

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Geschlecht und geschlechtliche Vielfalt – eine begriffliche Differenzierung ..	6
3	Forschungsstand zum Thema geschlechtliche Vielfalt und Schule	9
3.1	Das Thema „Geschlecht“ im schulischen Kontext.....	10
3.1.1	Zur Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität.....	10
3.1.2	Geschlechterreproduktion im Schulalltag – zur Rolle der Lehrkräfte und Mitschüler*innen	13
3.1.3	Heteronormativität in Schulbüchern	16
3.2	Fachdiskurs zur Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in der Schule ...	17
3.2.1	Geschlechtliche Vielfalt als rechtliche Pflicht und Auftrag von Schule	18
3.2.2	Geschlechtsbezogene Orientierungsbedarfe und Belastungen für Kinder und Jugendliche.....	19
3.2.3	Gegenpositionierung im Diskurs – zur Argumentation gegnerischer Gruppierungen	22
3.3	Geschlechtliche Vielfalt als Fachthema in der Schule – zum Professionalisierungsanspruch	25
3.3.1	Herausforderungen und Ziele für Schule und Pädagogik	25
3.3.2	Professionalisierungsbedingungen der schulischen Ebenen	28
3.3.3	Qualifizierung der Fachkräfte	31
3.4	Zwischenfazit	33
4	Rechtlich-politische Bestandsaufnahme – am Beispiel Hamburg	35
4.1	Hamburgisches Schulgesetz.....	35
4.2	Hamburger Bildungspläne.....	38
4.3	Aktionsplan zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt	41
4.4	Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Bestandsaufnahme.....	43
5	Geschlechtliche Vielfalt in der schulischen Praxis – Möglichkeiten der Schulsozialarbeit	46
5.1	Handlungsansätze zur Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in der Schulsozialarbeit.....	47

5.2	Mögliche Angebotsformen der Schulsozialarbeit – Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen	51
6	Kritische Schlussbetrachtung und Fazit	56
	Literaturverzeichnis	61
	Anhang	66
	Eidesstattliche Erklärung.....	67

1 Einleitung

„Man hat doch schon Sexualkunde in der Schule, dass man eine Woche das Thema überhaupt anspricht und da vermittelt, dass es normal ist.“ (follow me.reports/funk 2021, 15:40-15:58) dies antwortet Kolja auf die Frage, was er sich für den Umgang mit trans*geschlechtlichen Menschen wünscht. Kolja ist Protagonist in der Reportage „Wir sind trans und ein Paar!“. In dieser Reportage möchte er Menschen die Möglichkeit bieten Fragen zu stellen, um Vorurteile und Unwissenheit abzubauen (vgl. ebd., 01:02-01:15).

Männlich, weiblich, divers¹ – „Es gibt definitiv mehr als zwei Geschlechter [...]“ (Timmermanns/Böhm 2020, 9). Die Geschlechterforschung zeigt, dass das menschliche Geschlecht auf der biologischen sowie psycho-sozialen Ebene deutlich vielfältiger ist, als die Zweigeschlechtlichkeit der vorherrschenden gesellschaftlichen Ordnung repräsentiert (vgl. ebd., 9). Dabei handelt es sich nicht um eine neue gesellschaftliche Erscheinung. Vielfältige geschlechtliche Lebensweisen waren zuvor lediglich weniger sichtbar (vgl. Martin/Nitschke 2017, 20). Die geschlechtsbezogene Zuordnung der Menschen ist in vielen Lebensbereichen gefordert, sowohl im privaten wie im öffentlichen Raum. Weltweit werden zwei Geschlechter anhand der erkennbaren Geschlechtsmerkmale differenziert, und durch den Eintrag in die Geburtsurkunde rechtlich anerkannt (vgl. Nordt/Kugler 2020, 114f.). Durch die in Deutschland seit dem 23.12.2018 wirksame Änderung des Personenstandsgesetzes, wurde der mögliche Geschlechtseintrag von „weiblich“ oder „männlich“ um die dritte Option „divers“ erweitert. Mit der seit November 2013 rechtlich verankerten Möglichkeit, bei Kindern mit einer Variation körperlicher Geschlechtsmerkmale, den Geschlechtseintrag bei der Geburt offenzulassen, bestehen momentan vier Optionen des Geschlechtereintrags (vgl. Schweizer/Rosen 2020, 243). Diese rechtliche Veränderung spricht für eine gesellschaftliche Öffnung und Akzeptanzentwicklung gegenüber geschlechtlicher Vielfalt. Allerdings stehen diese im Gegensatz zu den tatsächlichen Lebensrealitäten. Die Zunahme der Anerkennung und Akzeptanz von vielfältigen Geschlechtsidentitäten

¹ „Divers“ ist das offizielle Adjektiv für den dritten positiven Geschlechtseintrag. Über die Bezeichnung wurde lange diskutiert. „Divers“ hat gegenüber „weiteres“ und „anderes“ die meiste Unterstützung erhalten. Begründen lässt sich der dritte Geschlechtseintrag, durch den Eingriff in das Persönlichkeitsrecht, wenn Menschen rechtlich gezwungen sind sich dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuzuordnen, obwohl dies nicht mit dem biologischen oder psychosozialen Geschlecht übereinstimmt (vgl. Schweizer/Rosen 2020, 243f.).

wird als oberflächlich und ambivalent beschrieben. Im Geschlechterdiskurs ist eine zunehmend fluidere und differenziertere Wahrnehmung von Geschlecht auf der gesellschaftlichen Ebene beobachtbar, welche sich auch langsam in den Forschungs- und Fachbereichen widerspiegelt (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 12). Allerdings belegen gerade diese empirischen Untersuchungen, in denen die Lebenssituationen von trans*-, inter*- und divers*geschlechtlichen Menschen den Forschungsgegenstand darstellen, dass diese durch Differenz- und Diskriminierungserfahrungen bedingt sind. Nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche sind um das Doppelte von Mobbing betroffen, als cisgeschlechtliche Jugendliche und unterliegen einer strukturellen Benachteiligung (vgl. Watzlawik, Meike 2020, 24). Es besteht eine starke Belastung für divers*-, trans*- und inter*geschlechtliche² Kinder und Jugendliche. So besteht für sie ein erhöhtes Risiko psychisch zu erkranken (vgl. Spahn 2018, 80). Auch auf der politischen Ebene lässt sich die Ambivalenz beschreiben. Einerseits spricht die gesetzliche Erweiterung des Personenstandsgesetz 2018 für eine politische Öffnung. Andererseits wurde der Vorschlag zur Gesetzesänderung des Transsexuellengesetz³ im Mai 2021 abgelehnt, wodurch diskriminierende Bedingungen und eine hohe Belastung für Betroffene aufrechterhalten werden. Auf der Grundlage der erläuterten Aspekte zeigt sich, die Relevanz die gesellschaftliche Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt zu fördern und Diskriminierungen zu reduzieren.

Die Schule als gesellschaftlich geprägter Ort hat einen wesentlichen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen. Dabei ist sie durch die gesellschaftliche Ordnung und Normen markiert (vgl. Kleiner 2020, 47). Als Bildungsinstitution vermittelt sie nicht nur Wissen und Kompetenzen, sondern wirkt sich auf die Identitätsentwicklung und das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen aus (vgl. Huch/Lücke 2015, 7). Zwar besteht der Auftrag an die Schule ein schützender und benachteiligungsfreier Raum zu sein, doch belegen die Studien deutlich, dass Kinder und Jugendliche gerade im Raum Schule Ausgrenzung und Benachteiligung erfahren (vgl. Krell/Oldemeier 2015,21f.). Daher zeigt sich die Ambivalenz im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt auch im schulischen Kontext. Durch die allgemeine Schulpflicht können Kinder und Jugendliche sich

² (*) wird als Mittel der gendersensiblen Sprache verwendet und soll divers*geschlechtliche Menschen bei Personenbezeichnungen sichtbar machen und steht somit für alle möglichen Geschlechtsidentitäten.

Die Begriffe trans*-, inter*-, divers*-, und cisgeschlechtlich werden nachfolgend in Kapitel 2 definiert.

³ Das Transsexuellengesetz aus dem Jahr 1980 gibt die Verfahrensschritte für die Vornamensänderung und die Änderung der rechtlichen Geschlechtszugehörigkeit vor. Betroffene müssen verschiedene Gutachten und rechtliche Schritte durchlaufen.

der Schule und ihrem Einfluss sowie der negativen Erfahrungen im schulischen Umfeld nicht entziehen. Sie verbringen zwangsläufig viel Zeit im schulischen Raum. Gleichzeitig stellt die Schulpflicht die Möglichkeit dar, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen und zu unterstützen. Daher bietet sie einen möglichen Anknüpfungspunkt gesellschaftliche Vorurteile und Diskriminierungen zu verringern und die Akzeptanz gegenüber geschlechtlicher Vielfalt zu fördern. Somit haben die Institution und die Fachkräfte im Handlungsfeld Schule eine besondere gesellschaftliche Verantwortung, insbesondere gegenüber Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihres Geschlechts von Diskriminierungen und Benachteiligung betroffen sind (vgl. Klocke 2020, 358).

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit bezieht sich auf die Notwendigkeit einer professionellen Auseinandersetzung mit dem Thema „geschlechtliche Vielfalt“ im Handlungsfeld Schule. Diesem soll sich auf der Grundlage der erkenntnisleitenden Forschungsfrage – wie wird geschlechtliche Vielfalt in der Schule berücksichtigt und welche Handlungsanforderungen ergeben sich daraus für das Handlungsfeld Schule in der Praxis? – literatur- und studiengestützt nachgegangen werden. Dabei werden verschiedene Ebenen der schulischen Arbeit betrachtet.

Die Arbeit gliedert sich in drei thematische Abschnitte. Der Topos „geschlechtliche Vielfalt“ wird bewusst verwendet und stellt den wesentlichen Bezugspunkt in der gesamten Ausarbeitung dar. Daher wird zunächst, das dieser Arbeit zugrundeliegende begriffliche Verständnis von Geschlecht und geschlechtlicher Vielfalt, konkretisiert. Darauf folgend wird im ersten Abschnitt, anhand von Literatur und Studien, der Forschungsstand zum Thema geschlechtliche Vielfalt und Schule erarbeitet. Es wird sich mit dem Thema „Geschlecht“ im schulischen Kontext näher beschäftigt, indem die vorherrschende heteronormative Geschlechterordnung im schulischen Alltag erläutert wird. Dabei wird insbesondere Bezug zum Handeln der Lehrkräfte, Mitschüler*innen und Lehrmaterialien genommen und herausgearbeitet, inwieweit geschlechtliche Vielfalt berücksichtigt wird. Daran anknüpfend wird der Anspruch, geschlechtliche Vielfalt in die schulische Arbeit zu integrieren, in seiner Relevanz begründet. Hierfür wird be-
zugnehmend zum Fachdiskurs auf die rechtliche Pflicht und den pädagogischen Auftrag von Schule, die geschlechtsbezogenen Orientierungsbedarfe und belastenden Lebenssituationen von nicht-cisgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen und auf die Gegenpositionierung in der öffentlichen Debatte eingegangen. Resultierend, aus der Notwendigkeit einer fachlichen Bearbeitung des Themas geschlechtliche Vielfalt,

sollen anschließend die themenbezogenen Professionalisierungsbedingungen für das Handlungsfeld Schule dargestellt werden. Dafür werden die Herausforderungen und Ziele für die Schule und Pädagogik sowie die resultierenden Handlungsanforderungen, auf den verschiedenen schulischen Ebenen und die Qualifizierung der Fachkräfte, erarbeitet.

Im zweiten Abschnitt wird herausgearbeitet, inwieweit und über welche Zugänge die Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in der bestehenden schulischen Praxis vorgesehen ist. In Form einer rechtlich-politischen Bestandsaufnahme wird das Hamburgische Schulgesetz, die Hamburger Bildungspläne sowie der Aktionsplan zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt der Hansestadt Hamburg, beziehend zur Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt, analysiert. Die gewonnenen Erkenntnisse der Bestandsaufnahme werden anschließend in Bezug zum vorangegangenen Forschungsstand, insbesondere zu den Professionalisierungsbedingungen gesetzt.

Im dritten Abschnitt wird sich auf die Handlungsebene der Schulsozialarbeit fokussiert. Es soll aufgezeigt werden, wie geschlechtliche Vielfalt als Fachthema in der konkreten Angebotsgestaltung der schulischen Praxis umgesetzt werden kann. Diesbezüglich werden die Handlungsansätze und Perspektiven der Schulsozialarbeit, im Zusammenhang des Fachthemas, erläutert. Auf dieser Grundlage werden mögliche Angebotsformen und Arbeitsweisen, im Sinne von Handlungsempfehlungen, für die Schulsozialarbeit formuliert. In der Schlussbetrachtung und dem Fazit werden die grundlegenden Erkenntnisse beziehend zur Fragestellung zusammengetragen und sich kritisch mit der Erkenntnisgewinnung auseinandergesetzt.

2 Geschlecht und geschlechtliche Vielfalt – eine begriffliche

Differenzierung

Geschlechtsbezogene Begrifflichkeiten sind vielfältig und es entstehen stetig neue Kategorien und Begriffe. Die Bezeichnung weiblich, männlich und divers können nicht die Komplexität des menschlichen Geschlechts und die Vielfalt an geschlechtlichen Lebensrealitäten widerspiegeln.

Bewegt man sich vom alltäglichem Geschlechtsverständnis weg und folgt dem aktuellen Geschlechtsdiskurs wird begrifflich zwischen dem biologischen Geschlecht, der Geschlechtsidentität und dem sozialen Geschlecht eines Menschen unterschieden.

Das biologische Geschlecht, im englischen sex benannt, definiert sich durch die körperlichen Geschlechtsmerkmale eines Menschen (vgl. Pfeiffer 2016, 54). Das soziale Geschlecht bezieht sich auf die gesellschaftliche Geschlechterrolle und -präsentation. Dabei wird die Abhängigkeit von der psychosexuellen Entwicklung und verschiedener gesellschaftlicher Faktoren betont. Die Geschlechtsidentität, im englischen gender, auch als psychisches Geschlecht bezeichnet, beschreibt, wie sich eine Person zugehörig fühlt und selbst definiert (Martin/Nitschke 2017, 109). Wenn (nur) die Biologie als Grundlage von Geschlecht herangezogen wird, wird die Komplexität der Geschlechtskategorien reduziert. Die komplexe und uneindeutige Kategorie von Geschlecht wird stark vereindeutigt. Gesellschaftliche, psychosoziale Prozesse sind ebenso wie ein Transformationspotential zu berücksichtigen (vgl. Pfeiffer 2016, 54).

Der Topos „geschlechtlichen Vielfalt“ hat den Anspruch, alle geschlechtlichen Lebensweisen, alle vielfältige körperliche geschlechtliche Formen, alle Geschlechterinszenierungen und Geschlechtsidentitäten, zu vereinen. Die Begrifflichkeit geschlechtliche Vielfalt zielt auf die Berücksichtigung und Anerkennung der Variation des menschlichen Geschlechts ab. Zu dieser Variation zählen alle potenziellen und gelebten geschlechtlichen Lebensweisen unabhängig davon, ob sich Menschen innerhalb oder außerhalb der binären Ordnung in Abhängigkeit des bei der Geburt zugewiesenen Geschlechts oder von körperlichen Merkmalen identifizieren. Unter anderem befürworten einige Menschen die Wahlfreiheit, indem sie sich aus biologischen oder psychosozialen Gründen nicht auf eine Bezeichnung und Kategorie festlegen (vgl. Martin/Nitschke 2017, 111). Somit berücksichtigt der Begriff geschlechtliche Vielfalt trans*-, inter*-, und cisgeschlechtliche Menschen. Als cisgeschlechtlich werden Personen beschrieben, die sich mit dem weiblichen oder männlichen, bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht, identifizieren. „Transgender wird häufig als Oberbegriff für alle Personen verstanden, für die das gelebte Geschlecht keine zwingende Folge des bei der Geburt zugewiesenen Geschlechts ist.“ (ebd., 142). Dabei wird der Begriff auch von Menschen genutzt, die ihre Geschlechtsidentität variabel, innerhalb oder außerhalb der Zweigeschlechterordnung verordnen und sich selbst als Transgender benennen. So wird eine große und fluide Variation unter dem Begriff erfasst. Es handelt sich um einen sozialwissenschaftlichen und politischen Begriff, der sich primär auf die psychosoziale Ebene von Geschlecht bezieht (vgl. ebd., 142). Der Oberbegriff der Intergeschlechtlichkeit bezieht sich auf Varianten der körperlichen Geschlechtsmerkmale und umfasst

„[...] eine Vielzahl angeborener Erscheinungsformen, bei denen die körperliche Geschlechtsentwicklung auf der genetischen, gonadalen, hormonellen und/oder anatomischen Ebene weder typisch weiblich, noch typisch männlich verlaufen und daher mehrdeutig sind.“ (vgl. Schweizer/Rosen 2020, 244). Auf der biologischen Ebene ist sicher zu sagen, dass es nicht nur zwei Geschlechter gibt (vgl. Voß 2020, 237). Medizinisch und juristisch wird häufig die Bezeichnung „geschlechtlich uneindeutig“⁴ verwendet (vgl. Martin/Nitschke 2017). Obwohl kontinuierlich neue Kategorien und Begriffe bezüglich diverser geschlechtlicher Verortungen entstehen und sich das Vokabular stetig weiterentwickelt, ist die Sprache bezüglich der Vielfalt und Vielschichtigkeit körpergeschlechtlicher Formen begrenzt. Während der Topos „geschlechtliche Vielfalt“ sich nur auf geschlechtliche Aspekte bezieht, unterscheidet er sich von dem häufig parallel genutzten Topos der sexuellen Vielfalt, welcher zusätzlich ebenso wie der Begriff der sexuellen Identität, die Formen der sexuellen Orientierung aufgreift (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 13).

Im bestehenden Diskurs wird geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vermehrt mit dem Thematisieren von LSBTI*⁵ Lebensweisen gleichgesetzt (vgl. Hartmann 2015, 39). Das resultierende Vielfaltsverständnis birgt die Gefahr unbeabsichtigt „[...] die Dualität von Norm und Abweichung unhinterfragt zu reproduzieren.“ (ebd., 39). Dabei besteht die Dualität aus weiblich/männlich und Vielfalt bzw. straight und queer⁶. Um dieser Wirkung entgegenzusetzen, müssen im Ansatz der Vielfalt heterosexuelle und cisgeschlechtliche Lebensweisen ausdrücklich als ein Teil der Vielfalt verstanden werden, sodass diese nicht als normverkörpernder und selbstverständlicher Ausgangspunkt für die Betrachtung von Vielfalt gilt und Vielfalt indirekt als Abweichung reproduziert bzw. verstanden wird (vgl. ebd., 39). Der Begriffsvorteil von geschlechtlicher Vielfalt gegenüber LSBTI* besteht darin, dass alle Menschen unterschiedlicher Geschlechter und Geschlechtsidentitäten angesprochen werden sollen, ohne Ausschluss. Das

⁴ Um einer sprachlichen Abwertung entgegenzuwirken ist von Mehrdeutigkeit, statt von Uneindeutigkeit zu sprechen (vgl. Schweizer/Rosen 2020, 253).

⁵ Das Akronym LSBTI* steht für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle und Intergeschlechtliche und wird in verschiedenen Schreibweisen verwendet. Die englische Variante LGBTI* wird im internationalen Kontext, insbesondere im Rahmen der Menschenrechtsbewegung. Das (*) steht für alle weiteren möglichen Formen und Lebensweisen. Häufig wird die Formel zu LSBTI*Q oder LSBTI*Q*A erweitert, das Q steht für queer und questioning und A für allies (engl. Für Verbündete) (vgl. Hartmann 2015, 39). Je nach Kontext wird die Abkürzung LSBTI*Q als Substantiv oder lsbti*q als Adjektiv verwendet (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 9).

⁶ „Eine queere im Sinne einer die heteronormative Ordnung in Frage stellenden Lebensweise weisen auch heterosexuell Lebende auf, die sich queer zu heteronormativen Zuschreibungen begreifen und bspw. in polyamourösen Beziehungen leben.“ (Hartmann 2015, 39).

Zugehörigkeitsgefühl wird nicht durch einen Buchstaben repräsentiert (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 13).

Begriffliche Erweiterungen und verwendete Bezeichnungen gehen immer mit Deutungsmöglichkeiten und Entscheidungs- sowie Abgrenzungsdruck einher. Definitionsversuche beinhalten Komplexitätsreduktionen. Diese sind sich ebenso wie Machtreproduktionen, bewusst zu machen (vgl. Martin/Nitschke 2017, 141; vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 9). Geschlechtsbezogene Definitionen und Bezeichnungen sind daher als mögliche Orientierungshilfe zu lesen und als hilfreiches Mittel zur Verständigung und Verständnisvermittlung (vgl. ebd., 141). Diese Orientierungsfunktion sollte stetig hervorgehoben werden, um einer strikten Einordnung oder Kategorisierung von Menschen und menschlichem Geschlecht entgegenzuwirken. Im Folgenden wird der Topos „geschlechtliche Vielfalt“ verwendet und von vielfältigen geschlechtlichen Lebensweisen⁷ gesprochen, um die größtmögliche Variation von Geschlecht begrifflich zu erfassen.

3 Forschungsstand zum Thema geschlechtliche Vielfalt und Schule

Das Thema Geschlecht spielt in vielen theoretischen und praktischen Bereichen in der Schule eine Rolle (vgl. Bager/Göttsche 2015, 128f.). Schule ist ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche viel Zeit verbringen und der sie einen großen Teil ihres alltäglichen Lebens begleitet. Als sekundäre Sozialisationsinstanz wird der Schule eine zentrale Funktion in der gesellschaftlichen Integration, der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben. Der Raum Schule gilt neben dem Wissenserwerb, der Qualifikation- und Kompetenzentwicklung, als einer der relevantesten Orte zur Herstellung und Einübung von Geschlecht. Dabei ist er durch diverse Anerkennungsnormen geordnet (vgl. Kleiner 2020, 47). Angesicht der Vielschichtigkeit des Themenkomplexes durch die herrschenden Normen, gilt es zunächst herauszuarbeiten, wie Geschlecht im schulischen (Bildungs)kontext gedacht bzw. produziert wird und welche Folgen für vielfältige Lebensrealitäten bestehen.

⁷ Lebensweisen werden im Sinne von Existenzweisen und Lebensrealitäten verwendet.

3.1 Das Thema „Geschlecht“ im schulischen Kontext

Faulstich-Wieland (2020, 56) verdeutlicht, dass die Organisation schulischer Bildung und des schulischen Geschehens, unter der Berücksichtigung von Geschlecht, stattfand und weiterhin stattfindet. Die strukturell ausgerichtete Homogenität des Bildungssystems durch die Einteilung der Kinder und Jugendlichen anhand von Alter und Leistung wurde lange Zeit durch das Kriterium Geschlecht ergänzt (vgl. ebd., 50). Eine geschlechtsspezifische Unterscheidung ist auch heute im Kontext Schule noch präsent. Beispielsweise markieren sie geschlechtergetrennte Unterrichtsformen, die Nutzung sanitärer Anlagen bzw. Umkleiden, ein Teil der Bewertung im Sportunterricht und prägt die Erfassung personenbezogener Daten im Verwaltungskontext. Dabei wird von zwei Geschlechtern ausgegangen und es erfolgt eine Unterteilung in männlich und weiblich (vgl. Bager/Göttsche 2015, 128f.).

3.1.1 Zur Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität

Die Zweigeschlechtlichkeit in Form der Einteilung von Menschen und sozialen Gruppen ist, als gesamtgesellschaftliches Phänomen zu beschreiben, welches im gesellschaftlich geprägten Raum Schule ebenfalls seine Anwendung findet. Klenk (2019, 71) beschreibt die Heteronormativität als ex- und implizierten Mittelpunkt der Schulnormalität.

In der kultur- und sozialwissenschaftlichen Debatte wird der Begriff „heteronormativ“ verwendet, um die gesellschaftliche Wahrnehmung und Bewertung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung zu beschreiben (vgl. Nordt/Kugler 2020, 115). Die Heteronormativität ist eine gesellschaftlich sehr wirkmächtige Norm. Als Analyse- und Strukturierungskonzept der Differenzordnung der Gesellschaft bezieht sie sich auf die Annahme, es gebe nur zwei eindeutig unterscheidbare Geschlechter (vgl. ebd., 115). Das Geschlecht eines Menschen sei anhand der körperlichen Merkmale eindeutig feststellbar und an spezifische Verhaltensweise geknüpft. Demnach seien geschlechtliche und sexuelle Identitäten kohärent, naturgegeben und unveränderbar. Es resultiert eine bipolare bzw. binäre Geschlechterordnung von Mann und Frau. Diese beinhaltet ein Geschlechterverhältnis, das ausschließlich Beziehungen zwischen Mann und Frau darstellt (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 9). Das Konzept der Heteronormativität beschreibt den strukturierenden Einfluss, den die heteronormativen Annahmen auf die jeweiligen Entstehungs- bzw.

Hervorbringungsprozesse, in diesem Zusammenhang von Geschlecht und Geschlechtsidentität, haben. Die Heteronormativität beinhaltet nicht die Hervorbringungsprozesse selbst (vgl. Hartmann 2016, 121).

Die gesellschaftliche Ordnung prägt Kinder schon früh und vermittelt, was als Norm angesehen wird, dass Menschen entweder männlich oder weiblich sind und welche spezifischen Erwartungen daran geknüpft sind (vgl. Watzlawik 2020, 23). Judith Butler beschreibt Geschlecht als regulierende Norm, die nicht nur die geschlechtliche Identität, sondern auch den vergeschlechtlichten Körper bedingt (vgl. Pfeiffer 2016, 54f.). Demnach sei das biologische Geschlecht kein starrer Zustand eines Körpers oder ein eindeutiger Sachverhalt, sondern ein prozessuales Konstrukt, „[...] bei dem regulierende Normen das ‚biologische Geschlecht‘ materialisieren und diese Materialisierung durch ein[e] erzwungene ständige Wiederholung jener Normen erzielen“ (Butler 1997, 21). Die vorherrschende Zweigeschlechtlichkeit wird somit auf den Prozess der Vergeschlechtlichung, als Resultat kulturhistorisch gewachsenen geschlechterspezifischen Vorstellungen und Erwartungen, die einer stetigen Veränderung unterliegen, zurückgeführt. Der Prozess der Vergeschlechtlichung ist andauernd und beginnt bereits vor der Geburt, einhergehend findet die Zuschreibung einer Geschlechtsidentität statt. Die Geschlechtsidentität entsteht in Folge „[...] einer rituellen Wiederholung, die sowohl das Risiko des Scheiterns birgt als auch sich langsam sedimentieren und festigen kann.“ (Butler 1998, 74). Zugespitzt ausgedrückt ist die Geschlechtsfeststellung nach der Geburt eines Menschen als Mann oder Frau eher eine Aufforderung (vgl. Pfeiffer 2016, 55). Dieses Verständnis von Geschlechtszugehörigkeit und Geschlecht wird auch von Faulstich-Wieland (2015, 58) gestützt. Sie beschreibt Geschlecht als erworbene Zuschreibung und folglich als erlerntes Verhalten und entgegnet so der Annahme von natürlich bestehenden verhaltenssteuernden Geschlechterunterschieden. Damit verweist sie auf das „doing gender“⁸ Konzept nach Candace West und Don Zimmerman (1991), die entsprechend ausführen, dass man ein Geschlecht nicht „hat“, sondern „tut“ (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 58).

⁸ Das „doing gender“ Konzept fokussiert sich auf die Frage, wie Geschlecht im Alltag erzeugt wird und weniger warum. „Undoing gender“ ist ein Gegenkonzept nach Hirschauer 2001, welches „[...] vereinfacht formuliert – die Möglichkeiten des Aktualisierens/ Dramatisierens als auch des Absehens/Neutralisierens der Kategorie Geschlecht.“ (Klenk 2019, 292) beinhaltet.

Die kontinuierliche bewusste und unbewusste Gegenwart der geschlechterspezifischen Ausrufungen betrifft alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens und Interaktionen, somit auch den Bereich Schule. Durch die entsprechende Reproduktion der binären Geschlechterordnung wird das Geschlechtsverständnis von Kindern beeinflusst und eine „natürliche Ordnung“ im Bewusstsein der Kinder verinnerlicht. Hartmann (2015, 29) benennt das heteronormative System heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit als „Megaregel“, die die soziale Norm bestimmt und das Soziale komplett prägt. Heteronormativität findet sich in alltäglichen Praktiken und Interaktionszusammenhängen und wird dabei als selbstverständlich und naturgegeben empfunden (vgl. Hartmann 2016, 121). Menschen unterliegen dieser machtvollen Norm. Als Subjekt ist der Mensch auf die Anerkennung und Selbstverortung innerhalb der sozialen Norm angewiesen. „Selbst wenn die vorgefundenen Identitätskategorien nicht passend erscheinen, begrenzen oder schmerzen – um im gesellschaftlichen Rahmen lebensfähig zu sein, sind Subjekte herausgefordert, sich auf soziale Identitätsnormen zu beziehen.“ (Hartmann 2015, 29). Mit der Annahme einer „natürlichen“, biologisch gegebenen Zweigeschlechterordnung wird dem menschlichen Bedürfnis nach Klarheit und Rollensicherheit entsprochen (vgl. Martin/Nitschke 2017, 110). Somit strukturiert die heteronormative Ordnung nicht nur die soziale bzw. gesellschaftliche Ebene, sondern wirkt auch auf den Menschen als Subjekt.

Die Funktion einer Norm besteht selten in der reinen Beschreibung. Häufig beinhalten sie eine dirigierende und beurteilende Funktion (vgl. Klocke 2020, 362). Daher ist die Normierung von Geschlecht immer mit Macht verknüpft. Geschlechtliche und sexuelle Minderheiten sind von normativer Mehrheit abhängig. Dabei ist fraglich, wie Mehrheit und Minderheit sich unterscheiden und ob überhaupt eine Mehrheit besteht (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 10).

„Wenn Menschen in Bezug auf ihren Körper (biologisches Geschlecht), ihre Geschlechtsidentität (psychisches Geschlecht), ihre Geschlechterrolle/-präsentation (soziales Geschlecht) und/oder ihr Begehren (sexuelle Orientierung) aus der gewohnten und erwarteten Rolle fallen, löst dies in ihrer Umwelt Irritationen, Ablehnung oder Sanktionierungen aus.“ (Nordt/Kugler 2020, 115).

Variationen von Geschlecht werden in der Heteronormativität nicht mitgedacht (vgl. Watzlawik 2020, 22). Folglich ist die potenzielle Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen begrenzt und trans*- und inter*geschlechtliche Lebensweisen gehen

als Abweichung hervor. Medizinische Eingriffe bei Kindern mit „abweichenden“ Körpern können als Aufrechterhaltung der „natürlichen Ordnung“ verstanden werden. „Erst auf Grundlage der Konzeption intersexueller Körper als nicht normal und als Problem wird eine Behandlung dieses ‚Problems‘ überhaupt erst möglich.“ (Claudia Lang 2006 zit.n. Pfeiffer 2016, 57). Geschlechtliche Norm reproduziert sich über Abweichung und sieht sich ebenso durch sie gefährdet (vgl. Pfeiffer 2016, 57). Diese Norm wird auch sprachlich widergespiegelt. So wird das geschlechtliche Machtverhältnis des binären Systems durch die Dominanz der Kategorien hetero-, homo- und bisexuell verdeutlicht. Geschlechtsidentitäten und sexuelle Identitäten, die nicht dieser binären Norm entsprechen, werden somit auf das binär-hierarchische System reduziert und dadurch abgewertet (vgl. Watzlawik 2020, 23). Das heteronormative System strukturiert und ordnet den Rahmen potenzieller, geschlechtlicher Vielfalt (vgl. Hartmann 2015, 29).

Diese Abwertung findet sich auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen und sozialen Interaktionen wieder. So wurden und werden Lebensweisen und Geschlechtsidentitäten, die nicht dieser Norm entsprechen und damit die Zweigeschlechtlichkeit hinterfragen, häufig als abnorm, krank oder strafbar thematisiert (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 56).

3.1.2 Geschlechterreproduktion im Schulalltag – zur Rolle der Lehrkräfte und Mitschüler*innen

Unterschiedliche Studien zeigen, dass es im schulischen Alltag häufig zur Reproduktion stereotyper und diskriminierender gesellschaftlicher Geschlechtervorstellungen kommt (vgl. Kleiner 2020, 47). Lebensweisen, die nicht den normativen gesellschaftlichen Vorstellungen entsprechen, werden sanktioniert oder abgewertet. Nach der Untersuchung von Klocke (2012) seien Herabsetzungen von nicht geschlechtskonformen Ausdrucksweisen, insbesondere in Orientierungsstufen, vorhanden. Laut einer Berliner Studie reagieren ca. 50% der Schülerschaft diskriminierend, auf ein nicht geschlechterentsprechendes Verhalten anderer (vgl. Klocke 2012, 87). Diese Erkenntnis stimmt mit anderen Studien⁹ überein die belegen, dass LSBTQ* in der Schule häufig

⁹ Vgl. Krell/Oldemeier (2015): Coming-out – und dann ...?!

Diskriminierungen erleben.¹⁰ Mehr als die Hälfte der befragten Personen berichten davon. Häufig kommt es vor, dass die Lehrkräfte nicht intervenieren oder dem Gebrauch von „Schwuchtel“, „Transe“ oder ähnlichen Schimpfwörtern entgegenwirken. 44% der Befragten berichten, dass eine Lehrkraft bei Witzen mitgemacht habe. Nur 22% der Lehrkräfte haben deutlich gemacht, dass derartiger Umgang nicht akzeptierbar ist (vgl. Krell/Oldemeier 2015, 21).

Insbesondere Lehr- und Fachkräfte tragen mit ihrem Handeln zur Reproduktion und Aufrechterhaltung von geschlechterstereotypischen Verhaltensweisen bei (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 59). Dies belegen Studien, die sich mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Schulsystem befassen. Sie verdeutlichen, dass differenzbezogene Wahrnehmung und Orientierungen der Lehrkräfte, in Abhängigkeit mit professionellem Wissen und schulischen Verhaltensordnungen, zur Herstellung von Norm und Abweichung beitragen (vgl. Klenk 2019, 74). Entsprechende Verhaltensweisen sind meistens unbewusst und unbeabsichtigt. Faulstich-Wieland (2015, 61f.) betont folgende Aspekte, hinsichtlich des Beitrags von Lehrkräften an der Konstruktion von Geschlecht und differenzbasierten Verhalten. Lehrpersonen seien auf routiniertes Verhalten angewiesen, es sei nicht möglich jede Handlung im alltäglichen Geschehen zunächst zu reflektieren und folglich auszuführen. Geschlechtliche Wahrnehmungen, basierend auf Erfahrungen und Beobachtungen sowie den gesellschaftlich bestehenden geschlechtsspezifischen Vorstellungen, seien ein Teil dieser Routinen.

Dies bedeutet, dass die Geschlechterordnung den Rahmen und eine Orientierung für „angemessenes“ Verhalten bietet. Wenn der Einfluss von Geschlechtsvorstellungen auf die Interaktionen unreflektiert bleibt, steuern die Annahmen und Wahrnehmungen bezüglich der Schüler*innen die Handlungen der Lehrkraft. In einem Wechselprozess werden Verhaltensweisen produziert und reproduziert, wenn „[...] Lehrkräfte also durch ihr eigenes Verhalten die geschlechtliche »Angemessenheit« des Verhaltens von Mädchen oder Jungen bekräftigen, z. B. indem sie lautes Jungenverhalten für »normal« halten oder den Mädchen »Hilflosigkeit« beim Sägen unterstellen und deshalb eingreifen [...]“ (Faulstich-Wieland 2015, 61). Der beschriebene Orientierungsrahmen eines „angemessenen“ Verhaltens besteht für alle Beteiligten, auch für die Kinder und Jugendlichen. Die Wirkung dieses Handlungsrahmens ist für Subjekte als

¹⁰ Die meisten Studien beinhalten keine Erkenntnisse zu inter*geschlechtlichen Menschen. Es besteht ein deutliches Forschungsdefizit bezüglich inter*geschlechtlichen Lebensweisen (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 343). Daher wird an dieser Stelle das Akronym LSBTQ* ohne I verwendet.

einengend beschreibbar. Eine Überschreitung geht immer mit der Möglichkeit von Aufmerksamkeit und der Gefahr von Sanktionen einher, nur selten folgt eine Bewunderung (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 61). Verstöße des normativen Rahmens führen schlimmstenfalls zu Diskriminierungen und Angriffen. Die heteronormative Geschlechternorm wird somit auch durch Interaktionen der Schülerschaft untereinander reproduziert. Der Ausruf von Schimpfwörtern wird auf Basis der Heteronormativität als Ausdruck zur Sicherung der eigenen Positionierung und normativen Verordnung bewertet (vgl. Hartmann 2016, 108). Dabei zeigt sich der große Einfluss des sozialen Umfeldes. Klocke (2020, 362) stellt fest, je häufiger Beleidigungen vom Umfeld, beispielsweise vom Freundeskreis oder der Schulklasse, positiv bewertet werden, desto vermehrt werden sie benutzt. Werden entsprechende Beschimpfungen von der Lehrkraft verharmlost oder ignoriert oder sogar verstärkt, wird mehr diskriminierendes Verhalten gezeigt (vgl. ebd., 362).

Lehrkräfte reagieren auf schulische Situationen, die nicht in die heteronormative Norm fallen, häufig mit situationsbezogenen Unsicherheiten. Sie bedienen sich verschiedener Deutungs- und Differenzmuster¹¹, die ihre Wahrnehmung lenken. Es kann zu einer Reduzierung der Beobachtungsperspektive kommen, in der die Lehrkraft ihr Handeln auf heteronormativen Normalisierungsprozessen legitimiert (vgl. Klenk 2019, 72f.). Folglich kommt es zum Ausschluss bestimmter Lebensweisen, die im pädagogischen Anspruch, im Handeln der Lehrpersonen und damit in der Schulpraxis nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd., 74). Für die Repräsentation von geschlechtlicher Vielfalt bedeutet dies, dass geschlechtliche Lebensrealitäten über die Cis- und Zweigeschlechtlichkeit hinaus gar nicht oder erst zum Gegenstand werden, „[...] wenn die Lehrperson aufgrund der Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt in professionellen Zugzwang gerät.“ (Klenk 2019, 72). Dem zur Folge werden vielfältige geschlechtliche Lebensweisen von den Lehrkräften nicht proaktiv inkludiert, sondern nur, wenn die Situation einzelner Kinder oder Jugendlichen einen Thematisierungsanlass darstellt (vgl. ebd., 72). Zusammengefasst mit der geringen Sensibilität für die Anliegen und Bedürfnisse von nicht-cisgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen und dem geringen Vorgehen der Lehrpersonen gegen heteronormative Gewalt, bestehen zahlreiche strukturelle Risiken und Bedingungen, die eine Benachteiligung und Herausforderung für trans*-,

¹¹ Als ein Teil von Machtverhältnissen, in die pädagogische Fachkräfte und Schule, organisatorisch und institutionell, involviert sind (Klenk 2019, 75).

divers*- und inter*geschlechtliche Menschen bedingen¹² (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 343).

3.1.3 Heteronormativität in Schulbüchern

Schulbüchern kommt insgesamt eine besondere Rolle in der Unterrichtsgestaltung zu. Das tägliche Unterrichtsgeschehen wird stark durch die verwendeten Schulbücher beeinflusst. Sie bieten eine Orientierung für Lehrkräfte und eine Grundlage für die Unterrichtsgestaltung. Melanie Bittner (2015, 249) verdeutlicht ihre Funktion mit der Aussage: „Häufig scheinen sie gar die Kenntnis des anzuwendenden Lehrplans oder geltender Richtlinien zu ersetzen.“ (ebd., 249f.). Schulbücher beinhalten nicht nur neutrales Faktenwissen, sondern reproduzieren, welche Sach- und Gesellschaftsthemen als relevant bewertet werden. „[Die] Gestaltung von Schulbüchern ist auch heute noch ein Politikum.“, so Bittner (2015, 251). Schulbücher haben die einflussreiche Funktion gesellschaftliche Norm und Wissen zu rekonstruieren und gleichzeitig zu konstruieren (vgl. ebd., 257).

Die von Melanie Bittner (2011) durchgeführte Schulbuchanalyse von Englisch- und Biologiewerken, unter der Berücksichtigung verschiedener Schulformen, ergibt, dass diese überwiegend die Heteronormativität reproduzieren. Das Ziel der Analyse ist es, die Art der Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen und sexuellen Orientierungen in aktuellen Schulbüchern empirisch zu untersuchen (vgl. Bittner 2015, 252). Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass trans*- und inter*geschlechtliche Lebensweisen so gut wie nicht berücksichtigt werden. Nur in einem von zwölf Büchern werden sie in Form einer kurzen Definition bedacht. Es finden sich keine Ausführungen zum Umgang in der gesellschaftlichen Norm. So besteht kein Bewusstsein über geschlechtsbezogene Diskriminierungen und Antidiskriminierungen. Vielmehr wird die Entstehung einer eindeutigen Geschlechtsidentität auf Basis des entsprechenden Körpers, innerhalb der Zweigeschlechterordnung, von Weiblichkeit und Männlichkeit vermittelt (vgl. ebd., 253). Geschlechterstereotypen werden überwiegend produziert, nur vereinzelt wird diesen entgegengewirkt, dieses konnte anhand der bildlichen Darstellungen und verhaltensbezogenen Beschreibungen von Jungen und Mädchen in den Schulbüchern ermittelt werden.

¹² Diese werden bezugnehmend zum Schulkontext in Kapitel 3.2.2 genauer erläutert.

Zusammenfassend wird Heteronormativität kontinuierlich abgebildet, ohne diese (kritisch) zu reflektieren oder verschiedene Geschlechterverständnisse zu berücksichtigen. Abweichende Lebensweisen werden nicht oder nur nebenbei thematisiert (vgl. Bittner 2015, 256f.).

Der momentane Zugang zu Lehrmaterialien, welche Vielfalt berücksichtigen, wird von Fachkräften als ungenügend beschrieben. Laut einer Befragung in Berlin (2020) stimmen nur 12% der Fachkräfte der Aussage zu, dass Materialien verfügbar sind, die trans*geschlechtliche Lebensweisen berücksichtigen, bezüglich Intergeschlechtlichkeit sind es 10% (vgl. Klocke 2020, 362).

3.2 Fachdiskurs zur Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in der Schule

Seit Beginn der 2010er Jahre hat sich auf fachlich pädagogischer und bildungspolitischer Ebene der Anspruch verfestigt, „[...] den Topos ›geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‹ als Bildungsinhalt zu implementieren.“ (Hartmann 2015, 28).

Die Förderung der schulöffentlichen Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt geht im Zuge der Anerkennung vielfältiger geschlechtlicher Lebensweisen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene einher. Dem aktuellen Geschlechtsdiskurs folgend unterliegt das Geschlechterverständnis einer Transformation. Die Diskussion, inwieweit Mann und Frau als wesentliche Kategorien oder als Folge eines veränderbaren gesellschaftlichen Konstrukts existieren, findet immer häufiger Anklang (vgl. Martin/Nitschke 2017, 110). Die gesellschaftliche und kulturwissenschaftliche Debatte zur Binarität und Vielfalt von Geschlechtern zeigt sich auch langsam in Lehr- und Ausbildungsplänen sowie Forschungs- und Fachbereichen (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 12).

Es besteht eine Debatte über die Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in Lehr- und Bildungsplänen. Wedl und Spahn (2018, 22) führen für die Relevanz einer Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt in der Schule drei grundlegende Argumente an. So sei das Aufgreifen und die Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt bestehendes Recht bzw. gesetzlicher Auftrag, Bestandteil des pädagogischen Auftrags von Schule und erfülle die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., 22).

3.2.1 Geschlechtliche Vielfalt als rechtliche Pflicht und Auftrag von Schule

Artikel 3 Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland:

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.*
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.*
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.*

Nach Artikel 3 Absatz 3 des Grundgesetzes ist die Diskriminierung aufgrund des Geschlechts verboten. Dem Grundgesetz folgend obliegt dem Staat die Aufgabe der Förderung und Durchsetzung der Gleichberechtigung der Geschlechter (vgl. Bittner 2015, 248). Der Artikel 3 Absatz 2 des Grundgesetzes formuliert einen eindeutigen Handlungsauftrag für staatliche Institutionen. „Das Ringen um Gerechtigkeit im Allgemeinen und Geschlechtergerechtigkeit im Besonderen ist ein zentrales Merkmal einer Demokratie“ (Lüpkes/Oldenburg 2015, 27). Folglich gilt es, die Rechte aller Menschen bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu stärken und sich mit potenziellen Menschenrechtsverletzungen auseinanderzusetzen (vgl. Martin/Nitschke 2017, 138).

Dieser rechtliche Anspruch lässt sich auf den schulischen Kontext übertragen. Denn „[...] in einer demokratischen Gesellschaft ist gerade die Schule der Ort, wo sich mit unterschiedlichen Lebens- und Liebesweisen und ihrer immanenten Gleichwertigkeit befasst werden sollte.“ (Martin/Nitschke 2017, 138). Geschlechtliche Vielfalt sind gelebte Realitäten und gehören somit auf den „Lehrplan des Lebens“ (Lämmermann 2015, 59) und in eine demokratische Gesellschaft. Die allgemeinbildenden Aspekte der gesellschaftspolitischen Bildungsdimension bestehen in der Auseinandersetzung mit den Schlüsselfragen der Gesellschaft. Nach Hartmann (2020, 136) zählt zu diesen gesellschaftlichen Schlüsselfragen zweifelsfrei der Umgang mit vielfältigen, geschlechtlichen Lebensweisen. Den Themenkomplex nicht in der Schule aufzugreifen bedeute, die gesellschaftliche Verantwortung nicht wahrzunehmen und das geltende Grundgesetz nicht in den schulischen Bildungsauftrag zu integrieren (vgl. ebd., 136ff.). Der pädagogische Auftrag von Schule bezieht sich auf die Wissens- und Kompetenzvermittlung sowie die Förderung der freien Entfaltung von Kindern und Jugendlichen. Zu dieser zählt auch die Selbstbestimmung und das Leben der geschlechtlichen

Identität. Folglich ist die Gleichberechtigung aller Geschlechter grundlegend zu fördern, indem Geschlechtervielfalt respektiert, anerkannt und gleichwertig aufgegriffen wird (vgl. Wedl/Spahn 2018, 22). Die Schule muss ein sicherer und gewaltfreier Ort für alle sein, unabhängig von sexuellen Orientierungen und Geschlecht. Strukturelle Gewalt, Ausgrenzung und Diskriminierung müssen vermieden und entgegengewirkt werden (vgl. Martin/Nitschke 2017, 116). Die geschlechtliche Gleichstellung als verpflichtende Aufgabe der Schule ist in den Schulgesetzen der Bundesländer eine verbreitete Vorschrift. Die „UN-Konvention gegen Diskriminierungen im Unterrichtswesen (1960)“ ist seit 1968 in Deutschland rechtsgültig. In dieser ist die geschlechtliche Gleichstellung und Gleichbehandlung in der Bildung und die Entwicklung entsprechender Maßnahmen als bildungspolitische Aufgabe verankert. Auch Lehrbücher unterliegen dieser rechtlichen Vorgabe. Die Politik ist dazu aufgefordert, die tatsächliche geschlechtliche Gleichstellung zu verwirklichen (vgl. Bittner 2015, 257). Folglich hat die Schule die Pflicht, vielfältige Lebensweise als gelebte Realitäten aufzubringen und darf sich nicht auf einzelne Lebensweise begrenzen (vgl. Lüpkes/Oldenburg 2015, 27).

3.2.2 Geschlechtsbezogene Orientierungsbedarfe und Belastungen für Kinder und Jugendliche

Einer Studie¹³ in Deutschland zur Folge wissen Kinder schon früh, häufig schon im Kita-Alter, dass ihre Geschlechtsidentität nicht ihrem zugeordneten Geschlecht entspricht. Knapp 28 Prozent der trans*- und divers*geschlechtlichen befragten Jugendlichen gaben an, dass ihnen ihre Geschlechtsidentität „schon immer“ bewusst war (vgl. Krell/Oldemeier 2015, 12).

Der Lebensabschnitt von Kindern und Jugendlichen ist markiert von der Suche nach Identität und der Frage „Wer bin ich?“. Neben der Entdeckung des eigenen Körpers, der Lust und Suche nach Beziehung, gehört die (un)bewusste Suche und Verinnerlichung der Geschlechtsidentität in den Lebensabschnitt (vgl. Martin/Nitschke 2017, 111f.). Insbesondere Kinder und Jugendliche folgen einer klaren Orientierung bezüglich der geschlechtlichen Zugehörigkeit und benötigen eine eindeutigere Orientierung als Erwachsene. Auf der psychosozialen Ebene wird so Verhaltenssicherheit erlangt

¹³ Studie des Deutschen Jugendinstituts 2015. 290 Jugendliche wurden bezüglich des Zeitpunkts ihres Bewusstwerdens ihrer Geschlechtsidentität befragt (vgl. Krell/Oldemeier 2015).

und es erfolgt eine gleichzeitige Begrenzung der eigenen Identität. In psychosexuellen Entwicklungsprozessen ist „normal“ zu sein ein begehrenswertes Ziel der Kinder und Jugendlichen (vgl. Martin/Nitschke 2017, 112). Die Erkenntnis der Geschlechtszugehörigkeit ist für Kinder nicht einmalig, sondern wird als stetiger Prozess beschrieben, in dem die geschlechtsspezifischen Signale verinnerlicht werden (vgl. Pfeiffer 2016, 56). Dass Heranwachsende in den Entwicklungsphasen zu einer starren Norm neigen, „[...] ist verständlich und sei ihnen zugestanden, sofern das nicht bedeutet, dass sie Jugendliche, die sich anders als die Mehrheit verorten, ausgrenzen oder diskriminieren.“ (Martin/Nitschke 2017, 112). Legen Kinder und Jugendliche sich nicht fest, müssen sie sich kontinuierlich neu entscheiden, um ihre Identität darzustellen. Sie müssen sich explorativ mit verschiedenen Identitätswürfen auseinandersetzen, um sich selbst verordnen zu können. Dies ist nicht nur anstrengend, sondern kann auch zur Überforderung und einem Gefühl der Desorientierung führen, insbesondere wenn nicht genügend Informationen vorhanden sind (vgl. ebd., 112). Martin und Nitschke (2017, 112) sprechen von einem potenziellen „Leidensweg“ der Kinder und Jugendlichen, die sich nicht in der Norm verordnen. Sie merken häufig schon früh, wenn sie sich nicht mit den gesellschaftlich genormten und wenigen anerkannten Kategorien identifizieren.

Vielfältige geschlechtliche Lebensweisen, außerhalb der heteronormativen Ordnung, sind durch Ablehnungs- und Anfeindungserfahrungen auf psychischer und physischer Ebene begleitet. Es kommt zur Stigmatisierung sowie Differenz- und Ausgrenzungserfahrungen in vielen Lebensbereichen (vgl. Kleiner 2020, 42). Es zeigt sich in einer bundesweiten Jugendstudie „[...] mit LSBTQ* Jugendlichen und jungen Erwachsenen, dass insgesamt acht von zehn mindestens einmal Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Zugehörigkeit erlebt haben.“ (Olde-meier/Timmermanns 2020, 343f.). Diesbezüglich ist anzumerken, dass konkrete Erkenntnisse zu Lebenssituationen von trans*- , inter*geschlechtlichen und genderqueeren Kindern und Jugendlichen nicht umfassend sind. Allerdings wird es ersichtlich, dass sie besonders gesellschaftlicher Unwissenheit ausgesetzt sind und ein professioneller Unterstützungsbedarf besteht (vgl. Kleiner 2020, 43). Aus einer defizitorientierten Perspektive heraus werden die Lebenssituationen häufig im Zusammenhang mit Minoritätenstress beschrieben. Es besteht vermehrter Stress, der auf verschiedenen Stressoren beruht. Stress und Stresssymptome werden durch die erlebte, sowie durch

erwartete Diskriminierung erzeugt. Zusätzlich kann Stress durch die eigene verinnerlichte Einstellung gegenüber der eigenen Geschlechtsidentität entstehen. Diese Transnegativität¹⁴ ist durch die gesellschaftliche Sozialisation und einhergehenden Vorurteilen und Diskriminierungen begründbar. Des Weiteren entsteht Stress, wenn Menschen sich verpflichtet sehen ihre Geschlechtsidentität aktiv zu verstecken, um negative Erfahrungen und Diskriminierungen zu vermeiden. Durch die Angst vor Ablehnung und die Belastung tatsächlicher Ausgrenzung im sozialen Umfeld und der Öffentlichkeit ist die Lebenssituation erschwert (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 345). Besonders herausgefordert sind trans*- und inter*geschlechtliche Jugendliche, da sie sich im institutionellen, rechtlich und medizinischen Verfahrenskontext, welcher häufig auf dem binären Geschlechterverständnis basiert, verordnen müssen (vgl. Kleiner 2020, 44). Die internationale Fachliteratur belegt, dass derartige Erfahrungen eine erhöhte Belastung und Stress verursachen, welche die Gesundheit negativ beeinflussen. Folglich kann es zu psychischen Erkrankungen, Suchtentwicklung und Suizid(versuchen) kommen. Auf der Basis ist von einer erhöhten Vulnerabilität¹⁵ zuzusprechen (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 345ff.).¹⁶ Es fehlen positive Identitätsfiguren und Orientierungsmöglichkeiten für mögliche vielfältige Lebensweisen. Betroffene berichten von Einsamkeit und dem Bedürfnis des Austausches und Gespräche über die eigenen Gefühle und Ängste (vgl. Kleiner 2020, 47). Klocke (2020, 358) spricht von „unsichtbaren Identitäten“, deren Unsichtbarkeit steigt, je weniger Kinder und Jugendliche zu ihren Identitäten stehen. Durch die spezifischen Herausforderungen und Belastung werden Bewältigungsstrategien und Ressourcen benötigt.

Die bewusste Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt im Schulkontext entspricht den Bedarfen von Kindern und Jugendlichen auf zwei Ebenen. Durch die inhaltliche Aufnahme der Thematik von Geschlecht und geschlechtlicher Vielfalt in den Bildungsplan wird dem allgemeinen Bedürfnis nach Orientierung im Sinne der Identitätsbildung und Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität von Kindern und

¹⁴ Transnegativität ist eine Bezeichnung für eine „[...] verinnerlichte negative Einstellung gegenüber der eigenen sexuellen Orientierung bzw. geschlechtlichen Identität, die durch die Sozialisation in einer Gesellschaft mit Vorurteilen und Diskriminierung von LSBTIQ* begründet ist.“ (Oldemeier/Timmermanns 2020, 345).

¹⁵ Verletzbarkeit (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 345).

¹⁶ In empirischen Untersuchungen werden die positiven Aspekte der LSBTIQ* Zugehörigkeit wenig berücksichtigt. Die Zugehörigkeit kann ebenso positive Identitätsaspekte bedingen (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 353f.).

Jugendlichen entsprochen¹⁷. Dabei ist sich insbesondere der schulische Einfluss auf die Norm und Identitätsprozesse der Kinder und Jugendlichen bewusst zuhalten. Das Fehlen von vielfältigen Lebensentwürfen ist diesbezüglich hervorzuheben. Gleichzeitig besteht, angesichts des hohen Diskriminierungsrisikos, der gesundheitlichen Belastung durch Minoritätsstress und strukturellen Benachteiligung, sowie der erforderlichen Ressourcen zur Bewältigung dieser Lebenssituationen von nicht-cisgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen, ein entsprechender Bedarf. Der Blickwinkel auf Schule als soziale Ressource für die Kinder und Jugendlichen ergibt, dass die Stärkung der Resilienz¹⁸ und Ressourcen nicht als Verantwortung der Individuen zu verstehen ist, „[...] sondern als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe [...]“ (Oldemeier/Timmermanns 2020, 355). Entsprechend ist es auch die Aufgabe der Schule Kinder und Jugendliche zu stärken, um Ressourcen zu erweitern und die Selbständigkeit und Selbstbestimmung in ihrem Leben, unabhängig ihrer Geschlechtsidentität, zu fördern. Ein offenes gesellschaftliches Klima sei nach Oldemeier und Timmermanns (2020, 346) die wesentliche Bedingung, um langfristig eine Entstigmatisierung und gleichwertige Bedingungen des Aufwachsens für nicht-cisgeschlechtliche Kinder und Jugendliche zu gewährleisten (vgl. ebd., 346). Diesem kann sich, durch einen professionellen Zugang und Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt, in der Wissensvermittlung und im schulischen Alltag genähert werden.

3.2.3 Gegenpositionierung im Diskurs – zur Argumentation gegnerischer Gruppierungen

Mit der pädagogischen und politischen Auseinandersetzung und dem Bestreben geschlechtliche Vielfalt im Bildungsplan zu berücksichtigen, geht eine Gegenpositionierung einher. Angesichts der mehrheitlich gesellschaftlichen Entwicklung zu einer differenzierteren und wertschätzenden Wahrnehmung von geschlechtlicher Vielfalt, erscheint die Stärke und Kraft der Gegengruppe überraschend und ist nicht zu unterschätzen. Doch gerade durch die ansteigende Sichtbarkeit und gesellschaftliche Akzeptanz sexueller und gesellschaftlicher Lebensweisen entwickelt sich parallel eine

¹⁷ Zu der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität kommt es nicht nur im Kinder- und Jugendalter, sondern kann auch im Erwachsenenleben präsent werden. Die gesellschaftliche Konfrontation mit den Geschlechtskategorien ist in jedem Lebensalter vorhanden (vgl. Timmermanns/Böhm 2020, 11).

¹⁸ Widerstandsfähigkeit in schwierigen Lebenssituationen zur Überwindung der schwierigen Bedingungen (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 349)

„anti-emanzipatorische Protestbewegung“, die sich durch ein scharfes diskursives Vorgehen auszeichnet (vgl. Hartmann 2016, 122).

Auf das Vorhaben der Landesregierung Baden-Württemberg im Jahr 2014 „[...] Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, verschiedene geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen kennen, reflektieren und akzeptieren zu lernen.“ (Hartmann 2016, 116) initiierte ein Lehrer eine Petition gegen den Bildungsplan und unterstellte die Absicht einer „ideologischen Umerziehung“ (vgl. ebd. 2016, 116).

Die Unterstellung einer Umerziehung oder Verführung der Kinder durch die Einführung bzw. Berücksichtigung des Themenkomplexes ist ein beliebtes Argument der gegnerischen Position, welches auch von der häufig aufgeführten Gruppe „besorgte Eltern“ verwendet wird. Die Argumentation der Umerziehung folgt der heteronormativen Perspektive der natürlich gegebenen Geschlechterordnung, welche durch die Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt gefährdet sei und die „klassische“ Familie abwerte (vgl. ebd., 122ff.).

*„Die kaum überwundene heteronormative Grundhaltung nutzten die Initiator*innen der Online-Petition, um gegen den politischen Vorstoß, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Bildungsinhalt zu implementieren, Ressentiments zu schüren und zu versuchen, die Umsetzung einer auf demokratischen Werten und Menschenrechten basierenden Pädagogik der Vielfalt zu verhindern“, so Hartmann (2016, 117).*

Die Sorge, Geschlechtervielfalt im schulischen Kontext gefährde traditionelle Lebensmodelle, ist wissenschaftlich nicht begründbar, vielmehr werden sie durch andere Lebensweisen ergänzt (vgl. Martin/Nitschke 2017, 20).

Eine weitere Gegenargumentation unterstellt, es sei das Sexuelle und nicht das breite Leben, das angesprochen werden soll. Kinder würden in der Schule mit etwas konfrontiert werden, dem sie ansonsten nicht begegnen würden. Somit würde bei ihnen das Sexuelle angesprochen und eine Frühsexualisierung, Ansichten sowie Ausrichtungen erzwungen. Die diskursive Sexualisierung, der Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher Lebensrealitäten im Bildungsplan, wurde durch die diskursive Vermischung und Skandalisierung des Methodenhandbuchs „Sexualpädagogik der Vielfalt“ von Timmermanns und Tuiders (2012) verstärkt. Der Vorwurf einer bewussten Täuschung, die das eigentliche Ziel eines sexuellen Zugriffs auf das Kind hinter dem Rücken der Eltern verfolgt, lässt auf einen verschwörungstheoretischen Duktus schließen (vgl. Hartmann 2016, 122f.).

In der Debatte bedienen sich Gegengruppen neben der inhaltlichen Argumentation auch anderer Strategien, um ihren Standpunkt zu publizieren. Die Gruppe „besorgte Eltern“ baut ihre Gegenargumentation auf der Sorge um die Kinder auf. Die zum Ausdruck gebrachte Sorge sei nicht als Ursache der Gegenreaktion, sondern als Strategie zur Stabilisierung heteronormativer Ordnung einzuordnen. Das Ansprechen der Sorge und damit der emotionalen Ebene ist ein Mittel, welches genauso wie „[...] die diskursive Verknüpfung einer Normalisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt mit ‚Frühsexualisierung‘ und sexuellem Missbrauch eine wirkungsvolle Strategie.“ (vgl. Hartmann 2016, 128) darstellt. Das gezielte Hervorbringen von Emotionen und die personenbezogene Abwertung soll Angst erzeugen und direkt an der Sorge von Eltern um das Wohl ihrer Kinder ansetzen, auch gerade bei den Personen, die das Thematisieren von geschlechtlicher Vielfalt und entsprechende pädagogische Zugänge unterstützen (vgl. ebd., 122).

Durch das Ansprechen von Gefühlen, den Vorwand des Schutzes des Kindes und mittels der Sexualisierung und Skandalisierung vielfältiger geschlechtlicher Lebensrealität, wird eine abwertende Haltung gegenüber vielfältigen Lebensweisen und derer Anerkennung verstärkt publiziert. Dabei wird die Heteronormativität als machtvolle Norm reinstalled und produziert, um so der zunehmenden Hinterfragung heteronormativer Ordnung entgegenzuwirken (vgl. ebd., 125). Eine mediale verzerrte Berichterstattung verstärkt dies häufig. Entwickelte Denkmuster und Annahmen beeinflussen den öffentlichen Diskurs und werden wenig reflektiert aufgenommen und verbreitet. Dies erschwert eine differenzierte Ausarbeitung auf öffentlicher Ebene, erzeugt Unsicherheit und beinhaltet die Gefahr einer Verschränkung der biologischen Aspekte und einer Abwertung vielfältiger Lebensweisen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene (vgl. ebd., 117ff.).

Es handelt sich nicht um eine wissenschaftlich geführte Debatte, in der die Argumentationen bewiesener biologischer Erkenntnisse, gesellschaftlichen Mechanismen und psychosozialen Perspektiven auf Geschlecht und geschlechtliche Vielfalt, folgt. Vielmehr ist sie, als größtenteils theoriefern und moralisch-normativ geprägt, zu bewerten (vgl. Hartmann 2015, 28). Es scheint, dass eine wissenschaftsbasierte Debatte und ein differenzierter Austausch auch nicht von gegnerischen Gruppierungen und Personen angestrebt werden, sondern das Produzieren von Stimmungen, durch die Verdrehung realer Verhältnisse und dem Aufbau einer emotionalen Verbindung (vgl.

Hartmann 2016, 126). Durch die Inszenierung des heteronormativen Subjekts als Opfer und der Verknüpfung mit Ungerechtigkeitsempfindungen wird eine angebliche Gefährdung der gesamten Gesellschaft publiziert. Hartmann (2016, 127) bewertet die Missachtung der Komplexität des sozialen Lebens durch die Idealisierung der heterosexuellen Ordnung als lebensfeindlich und betont die einhergehende Ignoranz der grundlegenden Werte einer demokratischen Gesellschaft.

3.3 Geschlechtliche Vielfalt als Fachthema in der Schule – zum Professionalisierungsanspruch

Die Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt als Fachthema in der Schule geht mit einer Professionalisierungsnotwendigkeit einher. Die Thematik geschlechtliche Vielfalt und Schule ist durch Normen, Vielschichtigkeit und Komplexität machtvoll markiert, daher besteht der Anspruch einer qualifizierten und pädagogischen Bearbeitung und konzeptueller Klarheit (vgl. Hartmann 2020, 136). Jutta Hartmann (2020, 136) bezieht den Professionalisierungsprozess auf die kontinuierliche „[...] Weiterentwicklung des Fachdiskurses wie des professionellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte“ (ebd., 136). Vielfältige geschlechtliche Lebensweisen stellen ein Fachthema dar, welches mit spezifischen Herausforderungen verbunden ist.

3.3.1 Herausforderungen und Ziele für Schule und Pädagogik

Die Bewältigung von Diskriminierung und die Anerkennung bzw. Akzeptanz von Vielfalt, in der individuell professionellen Interaktion sowie auf der institutionellen Ebene, wird als das übergreifende Bildungsziel, der schulischen Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt, beschrieben (vgl. Jutta Hartmann 2015, 28; vgl. Perko 2015, 69). Nach Hartmann (2017, 117) sei es zentral, dass alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen und anerkannt werden. Es soll aufgezeigt werden, wie vielfältige Lebensweisen gestaltet werden können, um Diskriminierungen vorzubeugen und Respekt gegenüber dem Unbekannten zu fördern (vgl. Martin/Nitschke 2017, 114).

Herausgefordert sind die Schulen und die pädagogische Arbeit bezüglich der Klärung, wie geschlechtliche Vielfalt in die pädagogische Arbeit zu integrieren ist. Die Frage, was vermittelt und wie es vermittelt werden soll, geht über die Auswahl einer passenden Methodik hinaus (vgl. Hartmann 2020, 141f.). Die Zugänge zu einem Thema und

die aufgegriffenen Zusammenhänge bestimmen die Perspektive und den Blickwinkel der Auseinandersetzung. Daher müssen sich die gewählten Zugänge und Zusammenhänge, in denen geschlechtliche Vielfalt aufgegriffen wird, im professionellen Kontext bewusst gemacht werden. Hartmann (2016, 113f.) führt dazu folgende Gedankengänge an:

„Und wenn ein problemorientierter Zugang erfolgt: Wer oder was genau wird dann zum Problem erklärt? Inwiefern werden hierarchische Ordnungen (re)produziert oder in Frage gestellt?“ (Hartmann 2016, 113), „Werden Lebensweisen, die nicht der Norm entsprechen, ausschließlich über mit diesen verbundenen Diskriminierungserfahrungen thematisiert, geht damit eine erneute Markierung als abweichend einher.“ (Hartmann 2016, 114)

Für eine gender- und differenzreflexive Professionalisierung und eine veränderte Bildungsarbeit reicht es nicht aus, nur Toleranz und Akzeptanz von geschlechtlicher Vielfalt durch die Wissensvermittlung über vielfältige Lebensrealitäten zu bezwecken. Neben einer subjektorientierten Perspektive besteht für die Schule die Notwendigkeit einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. Der Fachdiskurs ist daraufhin zu überprüfen, welche Diskurse zu Geschlecht und damit welche Optionen, sich selbst geschlechtlich zu verordnen, in der Schule transportiert und ermöglicht werden (vgl. ebd., 116). Dabei besteht für die Kinder und Jugendlichen im Bildungsprozess ein Unterschied, ob Geschlechterverständnisse und -identitäten in einer essentialistischen und konstruktivistischen Perspektive aufgegriffen werden und wie der Reflexionsprozess dieser Ansätze angeregt wird. Jutta Hartmann (2016, 116) beschreibt einen Bildungsprozess aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive als erfolgreich, wenn ein Dialog über verschiedene Geschlechtsverständnisse und Konzepte mit Respekt gegenüber der Selbstidentifikation der beteiligten Personen angeschoben wird. „Denn auch wenn dem Machtverständnis Foucaults folgend kein Außerhalb der hegemonialen Norm existiert, so besteht doch die Möglichkeit der reflexiven Kritik.“ (Hartmann 2016, 116). Folglich besteht in einer heteronormativitätskritischen Pädagogik der Anspruch das Vorgehen gegen Diskriminierungen mit der Hinterfragung der zugrundeliegenden normativen Annahmen und Strukturen zu verknüpfen. Heteronormativitätskritisches Handeln ist von einer pädagogischen, kritisch-dekonstruktiven Haltung und nicht von der individuellen geschlechtlichen Subjektpositionierung und Lebensform, abhängig (vgl. ebd., 116). Es gilt, Wissen und Kompetenzen bezüglich geschlechtlicher Vielfalt zu vermitteln, welche nicht nur die Perspektive der Defizitbewältigung

bedienen, sondern auch Anerkennung und Wertschätzung transportieren (vgl. Olde-meier/Timmermanns 2020, 351). Der pädagogische Anspruch, Differenz anzuerkennen, beinhaltet die Gefahr, die Unterschiede zu reproduzieren und die heteronormative Ordnung zu verfestigen. Gleichzeitig ist die Anerkennung von Unterschieden notwendig, um Benachteiligungen aufzuzeigen (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 63). Es besteht die Herausforderung im pädagogischen Kontext die heteronormative Ordnung nicht weiterzuführen, sondern kritisch zum Thema zu machen. Um folglich Vielfalt zum Ausgangspunkt¹⁹ zu nehmen und so die Strukturen von Norm und Abweichung zu überwinden und alternative Möglichkeiten zu entwickeln (vgl. Hartmann 2015, 38f.). Dafür gilt es, sich mit den hierarchisierenden und normierenden Prozessen, die geschlechtliche Lebensweisen inszenieren, kritisch auseinanderzusetzen und dabei das Involviertsein und die Verstrickung der Fachkräfte und der schulischen Organisation und Institution zu reflektieren (vgl. Klenk 2019, 74f.). Auch bei der Auseinandersetzung mit Diskriminierungen geht es darum, ein vertiefendes Verständnis für die zugrundeliegenden Strukturen zu entwickeln (vgl. Hartmann 2016, 114).

Auf der Basis eines entwickelten Bewusstseins der heteronormativen Strukturen von Schule gilt es, Konzepte und Strategien zur Wertschätzung geschlechtlicher Vielfalt zu entwickeln, um so Diskriminierungen und Vorurteile abzubauen und Kindern und Jugendlichen gleichwertige Möglichkeiten der Identitätsentwicklung und Bildung, im Sinne der Selbstbestimmung, zu ermöglichen (vgl. Hartmann 2020, 139f.). Schule ist herausgefordert, diese auch im schulischen Alltag umzusetzen.

Der Auseinandersetzung mit Macht- und Differenzstrukturen im Bildungskontext ist auch auf der sprachlichen Ebene zuzuführen. Implizierte Zuschreibungen und Geschlechterordnung sind Bestandteil der Alltagssprache. Durch Sprache können Dinge sichtbar und unsichtbar gemacht werden. Daher bedarf es einer sprachlichen Würdigung von Vielfalt (vgl. Watzlawik 2020, 22). Implizierte Zuschreibungen und die Komplexitätsreduktion durch die sprachliche bzw. begriffliche Fassung sind zu reflektieren und bewusst zu verwenden.

¹⁹ Heterosexuelle und cisgeschlechtliche Lebensweisen als Teil der Vielfalt (vgl. Hartmann 2020, 141).

3.3.2 Professionalisierungsbedingungen der schulischen Ebenen

Um das Thema geschlechtliche Vielfalt angemessen aufzugreifen sowie dem pädagogischen Bildungsanspruch und den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen nachzukommen, ist es notwendig, verschiedene Ebenen der schulischen Interaktion zu berücksichtigen. So besteht auf der Mikroebene der Anspruch einer Beziehungskultur im Raum Schule, in der alle Beteiligten ohne Angst unterschiedlich sein können und Wertschätzung erfahren, sowohl auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen als auch auf der Ebene der Fachkräfte. Es gilt, den vielfältigen Wertvorstellungen, Entwicklungsstand und Erfahrungen und individuellen Interessen der Kinder und Jugendlichen zu entsprechen (vgl. Sielert 2015, 105). Auf der Mesoebene sind das Schulklima und Schulbild herausgefordert, ob die Thematisierung und das Sichtbarmachen von vielfältigen Geschlechtsidentitäten und gleichzeitig der Schutz vor Stigmatisierung erfolgen kann. Es gilt, Diskriminierungen in der Schule langfristig zu verhindern und zu minimieren. Hierfür sind die Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt im institutionellen Selbst- und Fremdbild zu verfestigen, schulische Strukturen auf der organisatorischen und räumlichen Ebene zu überprüfen sowie die Fachkräfte zu qualifizieren und fortzubilden. Die direkte Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die durch normative Vorstellungen und Strukturen benachteiligt sind, ist notwendig. Ebenso wie die Entwicklung einer Antidiskriminierungskultur durch klare Regeln und Interventionsmöglichkeiten bei diskriminierendem Verhalten und geschlechtsbezogenem Mobbing. „Es sollte klar werden, dass Ausgrenzungen in einem demokratischen Miteinander keinen Platz haben.“ (Bak/Yildiz 2016, 195). Eine Vernetzung mit der Elternvertretung und außerschulischen Akteur*innen ist ebenfalls sinnvoll (vgl. Sielert 2015, 106). Ein wesentlicher Bestandteil der Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in der Schule ist im Rahmen der Lehr- und Unterrichtsveranstaltungen, als Ort der Wissensvermittlung, Auseinandersetzung und sozialen Interaktion, zu verordnen. Sielert (2015, 106) betont, dass das Thematisieren und Sichtbarmachen von geschlechtlicher Vielfalt und Geschlechtsidentitäten, sowie der Umgang mit Unterschieden der Kinder und Jugendlichen insbesondere eine curriculare Angelegenheit der Lehrplanung, -gestaltung und der verwendeten Unterrichtsmaterialien sei (vgl. ebd., 106). Damit bezieht er sich auf den verbreiteten Anspruch, dass allein die Aufforderung von Akzeptanz und Toleranz nicht genügt. Lehrveranstaltungen bieten die Möglichkeit der Wissensvermittlung und können einen zielgruppenangemessenen Reflexions- und Diskussionsraum darstellen mit Bezügen zu gesellschaftlichen Strukturen und Normen. „Durch Reflexion können

die Jugendlichen erkennen, dass nicht nur LSBTI*, sondern die meisten Menschen auf die eine oder andere Weise durch Geschlechternormen eingeschränkt werden, sodass hier mehr Flexibilität allen zugutekommen kann“ (Klocke 2020, 363).

Besonders steht, die Erhöhung der allgemeinen Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt und entsprechender Lebensrealitäten im Fokus, welche wiederum die Akzeptanz fördert. Konkret gilt es, Lehrwerke und -materialien auf geschlechtliche Gleichwertigkeit und geschlechtliche Vielfalt zu überprüfen, in dem analysiert wird, ob auch Menschen und Lebensweisen vorkommen und abgebildet sind, die den normativen Vorstellungen und Geschlechterstereotypen nicht entsprechen (vgl. Hartmann 2017, 140). Geschlechtliche Vielfalt sollte als Querschnittsthema in allen Unterrichtsinhalten und fächerübergreifend gleichwertig dargestellt werden. So kann die Sichtbarkeit vielfältiger Geschlechtsidentitäten und geschlechtlichen Lebensweisen gefördert und dem reduzierten Blickwinkel auf geschlechtlicher Vielfalt als alleiniges Thema der Sexualaufklärung entgegengewirkt werden. Folglich soll die Geschlechtervielfalt nicht explizit als Sonderthema besprochen, sondern vielmehr impliziert und selbstverständlich Bestandteil der Lehrinhalte sein (vgl. Klocke 2020, 360). Beispiele für eine angemessene Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in schulischen Lehrformaten seien nach Klocke (2020, 360f.) nicht nur die bewusste Thematisierung von Körper, Geschlechtsidentität und Geschlechterrollen, wenn es ums Thema Liebe, Identität, Partnerschaft und Familie geht, sondern auch die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Menschenrechte und Bürgerrechtsbewegungen, unter anderem am Beispiel der Pathologisierung von Trans- und Intergeschlechtlichen Menschen im Geschichts- und Politikunterricht oder auch in der Auseinandersetzung mit der Biografie einer Person im Fachunterricht (vgl. ebd., 360f.). Durch die selbstverständliche Integration geschlechtlicher Vielfalt in allen Unterrichtsfächern und die Berücksichtigung in Lehrmaterialien sowie Aufgabenstellungen steigt die Sichtbarkeit und es wird zwanglos eine Normalität entwickelt. Gleichzeitig können an möglichen Reaktionen der Kinder und Jugendlichen Vorurteile erkannt und entsprechend gearbeitet werden (vgl. ebd., 361). Mit der fächerübergreifenden Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt wird dem Konzept der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen nach Hartmann (2002) entsprochen, welche bewusst geschlechtliche Vielfalt als existierende, vielfältige geschlechtliche Lebensweisen begrifflich aufgreift, um die Einordnung und Zuständigkeit der Thematik gemeinverständlich in der allgemeinen Bildung vorzunehmen. Die Sexualpädagogik ist als

Subdisziplin anzusehen, in der die Thematik aufgegriffen wird (vgl. Hartmann 2015, 35).

Bezüglich des Umgangs mit Diskriminierungen ist anzumerken, dass diskriminierende Äußerungen meistens nicht diskriminierend gedacht sind, sondern unbedacht durch Unwissenheit entsteht (vgl. Klocke 2020, 363). Eine schulische Intervention durch Fachkräfte und die Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden Strukturen kann im Klassenverband, durch Projekttag, Schulungen und der grundsätzlichen Auseinandersetzung des Themas Mobbing und Diskriminierung geschehen, indem für Folgen sensibilisiert sowie generelle Umgangs- und Verhaltensregeln besprochen und konsequent umgesetzt werden (vgl. Klocke 2020, 363).

Professionelle Empfehlungen für die Schule haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es gibt viele Ansatzpunkte, die einer konsequenten und langfristigen Umsetzung bedürfen (vgl. Bak/Yildiz 2016, 195). Zusätzlich zu den konkreten Handlungsoptionen im schulischen Geschehen müssen auf der Makroebene die öffentlichen und medialen Einstellungsstrukturen ernst genommen und deren Einflussmöglichkeiten auf die schulische Arbeit bewusst gehalten werden, um entsprechend reagieren zu können (vgl. Sielert 2015, 107). Auf der bildungspolitischen Ebene ist zu thematisieren, wie in Schulgesetzen und der Schulplanung ein wirkungsvoller Diskriminierungsschutz, die Sichtbarkeit und Förderung von Chancengerechtigkeit geschlechtlicher Vielfalt konsequent integriert werden können. Antidiskriminierung und Vielfalt als grundlegende Qualitätskriterien in Schulbuchverlagen und Lehrmaterialien würden dem Vorhaben entgegenkommen. Darüber hinaus besteht ein langfristiger Kontroll- und Unterstützungsbedarf, bezüglich derer Umsetzung in den Schulen. Bak und Yildiz (2016, 195) argumentieren, dass das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz nicht genüge, um eine Antidiskriminierungskultur und vielmehr eine gesellschaftliche Anerkennung herzustellen. Sie fordern „Vielfalt als gesellschaftlichen Grundwert“, als Grundsatz des Bildungsauftrags, anzuerkennen (vgl. Bak/Yildiz 2016, 195). Folglich besteht der Anspruch geschlechtliche Vielfalt und entsprechende Lebensweisen auch über die Schule hinaus in verschiedenen Bereichen öffentlich sichtbar zu machen.

3.3.3 Qualifizierung der Fachkräfte

Nach Bak und Yildiz (2016, 194) kommt Lehrkräften eine zentrale Schlüsselfigur und Vorbildfunktion zu. Lehrkräfte haben einen wesentlichen Einfluss auf die Wissensvermittlung und schulischen Strukturen und Interaktionen. Jede einzelne Lehrkraft kann eine Unterstützung für Schüler*innen darstellen und Wertschätzung vermitteln (vgl. ebd., 193). Engagierte und wertschätzende Lehrkräfte werden von Kindern und Jugendlichen positiv und unterstützend in belastenden Situationen wahrgenommen. Eine Qualifizierung von Fachkräften ist für ein professionell-pädagogisches Handeln, welches der Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt gerecht wird, notwendig (vgl. Perko 2015, 69). Professionalität seitens der Fachkräfte bedeutet nicht, sich die aktuellen Entwicklungen der Thematik und Debatte anzueignen. Vielmehr geht es darum, dass Fachkräfte auf der Basis von qualitativem Wissen relevante Zusammenhänge reflektieren und angemessen vermitteln können. Das Bewusstsein, über die eigenen Bezüge zum professionellen Handeln zu entwickeln und die Reflexion des eigenen Involviertsein in diskriminierenden oder benachteiligten Machtstrukturen, ist ein Qualitätsmerkmal pädagogischer Arbeit (vgl. Hartmann 2020, 139f.). Es gilt, Kompetenzen zu erarbeiten, welche eine stetige Selbstreflexion über machtvollere Annahmen und verinnerlichte Zuschreibungen ermöglicht und sprachliche Räume für Vielfalt schaffen (vgl. Bak/Yildiz 2016, 194). Dabei ist eine professionelle Haltung anzustreben, die es ermöglicht, unabhängig der privaten Überzeugungen, des eigenen Erlebens und der Lebensweise zu handeln und die Wirkmächtigkeit der Geschlechternormen im eigenen Handeln abzubauen sowie durch das eigene Handeln nicht zu reproduzieren (vgl. Klocke 2020, 362).

Eine selbstverständliche Thematisierung und Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt seitens der Lehrkraft sind ein klarer Ausdruck dafür, Kinder und Jugendliche in ihrer Identität anzunehmen und zu bestärken (vgl. Bak/Yildiz 2016, 194). Es ist eine Parteilichkeit im Sinne der Menschenrechte gefordert. Lehrpersonen sollten bei Diskriminierungen aktiv handeln und sensibilisiert für ausgrenzende und benachteiligende Situationen sowie Strukturen sein. Jegliche Form von Diskriminierung und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen sollten ernst genommen werden (vgl. Klocke 2020, 364ff.). Es gilt, bedürfnisorientiert zu handeln und sich an den Subjekten und nicht auf der Basis einer Geschlechterfolie zu reagieren (vgl. Faulstich-Wieland 2015, 61).

Im Professionalisierungsprozess der Fachkräfte sind das Wissen und die Motivation relevante Bestandteile. Eine Qualifikation und das Wissen um vielfältige

geschlechtliche Lebensweisen, auch in der eigenen Schülerschaft, motiviert und bestärkt den Glauben an die Wirkung des eigenen Handelns. Klocke (2020, 367) verweist darauf, je mehr die Lehrkräfte über qualifizierte Handlungsmöglichkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten wissen, also selbst aufgeklärt sind und Kompetenzen erworben haben, desto wahrscheinlicher thematisieren sie geschlechtliche Vielfalt und reagieren auf Unterstützungsbedarfe und Diskriminierungen. Die Initiative der Lehrkräfte kann durch den Zugang zu entsprechenden Lehrmaterialien und Hilfsangeboten gefördert werden (vgl. Klocke 2020, 367). Daher ist die Qualifizierung der Lehrkräfte und der Zugang zu geeigneten Lehrmaterialien auf der strukturellen sowie schulinternen Ebene zu unterstützen. Des Weiteren können Inhalte des Leitbildes und Schulordnung das Handeln der Lehrpersonen beeinflussen, wenn diese ausreichend vermittelt und publiziert werden.

„Fachkräfte, die davon ausgehen, dass in Schulleitbild oder -ordnung Diskriminierung geächtet wird und viele potenzielle Diskriminierungsdimensionen dabei explizit erwähnt werden, hinterfragen Geschlechterrollen häufiger bzw. verwenden häufiger Beispiele nicht geschlechtskonformer Personen, thematisieren LSBTI häufiger und reagieren konsequenter auf LSBTI*-bezogene Schimpfwörter.“ (Klocke 2020, 368)*

Der offene Umgang mit der eigenen Geschlechtsidentität und vielfältigen geschlechtlichen Lebensweise kann sich positiv auf die Sichtbarkeit von geschlechtlicher Vielfalt auswirken, insbesondere wenn Lehrkräfte ihre Trans*- oder Inter*geschlechtlichkeit offen und so selbstverständlich wie cisgeschlechtliche Lehrpersonen kommunizieren. Cisgeschlechtliche Lehrpersonen können von divers*geschlechtlichen Menschen aus ihrem persönlichen Umfeld erzählen, denn auch durch einen indirekten Kontakt können Vorurteile seitens der Schülerschaft abgebaut werden (vgl. ebd., 359).

Eine entsprechende Qualifizierung der Lehrkräfte kann durch Fortbildungen und Fachveranstaltungen erfolgen. Angesichts der dargelegten Notwendigkeit einer gender- und vielfaltsgerechten Qualifikation ist es sinnvoll, diese in die Lehrkraft- bzw. Lehramtsausbildung zu integrieren. Es bestehen verschiedene Konzepte bezüglich eines professionell anerkennenden Umgangs und gerechten Didaktik mit geschlechtlicher Vielfalt (vgl. Perko 2015, 69). Beispiele für konkrete Handlungskonzepte sind das Social Justice und Diversity Konzept, die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen nach

Jutta Hartmann (2002) oder das von Ulrike Schmauch entwickelte Konzept der Regenbogenkompetenz²⁰.

3.4 Zwischenfazit

Die gesellschaftliche Norm von Zweigeschlechtlichkeit ist in der Schule maßgebend präsent und wird sowohl strukturell im schulischen Alltag, in der schulischen Interaktion sowie in der pädagogischen Normalität reproduziert. Überwiegend trägt das Handeln der Fachkräfte, die verwendeten Lehrmaterialien und die Mitschüler*innen zur Reproduktion und Verfestigung der heteronormativen Geschlechterordnung bei. Auf einer heteronormativen Basis werden abweichende geschlechtliche Lebensweisen und Geschlechtsidentitäten außerhalb der Schulnormalität verordnet. Geschlechtliche Vielfalt ist nicht in die schulische Norm integriert, sodass keine Gleichstellung von vielfältigen geschlechtlichen Lebensweisen und Geschlechtsidentitäten im schulischen Kontext besteht. Dies lässt sich durch zwei grundlegende Beobachtungen begründen. Einerseits ist geschlechtliche Vielfalt in Lehrveranstaltung und Lehrmaterialien kaum sichtbar. Die Art und der Umfang der Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt ist deutlich von den jeweiligen Lehrkräften abhängig. Andererseits kommt es zu Differenz- und Ausgrenzungserfahrungen im schulischen Raum. Durch den heteronormativen Rahmen kommt es zur strukturellen und sozialen Benachteiligung, geschlechtsbezogenen Diskriminierung und Chancenungerechtigkeit. Es ist hervorzuheben, dass dies nicht nur trans*- und inter*geschlechtliche Kinder und Jugendliche betrifft, sondern auch Kinder und Jugendliche, deren Familien oder Personen des sozialen Umfelds Lebensrealitäten leben, die nicht der heteronormativen Norm entsprechen. An dieser Basis knüpft der Anspruch an, geschlechtliche Vielfalt als Fachthema in der Schule zu berücksichtigen. Bezugnehmend zum Fachdiskurs ist der Anspruch durch verschiedene Aspekte begründbar.

Die Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in schulischen Bildungskontexten entspricht nicht nur dem rechtlichen und pädagogischen Auftrag von Schule. Vielmehr hat die Schule die Pflicht vielfältige geschlechtliche Lebensrealitäten gleichwertig aufzugreifen. Dabei ist auf der rechtlichen Grundlage die Geschlechtergerechtigkeit und die

²⁰ „Regenbogenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit einer sozialen Fachkraft, mit dem Thema der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität professionell, vorurteilsbewusst und möglichst diskriminierungsfrei umzugehen.“ (Schmauch 2020, 308)

Selbstbestimmung im Sinne der freien Entfaltung der Geschlechtsidentität zu fördern sowie geschlechtsbezogenen Diskriminierungen und Benachteiligungen entgegenzuwirken. Kinder und Jugendliche bedürfen in ihrer Identitätsentwicklung einer Orientierung an bestehenden geschlechtlichen Lebensentwürfen. Fehlen passende Entwürfe, kann dies sich negativ auf die Kinder und Jugendlichen auswirken. Die schulische Orientierungsfunktion und der große Einfluss auf die Normvorstellungen sowie Identitätsprozesse der Kinder und Jugendlichen spricht für die Notwendigkeit der Berücksichtigung vielfältiger geschlechtlichen Lebensweisen. Diese Notwendigkeit wird, durch die Betrachtung der herausfordernden Lebenssituationen von nicht-cisgeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen verstärkt. Die Lebenssituationen sind durch Ablehnungs-, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen markiert. Diese bedeuten für die Betroffenen eine physische und psychische Belastung und wirken sich negativ auf die Gesundheit aus. Hinsichtlich des erhöhten Diskriminierungsrisikos, durch gesellschaftliche Unwissenheit und benachteiligende Gesellschaftsstrukturen ist ein Handlungs- und Unterstützungsbedarf begründbar.

Die Aufnahme geschlechtlicher Vielfalt als Fachthema im Handlungsfeld Schule kann eine Unterstützung bieten, die Anerkennung vielfältiger Geschlechtsidentitäten fördern und Diskriminierungen entgegenwirken. Hinsichtlich einer professionellen Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt sind die Schule und Bildungsarbeit herausgefordert. Es bedarf einer professionellen Konzeptualisierung, da die Gefahr besteht, die herrschende Geschlechterordnung zu reproduzieren. Für eine angemessene Berücksichtigung von Geschlechtervielfalt genügt die Akzeptanzförderung durch die Vermittlung von Wissen nicht. In einer heteronormativitätskritischen Perspektive sind normierende Prozesse und bestehende geschlechtsspezifische Ordnungen bzw. Annahmen kritisch zu hinterfragen und sich mit dem Involviertsein von schulischen Strukturen und Fachkräfte auseinanderzusetzen. Es ergeben sich Professionalisierungsbedingungen, die sich auf verschiedene schulische Ebenen beziehen. Auf der curricularen Ebene gilt es, geschlechtliche Vielfalt fachübergreifend als ein grundlegendes selbstverständliches Thema in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren und die allgemeine Sichtbarkeit in Lehrmaterialien und Aufgabenstellungen zu erhöhen. Lehrpersonen sind gender- und vielfaltsgerecht zu qualifizieren, indem sie über themenspezifisches Wissen verfügen und entsprechende Kompetenzen sowie eine wertschätzende Haltung in das professionelle Handeln aufnehmen. Über die Lehrveranstaltung hinaus gilt es, die Anerkennung vielfältiger geschlechtlichen Lebensweisen und eine

Antidiskriminierungskultur im Schulklima sowie Schulbild einzuführen und zu verfestigen. Vorrangig ist, die allgemeine Sichtbarkeit im schulischen Alltag zu fördern, direkte Unterstützung von inter*- und trans*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und gegen Diskriminierungen professionell vorzugehen.

Die Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt als ein Fachthema ist auf der bildungspolitischen Ebene zu verankern, um eine verpflichtende Grundlage für die Berücksichtigung im Handlungsfeld Schule zu schaffen. Die Schule als Sozialisations- und Bildungsinstitution bietet die Möglichkeit gesamtgesellschaftlich wirksam zu sein.

4 Rechtlich-politische Bestandsaufnahme – am Beispiel Hamburg

Es besteht die Frage, wie der Anspruch der Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in der Schule konkret auf der bildungspolitischen Ebene verankert und umgesetzt wird. Das Grundgesetz und die UN-Konvention bilden die rechtliche Basis für den Auftrag der Schule, Vielfalt anzuerkennen und vor Diskriminierungen zu schützen. Allerdings findet die konkrete Ausgestaltung der Schulgesetze, themenspezifische Richtlinien, Lehr- und Bildungspläne und Bildungsstandards auf der Landesebene der Bundesländer statt (vgl. Bittner 2015, 248). Die konkreten Ausgestaltungen und Richtlinien der Schulgesetze variieren daher in den Bundesländern. Die Richtlinien der Länder sind relevante Rahmenbedingungen für die Institution Schule und die Arbeit der Fachkräfte. Sie bilden verpflichtende Grundlagen und haben eine richtungsweisende Funktion. Wie sich die tatsächliche Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in den Bildungsgesetzgebungen gestaltet, soll folgend am Beispiel von Hamburg anhand der Hamburger Schulgesetze, der Hamburger Bildungspläne und des Aktionsplans für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt exemplarisch erarbeitet werden. Dafür werden diese jeweils nicht ganzheitlich, sondern hinsichtlich der Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule betrachtet.

4.1 Hamburgisches Schulgesetz

Das Hamburgische Schulgesetz (HmbSG) stammt aus dem Jahr 1997 und wurde zuletzt im August 2018 geändert. Die §§ 1 - 3 HmbSG verankern das Recht aller jungen Menschen auf schulische Bildung, definieren den Bildungs- und Erziehungsauftrag und regeln die Grundsätze zur Verwirklichung im Schulwesen. Dabei werden die im Grundgesetz verankerten Werte aufgegriffen und deren Umsetzung, Ermöglichung

und Förderung zur Pflicht der Schule deklariert. Nach § 2 Abs. 1 HmbSG sind die menschlichen Beziehungen nach den Grundsätzen der Achtung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu führen. Folglich ist die Gleichheit und das Lebensrecht aller Menschen zu verfolgen sowie das physische und psychische Wohlbefinden zu schützen. § 2 Abs. 2 HmbSG verknüpft die Ausrichtung des Unterrichts und der Erziehung mit der Entwicklung der geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten und der Stärkung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Schüler*innen. Gemäß § 2 Abs. 4 HmbSG ist es die Aufgabe der Schule Wissen und Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, sodass Schüler*innen selbstständig entscheiden und handeln. Sie sollen aktiv am Leben teilnehmen können, sowohl auf der sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, als auch auf der kulturellen und politischen Ebene. Dem § 3 HmbSG zur Folge sind Schüler*innen individuell in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und anzuerkennen, um eine bessere Förderung anzustreben. Nach § 3 Abs. 3 HmbSG ist im Unterricht und der Erziehung die Verwirklichung des Ausgleichs von Benachteiligungen und der Chancengerechtigkeit umzusetzen. Somit greift das Hamburgische Schulgesetz die Gleichbehandlung aller Menschen, den Diskriminierungsschutz, den Schutz des körperlichen und geistigen Wohlbefindens, den Anerkennungs- und Toleranzanspruch auf und benennt diese als grundlegende schulische Aufgabe und Gestaltungsrichtlinie.

Geschlechtliche Vielfalt oder geschlechtlich vielfältige Lebensweisen werden dabei nicht begrifflich aufgegriffen. Allerdings können sie als zu berücksichtigen interpretiert werden, in Form der Akzeptanz vielfältiger Geschlechtsidentitäten und der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihrer geschlechtlichen Lebensweise von Benachteiligung betroffen sind. Die Geschlechtskategorie wird im § 1 HmbSG, in dem das Recht auf schulische Bildung für alle jungen Menschen, unabhängig ihres Geschlechts, beschrieben ist und im § 2 HmbSG zur Gleichberechtigung der Geschlechter, ohne weitere Spezifizierung begrifflich genannt. In § 102 HmbSG wird, bezüglich der Gleichstellung der Geschlechter in der Besetzung in schulischen Gremien, explizit auf das Verhältnis von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern verwiesen. Darüber hinaus findet sich im Hamburgischen Schulgesetz kein weiterer Bezug zu Geschlecht, geschlechtlicher Vielfalt oder vielfältigen Lebensweisen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer diversitätsreflexiven Analyse der Schulgesetze in Deutschland. In dieser wird deutlich, dass geschlechtliche Gleichberechtigung und Antidiskriminierung einen Fokus in den Schulgesetzen darstellen, allerdings wird dabei

ein Zwei-Geschlechterverständnis sprachlich vermittelt (vgl. Breiwe 2020, 185). Die empirische Untersuchung verdeutlicht, dass „[...] die Vielfalt der Lebensformen bislang eine eher untergeordnete Rolle in der deutschen Schulgesetzgebung [spielt].“ (Breiwe 2020, 185). Sozialpädagogische Beratungen sind im Schulkontext nach § 35 HmbSG vorgesehen.

Gemäß § 9 Abs. 2 und 3 HmbSG haben die einzelnen Schulen in Form des Lernmitelausschusses und der Lehrerkonferenz, eine Entscheidungsmacht bezüglich der verwendeten Lernmittel. Zudem verfügen Schule nach § 50 HmbSG über eine Selbstverwaltung. Den einzelnen Schulen obliegt das Entscheidungsrecht der Hausordnung und des Schulprogramms. Dem § 51 HmbSG folgend, formuliert die Schule im Schulprogramm spezifische Ziele, Schwerpunkte und Gestaltungsformen der pädagogischen Arbeit sowie Strategien der Umsetzung und Zielerreichung. Der allgemeine Bildungs- und Erziehungsauftrag gemäß den §§ 1 - 3 HmbSG wird spezifisch der Schule und Schülerschaft konkretisiert. Zu den in § 51 Abs. 1 HmbSG aufgeführten Beispielen gehören didaktisch-methodische Schwerpunkte im Unterricht, die Umsetzung der fächerübergreifend zu unterrichtenden Aufgabengebiete, besondere Beratungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote und die Kooperationsform mit anderen Schulen und Einrichtungen. Die staatliche Verantwortung für das gesamte Schulsystem und der Schulqualität geht nach § 85 HmbSG mit einer Kontrollpflicht einher. Die Schulaufsicht schließt mit den Schulleitungen Ziel- und Leistungsvereinbarungen ab, berät und unterstützt. Die Schulinspektion untersucht die Qualität der Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Die Schulen sind auf der Basis der staatlichen Gesamtverantwortung für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags verantwortlich. Diesbezüglich haben die einzelnen Schulen einen großen Einfluss und die Entscheidungsmacht in der konkreten Schul- und Unterrichtsgestaltung sowie der Erfüllung des staatlichen Auftrags. Durch Grundsatzbeschlüsse können sie Schwerpunkte und Richtlinien aufstellen. Zwar formuliert das Hamburgische Schulgesetz keine Vorschriften zur konkreten Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in Schulen, doch überträgt es den Schulen und Schulleitungen die Verantwortung und Möglichkeit, geschlechtliche Vielfalt als verpflichtenden Grundsatz im Unterricht und das schulische Geschehen zu integrieren.

4.2 Hamburger Bildungspläne

Nach § 4 HmbSG sind die Bildungspläne die Grundlage für den Unterricht der jeweiligen Schulformen. Bildungspläne geben die von den Schüler*innen zu erreichenden Kompetenzen vor und benennen Ziele, Inhalte und Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, Erziehung, der schulischen Gestaltungsräume und der Leistungsbewertung. Sie bestehen, neben den Allgemeinen Teilen der jeweiligen Schulform, aus Rahmenplänen für die unterschiedlichen Unterrichtsfächer bzw. Lernbereiche²¹ und Aufgabengebieten, die besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schulformen zusammenfassen.

Die Allgemeinen Teile der Bildungspläne beziehen sich auf die Gestaltung der Lernprozesse, die organisatorischen Rahmen und die Gestaltungsaufträge der jeweiligen Schulform. Das Sichtbarmachen, Thematisieren oder die Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt wird in keinem der Allgemeinen Teile der Bildungspläne erwähnt. Auch in den Rahmenplänen der Unterrichtsfächer wird das Thema geschlechtliche Vielfalt nicht explizit berücksichtigt. Lediglich im Bereich Politik und Gesellschaft wird der Ansatz von vielfältigen Lebensweisen aufgegriffen. Im Rahmenplan zum Fach Politik und Gesellschaft der gymnasialen Sekundarstufe 1 wird das Thema „Kinder und Jugendliche in Familie und Gesellschaft“ als verbindlicher Inhalt aufgeführt. Dabei wird auf die Unterthemen „[...] Wandel der Familie und der Erziehung, plurale Lebensformen in der Gesellschaft; Rollenverteilung und Geschlechterverhältnis, Sozialisationsinstanzen, Gleichaltrigengruppe und jugendliche Subkulturen; Regeln, Normen und abweichendes Verhalten [...]“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011a, 28) verwiesen. Fachspezifisch wird die Notwendigkeit eines geschlechtersensiblen Unterrichts aufgeführt. „Mädchen und Jungen können gegenüber Inhalten, methodischen Verfahren und Anforderungen unterschiedliche, gesellschaftlich verbreitete Voreinstellungen haben, die ihre Leistungsbereitschaft und Mitarbeit fördern oder schwächen.“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011a, 18). Die Lehrkraft soll Unterschiede wahrnehmen und in den Lernsituationen berücksichtigen, sodass Mädchen wie Jungen gleichwertig gefördert werden. Auch im Fach PGW²² in der Jahrgangsstufe 5 bis 10 der Stadtteilschule ist

²¹ Lernbereiche führen fachübergreifende Fragestellungen und abgestimmte Lernziele und Inhalte zusammen, diese können durch Schulen ergänzt werden (vgl. § 5 HmbSG).

²² Abkürzung für Politik, Gesellschaft, Wirtschaft

die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Kinder und Jugendliche in Familie und Gesellschaft“ mit den Stichworten „Wandel der Familien“ und „plurale Lebensformen“, „Normen und Regeln“ vorgesehen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, 48). Im Lernbereich Gesellschaftswissenschaft der Jahrgangsstufe 5 bis 11 der Stadtteilschule wird ebenfalls auf eine sensible Unterrichtsgestaltung verwiesen, insbesondere werden dabei geschlechtsbedingte Unterschiede benannt.

„Die Perspektiven und Interessen von Mädchen und Jungen werden gleichermaßen in den Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften einbezogen: So werden sowohl männliche als auch weibliche Lebensentwürfe und Lebensweisen in unserer Gesellschaft und in anderen Räumen und Zeiten thematisiert, die Gleichberechtigung der Geschlechter wird explizit in den Blick genommen. Neben den unterschiedlichen Interessen und thematischen Vorlieben von Jungen und Mädchen berücksichtigt der Unterricht im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften auch ihre verschiedenen Stärken bei der Textarbeit und der Argumentation. Er macht diese Unterschiede bewusst, wirkt kompensatorisch und befähigt zu einem Wechsel der Perspektive.“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2014, 23)

Eine Auseinandersetzung mit Lebensformen im gesellschaftlichen Kontext ist vorgesehen. Inhaltlich lassen sich dem Begriff der vielfältigen Lebensformen auch geschlechtliche Lebensweisen zuordnen. Geschlechtliche Vielfalt wird nicht explizit benannt, es wird sich vorrangig auf den Rahmen der Familie bezogen. Eine inhaltliche Berücksichtigung ist somit von der Lehrkraft, hinsichtlich einer Schwerpunktsetzung und dem Verständnis von vielfältigen Lebensformen, abhängig. Die explizite Berücksichtigung geschlechtlicher Unterschiede im didaktischen Vorgehen zielt auf die Gleichstellung der Geschlechter ab. Dabei wird die Geschlechterkategorie in Mädchen und Jungen spezifiziert. Dies reproduziert eine Zweigeschlechterordnung und vielfältige Geschlechtsidentitäten werden nicht involviert. Vielmehr kann es zu einer Stereotypisierung der Geschlechter beitragen, wenn von unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten, im Sinne einer „typisch männlichen“ und „typisch weiblichen“ Markierung, ausgegangen wird. Die geschlechtliche Gleichstellung wird angestrebt und gleichzeitig verweist der Rahmenplan didaktisch auf Unterschiede bezüglich Interessen und Fähigkeiten von Schüler*innen und begründet diese auf der Geschlechterfolie.

Darüber hinaus wird das Themenfeld Geschlecht und vielfältige Lebensweisen im Aufgabengebiet der Sexualerziehung im Bildungsplan jeder Schulform eingeordnet. Dabei

wird sich jeweils auf die Orientierung an den Grundrechten, der Menschenwürde und auf das Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung bezogen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011b, 26; Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, 35; 2011, 28). Die Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen und verschiedenen Lebensformen werden in der Sexualerziehung bereits im Bildungsplan Grundschule genannt. Als Anforderungen der Jahrgangsstufe 2 werden das Benennen der Geschlechterunterschiede und Beurteilen der körperlichen Unterschiede von Mädchen und Jungen aufgeführt (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011b, 26). Als Anforderungen der Jahrgangsstufe 3 sollen Schüler*innen die biologischen Unterschiede kennen und die stereotypische Rollenaufteilung zwischen Frauen und Männern hinterfragen. Auf der Handlungsebene sollen die Kinder gleichberechtigt, unabhängig des Geschlechts anderer handeln und keine sexualisierten Schimpfwörter nutzen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011b, 27). Als mögliche Themenfelder werden „Es ist schön, ein Mädchen/Junge zu sein“ und „Mein Körper – Das bin ich“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011b, 26) angegeben.

Ein Teil der schulischen Sexualerziehung für die Jahrgangsstufe 5 bis 11 zielt darauf ab, auf der Basis von gesichertem Wissen über die menschliche Sexualität eigene Wertvorstellungen zu überprüfen, zu erweitern und zu verändern (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c, 35; Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011d, 28). Die Anforderungen für den mittleren Schulabschluss beziehen sich auf den gleichwertigen Umgang anderer Menschen, unabhängig des Geschlechts (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c, 37). Als mögliches Themenfeld der 6. Jahrgangsstufe der Stadtteilschule sowie des Gymnasiums wird „Mädchen sein, Frau werden – Junge sein, Mann werden“ genannt (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011c, 35; Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011d, 28), für das Ende der gymnasialen Jahrgangsstufe 10 „Sexualität und Identitätsfindung: z. B. Für Vielfalt – gegen Homophobie!“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2011d, 28). Im Bildungsplan der gymnasialen Oberstufe wird im Aufgabengebiet der Sexualerziehung auf das Themenfeld „Sexualität und Identitätsfindung“ verwiesen, unter diesem das Unterthema „sexuelle Identitätsentwicklung und Vielfalt der Lebensformen“, gefasst

werden. Ein weiteres Aufgabengebiet ist „Sexualität und Gesellschaft“ mit dem Unterpunkt „Menschenrechte und sexuelle Identität“. Als Anforderung sollen Schüler*innen „ausgewiesene Positionen zur Chancengleichheit (z. B. zu Geschlechterrollen und zu Lebensformen) einordnen [...]“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung 2009, 17) können. Für eine Beispielaufgabe wird der Entwurf eines schulischen Handlungskonzepts zur Akzeptanz von unterschiedlichen Lebensweisen genannt.

Insgesamt zielt die beschriebene Sexualerziehung auf die Förderung der geschlechtlichen Gleichstellung, einem anerkennenden Umgang und antidiskriminierendes Verhalten. Es gilt hervorzuheben, dass geschlechtliche Vielfalt begrifflich nicht auftaucht. Doch beinhaltet das Aufgabengebiet der Sexualerziehung Anknüpfungspunkte, durch das Aufgreifen vielfältiger Lebensweisen, zur Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt. Ebenso ist dem Stichwort Identitätsfindung auch die Geschlechtsidentität zuzuordnen. Wenn die Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht vorgesehen ist, wird der Geschlechtsbegriff in den formulierten Themenfeldern auf Mädchen und Jungen konkretisiert. Dabei wird insbesondere im Grundschulkontext auf geschlechtliche Unterschiede verwiesen. Ebenfalls wird eine reflexive Arbeitsweise angestrebt. Während sich in der Grundschule in dem Kontext vorrangig mit Geschlechterrollen auseinandergesetzt werden soll, ist in der Sekundarstufe 1 die Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen der Kinder und Jugendlichen angedacht. In der gymnasialen Oberstufe wird eine tiefergehende Beschäftigung mit den Strukturen der Diskriminierung und Chancengleichheit angestrebt.

4.3 Aktionsplan zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Der Aktionsplan für die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt wurde vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg im Jahr 2017 verabschiedet. Als Teil der Gleichstellungspolitik zielt er auf die gleichwertige Anerkennung, Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben aller Menschen. Dabei beruft er sich auf „[die] Belange und Interessen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*- und inter*geschlechtlichen Menschen (LSBTI*) [als] selbstverständlicher Teil einer modernen Gleichstellungspolitik.“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung 2017, 6). Der Aktionsplan bezieht sich auf die Grundsätze der Anerkennung aller Menschen, dem Diskriminierungsverbot, der Förderung der Selbstbestimmung und gerechten Teilhabe, der Selbstakzeptanz, Sichtbarkeit und der

Gesamtverantwortung von Gesellschaft und Staat. Es werden Herausforderungen, Ziele und das Vorgehen für einzelne Handlungsfelder benannt, die durch einen abschließenden Maßnahmenplan konkretisiert werden. Bezüglich des Handlungsfeldes Schule werden folgende Bestimmungen formuliert.

Der Aktionsplan beruft sich auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag gemäß dem § 2 HmbSG und stellt die Benachteiligung geschlechtlicher und sexueller vielfältiger Lebensweisen im schulischen Kontext dar. Laut des Aktionsplans sei auf der Basis einer inklusiven Schulentwicklung und demokratiefördernden Pädagogik Geschlecht als Vielfaltsdimension mitaufzunehmen. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird als schulisches Querschnittsthema benannt, welches fächerübergreifend im Bildungsplan zu berücksichtigen ist. „Hier gibt es auf der Grundlage der curricularen Vorgaben in den Bildungs- und Rahmenplänen der Fächer, Lernbereiche und Aufgabengebiete viele Anknüpfungspunkte wie beispielsweise in der Sexualerziehung.“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung 2017, 20). In der Schule soll ein Bewusstsein entstehen, dass die Zuordnung männlich oder weiblich nicht allen Kindern gerecht wird. Schule soll Schüler*innen und Eltern unterstützen und begleiten. Eine Maßnahme²³ des Aktionsplans bezieht sich auf die Entwicklung entsprechender Unterstützungsformen und die Erarbeitung „[...] „tragfähiger Formate [...] für das Aufgreifen der Themen im Unterricht“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft/Forschung und Gleichstellung 2017, 56). In der geschlechterbewussten Pädagogik sollen die „Leitlinien für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit und eine geschlechterbewusste Jungenpädagogik“ sowie die „Leitlinien für die Mädchenarbeit und Mädchenpädagogik“ als fachliche Orientierung dienen. Trans-* und inter*geschlechtliche Lebensweisen sollen in verschiedenen Zusammenhängen aktiv eingebunden werden, beispielsweise im Zuge der „[...] interkulturellen Bildung, Mobbingprävention und -intervention sowie zur Entwicklung von Schutzkonzepten gegen sexualisierte Gewalt [...]“ (Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung 2017, 21). Schulische Fachkräfte sollen durch Fortbildungen und Fachveranstaltungen zu LSBTI*-Fragestellungen das notwendige Wissen erhalten und die Kompetenz einer professionellen Begleitung einzelner Kinder und Jugendlichen erlangen²⁴ (vgl. ebd., 55). Dabei sollen sie über weitere

²³ Vgl. Anhang, Maßnahme Nr. 18

²⁴ Vgl. Anhang, Maßnahme Nr. 16

Unterstützungsmöglichkeiten informiert werden. Schulische Aufklärungsprojekte sollen unterstützt und die vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung bereitgestellten Handlungsempfehlungen und die Kriterienliste für angemessene Lehrmaterialien weiterentwickelt werden (vgl. ebd., 20f.). Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung stellt Materialien zur Unterrichtsgestaltung und Informations- und Beratungsangebote²⁵ für Schüler*innen und Lehrkräfte auf ihrer Internetseite zur Verfügung (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung 2017, 56). Beratungskräfte werden institutionell als besonders relevant benannt. Über das Handlungsfeld Schule hinaus formuliert der Aktionsplan mehrere Maßnahmen²⁶ für die Ausbildung und die Arbeit der Sozialen Arbeit im Rahmen der Jugendarbeit.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es sich um Maßnahmen auf der politischen Ebene handelt. Die Ausführungen zum Handlungsfeld Schule sind im Aktionsplan nicht ausführlich. Zwar wird der Anspruch einer fachübergreifenden Thematisierung geschlechtlicher Vielfalt im Bildungsplan und einer entsprechenden Umsetzung in den Unterrichtseinheiten genannt, allerdings wird dieser Anspruch nicht verpflichtend in den Bildungsplan integriert oder durch eine adäquate Maßnahme des Aktionsplans verfolgt. Der Fokus des Aktionsplans liegt auf der Einführung und Erweiterung der Unterstützungs- sowie Hilfsmaßnahmen für Schüler*innen und Eltern. Genauso wie auf der Fortbildung und Unterstützung der Fachkräfte. Richtlinien oder Empfehlungen für Schulen, die auf der strukturellen Ebene Diskriminierung und Benachteiligung entgegenwirken bzw. verringern, werden im Aktionsplan nicht tiefergehend berücksichtigt. Ebenso wenig wie der Anspruch, die allgemeine Sichtbarkeit vielfältiger Lebensweisen in der Schule zu erhöhen.

4.4 Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Bestandsaufnahme

Geschlechtliche Vielfalt wird weder in dem Hamburgischen Schulgesetz noch in den Bildungsplänen explizit genannt. Grundlegend wird der Ansatz der Anerkennung, Toleranz und des Diskriminierungsschutzes verfolgt und in den schulischen Kontext übertragen. Damit wird der Diskriminierungsschutz und ein antidiskriminierendes

²⁵ Vgl. Anhang, Maßnahme Nr. 17

²⁶ Vgl. Anhang, Maßnahmen Nr. 10, 11, 12, 13, 14 und 15

Schulklima bildungspolitisch verankert. Geschlecht wird dabei als Kategorie verwendet, die nicht als Grundlage einer Benachteiligung oder Ungleichbehandlung dienen darf. Im Zuge der Gleichstellung der Geschlechter, die didaktisch und curricular Anwendung finden soll, wird die Geschlechtskategorie entweder gar nicht oder vorrangig in Form von Zweigeschlechtlichkeit spezifiziert. Dies ist dem Aufgabengebiet der Sexualerziehung sowie in den Rahmenplänen für Unterrichtseinheiten zu Politik und Gesellschaft zu entnehmen. Zusammen mit der Vorgabe, didaktisch auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen einzugehen, wird die binäre Geschlechterordnung reproduziert.

Dass geschlechtliche Vielfalt nicht einzeln als Thema in den Rahmenplänen genannt wird, ließe sich durch den Überblick gebenden Charakter des Bildungsplanes erklären. Die inhaltliche Berücksichtigung von vielfältigen Lebensformen in den Rahmenplänen und der Sexualerziehung kann als eine indirekte Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt gewertet werden. Diesbezüglich ist darauf hinzuweisen, dass plurale Lebensformen und der Ansatz von Vielfalt häufig im Rahmen möglicher Themenfelder oder Aufgabenstellungen genannt werden. Mit der Deklaration von Vielfalt als ein mögliches Thema besteht kein verpflichtender Unterrichtsinhalt. Das didaktische und thematische Aufgreifen vielfältiger Lebensrealitäten liegt somit in der Verantwortung und dem Ermessen der Lehrkräfte.

Des Weiteren beinhalten weder das Schulgesetz noch die Bildungspläne die Vorgabe, die Sichtbarkeit vielfältiger Geschlechtsidentitäten und Lebensweisen im Handlungsfeld Schule zu fördern, sodass sie nicht nur als ein gesondertes Unterrichtsthema berücksichtigt werden, sondern als eine Lebensrealität Anerkennung erfahren. Dem Anspruch der allgemeinen Berücksichtigung und Sichtbarkeit von Geschlechtervielfalt in Lehrveranstaltungen²⁷ werden Schulgesetz und Bildungspläne nicht gerecht. Vielmehr trägt die überwiegende Einordnung der Thematik geschlechtlicher Vielfalt in die Sexualerziehung zu einem begrenzten Zugang der curricularen Auseinandersetzung bei. Der Blickwinkel verstärkt, dass geschlechtliche Vielfalt ein Thema und die Verantwortung der Sexualpädagogik sei und beinhaltet die Gefahr der Sexualisierung geschlechtlicher Lebensweisen.

²⁷ Vgl. Kapitel 3.3.2

Die Notwendigkeit der expliziten Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt im Handlungsfeld Schule wird mit dem Aktionsplan anerkannt. In diesem wird der Anspruch der fächerübergreifenden Berücksichtigung konkret genannt. Der Aktionsplan an sich zeigt, dass geschlechtliche Vielfalt losgelöst von der Sexualerziehung einer Berücksichtigung in der Schule bedarf. Allerdings beinhaltet er keine entsprechenden Maßnahmen, die diese Erkenntnisse auf der Ebene des Schulgesetzes und des Bildungsplanes verankern. So bezieht sich keine Maßnahme auf das Aufgreifen geschlechtlicher Vielfalt und vielfältigen Lebensweisen, als inhaltliches Querschnittsthema oder auf geschlechtliche Vielfalt, als ein verpflichtendes Element der Unterrichtsgestaltung und Didaktik.

Die Maßnahmen des Aktionsplans, Lehrkräfte fortzubilden, zu beraten und zu unterstützen, indem Vielfalt aufgreifende Lehrmaterialien, Beratungs- und Fortbildungsangebote bereitgestellt werden, spricht für die bildungspolitische Anerkennung eines Qualifizierungsanspruchs der Fachkräfte und der Relevanz von Lehrmaterialien²⁸. Allerdings verlangen die Maßnahmen in dieser Form von den Lehrkräften ein Bewusstsein oder Berührungspunkte über die Notwendigkeit und Relevanz geschlechtlicher Vielfalt, sodass diese Angebote auf freiwilliger Basis wahrgenommen werden. Ein Fokus des Aktionsplans liegt in der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen und der Qualifizierung von Fachkräften, im Sinne des Diskriminierungsschutzes und Unterstützungsbedarfs. Dies beinhaltet einen defizitorientierten Ansatz und Blickwinkel auf geschlechtlich vielfältige Lebensweisen. Eine Auseinandersetzung und Reflexion von benachteiligten Strukturen, in denen die Schule involviert ist, sind im Aktionsplan nicht vorgesehen.

Auf der Basis des Hamburgisches Schulgesetzes liegt die Ausgestaltung und Konkretisierung von Schwerpunkten und zu verfolgenden Richtlinien in der Verantwortung der einzelnen Schule. Die bildungspolitischen Regelungen greifen die Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt nicht in einer verpflichtenden Vorgabe für die Schulen auf. Daher wird nicht nur die Verantwortung einer angemessenen Umsetzung bildungspolitischer Richtlinien, sondern die Aufstellung entsprechender Richtlinien und Ansätze selbst auf die Schulleitungen und Lehrkräften übertragen. Es besteht ein Handlungsspielraum, ob Fortbildungen wahrgenommen, Vielfalt aufgreifende Lehrmaterialien verwendet und ob bzw. wie geschlechtliche Vielfalt inhaltlich und didaktisch im

²⁸ Vgl. Kapitel 3.3.3

Unterricht und im alltäglichen Schulgeschehen berücksichtigt wird. Geschlechtliche Vielfalt im Schulbild und Schulklima, sichtbar zu integrieren und anzuerkennen, ist durch keine politischen Richtlinien verbindlich, sondern abhängig von der Arbeit in den einzelnen Schulen.

Angesichts der gesellschaftlichen Gesamtverantwortung der Schule und ihrem Einfluss auf die Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen, ist eine Erweiterung bzw. Überarbeitung des Hamburgischen Schulgesetzes und der Bildungspläne notwendig. So kann grundlegend eine angemessene und professionelle Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt, als relevantes gesellschaftliches Thema verfolgt werden. Die Sichtbarkeit vielfältiger Geschlechtsidentitäten sollte schon auf der bildungspolitischen Ebene erfolgen, um folglich wegweisend für die praktische Umsetzung zu sein. Die geltenden Aufgabengebiete der Hamburger Bildungspläne der Grundschule, Stadtteilschule und des Gymnasiums sind 2011²⁹ erarbeitet worden, entsprechend ist eine (sprachliche) Anpassung an gesellschaftliche und rechtliche Entwicklungen erforderlich.

Es gilt hervorzuheben, dass eine rechtliche Verankerung nicht die praktische Wirksamkeit garantiert, daher ist es notwendig, dass die bildungspolitischen Vorschriften und Empfehlungen im alltäglichen Handeln im Professionalisierungsrahmen routiniert angewendet werden, sowohl auf der organisatorischen und strukturellen wie auch auf der Unterrichts- und Interaktionsebene der Schulen.

5 Geschlechtliche Vielfalt in der schulischen Praxis – Möglichkeiten der Schulsozialarbeit

Auf der Basis der rechtlich-politischen Vorgaben haben die Schulleitungen und Fachkräfte in der schulischen Praxis eine große Gestaltungs- und Entscheidungsmacht³⁰. Im Bereich der Diskriminierungserfahrungen in der Schule „[...] zeigt sich die Unterstützung von Erwachsenen innerhalb der Schule als am besten geeignet, um negative Erfahrungen zu reduzieren.“ (vgl. Oldemeier/Timmermanns 2020, 351). Zu diesen Erwachsenen im Handlungsfeld Schule zählen nicht nur lehrende Fachkräfte. Sozialpädagogischen Fachkräften ist ebenfalls ein großes Gestaltungs- und Einflusspotenzial

²⁹ Die Aufgabengebiete der gymnasialen Oberstufe sind 2009 erarbeitet worden.

³⁰ Vgl. Kapitel 4

auf das schulische Geschehen zuschreibbar. Daher ist auch hinsichtlich geschlechtlicher Vielfalt als Thema im Handlungsfeld Schule die sozialpädagogische bzw. sozialarbeiterische Arbeit zu berücksichtigen. Im Folgenden wird sich mit den Handlungsansätzen der Schulsozialarbeit, als Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, bezugnehmend zum Thema „geschlechtliche Vielfalt“ auseinandergesetzt und mögliche Angebotsformen formuliert.

5.1 Handlungsansätze zur Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit gilt als sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe, bei dem die Fachkräfte durchgängig in der Schule tätig sind. Somit stellt sie eine Schnittstelle und Kooperationsform zwischen der Jugendhilfe und Schule dar. Schulsozialarbeit bedarf einer kooperativen Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, diesbezüglich wird eine bindende gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den Lehrkräften angestrebt. Nach Speck (2020, 83) bestehen zwei grundlegende Ausrichtungen der Schulsozialarbeit. Die freizeitpädagogische Ausrichtung fasst Betreuungs- und Freizeitangebote im schulischen Kontext, wogegen die intervenierende Ausrichtung sich an der Einzelfallhilfe, Beratung und Vernetzung orientiert (vgl. Speck 2020, 83). Grundlegend zielt die Schulsozialarbeit auf die Reduktion von Chancen- und Bildungsbenachteiligungen, die Förderung der individuellen, schulischen und außerschulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die Unterstützung von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften. Im Sinne des Jugendschutzes soll sie zu einem kinder- und jugendorientierten und -freundlichem Raum bzw. Schulklima beitragen (vgl. ebd., 44).

Die Kinder und Jugendlichen sind die zentrale Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit bietet die Möglichkeit, die Kinder und Jugendlichen mit ihrer gesamten Lebenslage in den Blick zunehmen und so der begrenzten Wahrnehmung in ihrer Rolle als Schüler *innen entgegenzuwirken (vgl. Speck 2020, 48). Damit erweitert und sensibilisiert sich die Perspektive auf die Kinder und Jugendlichen, sodass sie mit ihren alltäglichen Herausforderungen und Lebenssituationen wahrgenommen werden. Die Schulsozialarbeit knüpft an der Anerkennung schulischer und klassischer Sozialisationsherausforderungen von Kindern und Jugendlichen an. Insbesondere liegt der Fokus auf bestehenden Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Belastungen der

Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd., 55). Dabei soll präventiv und intervenierend die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen gefördert, Entwicklungsaufgaben begleitet und bei der schulinternen und schulexternen Lebensbewältigung, bei Problemen bzw. Konflikten unterstützt sowie die sozialen Kompetenzen gefördert werden (vgl. ebd., 65).

Überträgt man die Handlungsansätze auf das Thema geschlechtliche Vielfalt, ist auch die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung auf der geschlechtlichen Ebene hinzuzuzählen. Bezieht sich die Schulsozialarbeit auf die Beeinträchtigung und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen, gehören geschlechtsbezogene Diskriminierungen ebenso wie die strukturelle Benachteiligung von vielfältigen geschlechtlichen Lebensweisen und die gesundheitlichen Auswirkungen zu ihren Arbeitsinhalten. Die Förderung von Anerkennung und Wertschätzung von vielfältigen Lebensweisen und ein gleichwertiger Umgang mit anderen Menschen, unabhängig der Geschlechtsidentitäten, sind der sozialen Kompetenzen zuzuordnen.

Lehrkräfte sind grundlegende Kooperationspartner*innen als auch Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Sie kann Lehrkräfte bezüglich sozialpädagogischer Themen wie Präventions- und Elternarbeit beraten, unterstützen und fortbilden. Dabei sollen Lehrkräfte für die Perspektiven und Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen sensibilisiert werden (vgl. Speck 2020, 65). Hierzu gehört auch die Sensibilisierung für vielfältige Geschlechtsidentitäten und entsprechende Herausforderungen für die Kinder und Jugendlichen. Schulsozialarbeit soll Lehrkräften konkrete Unterstützungsmöglichkeiten, fachliche Anregungen zur Bewältigung aktueller Probleme mit Kindern und Jugendlichen und weitere Kooperationspartner*innen vermitteln. Des Weiteren kann Schulsozialarbeit, bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, die vermittelnde bzw. beratende Position einnehmen (vgl. ebd., 65). So können Schulsozialarbeitende bei geschlechtsbezogenem Mobbing im Klassenverband, bei Ausgrenzungs- oder Anfeindungssituationen von inter*- oder trans*geschlechtlichen Kinder und Jugendlichen oder in herausfordernden Situationen zwischen der Lehrkraft und einzelner Schüler*innen unterstützend arbeiten.

Die Kooperation der Schulsozialarbeit mit den Lehrkräften ist für eine gelingende Arbeit notwendig, insbesondere da diese einen Teil der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen darstellen. Dies wird durch den großen Einfluss der Lehrkräfte auf die schulische Geschlechterordnung, der Produktion und Reproduktion bestehender

Normen und ihrem Beitrag zu geschlechtsbezogenen Diskriminierungen und Benachteiligung sichtbar³¹ und verdeutlicht die Notwendigkeit einer themenspezifischen Professionalisierung der Lehrkräfte. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit, kollegiale Vernetzung und Teamarbeit sind, neben den Lehrkräften und schulsozialarbeitenden Fachkräften selbst, die organisatorischen, räumlichen und institutionellen sowie die überörtlichen Rahmenbedingungen ausschlaggebend (vgl. Speck 2020, 119).

Erziehungsberechtigte sind als Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen und als Zielgruppe der Schulsozialarbeit besonders relevant, da die Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen häufig nur dann gelingt, wenn das soziale Umfeld in die sozialpädagogische Arbeit integriert wird. Schulsozialarbeit soll Erziehungsberechtigte bezüglich Erziehungsfragen und -problemen sowie bei Konflikten auf schulischer Ebene beraten und unterstützen (vgl. ebd., 66). Dies ist auch auf die Anerkennung und Entwicklung der Geschlechtsidentität der Kinder und Jugendlichen zu beziehen.

Als Teil der Jugendhilfe basieren die Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit auf den Grundsätzen der Jugendhilfe. Die grundlegenden Prinzipien sind unter den Aspekten Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung, Alltagsorientierung, Integration-Normalisierung, Partizipation und Hilfe und Kontrolle zusammenzufassen (vgl. Speck 2020, 89f.). Diese werden durch spezifische Handlungsprinzipien für die Schulsozialarbeit konkretisiert. Folglich zeichnet sich die Schulsozialarbeit durch die kontinuierliche Anwesenheit der sozialpädagogischen Fachkräfte am Ort Schule aus und ist als ein selbständiges Jugendhilfeangebot anzuerkennen. Die Arbeit erfolgt schüler*innenorientiert und anwaltschaftlich. Dabei ist sie flexibel, niedrighschwellig und präventiv gestaltet und basiert auf der freiwilligen Mitarbeit bzw. Teilnahme und einem ganzheitlichen Blickwinkel der Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen. Grundsätzlich ist das Prinzip der Vertraulichkeit und der Schutz der Privatsphäre einzuhalten (vgl. ebd., 89f.).

In Abhängigkeit der Ausrichtung verfügt die Schulsozialarbeit über ein vielschichtiges Leistungsangebot, präventiver und intervenierender Arbeitsweisen und Angebote (vgl. Speck 2020, 82). Diesbezüglich bestehen in der Schulsozialarbeit viele

³¹ Vgl. Kapitel 3.1.2 und Kapitel 3.2.2

Anknüpfungspunkte, in denen geschlechtliche Vielfalt als Fachthema integriert werden kann. Durch ihre stetige schulische Anwesenheit, ihrem erweiterten Blick auf die Kinder und Jugendlichen sowie die Arbeit mit Lehrkräften und Erziehungsberechtigten als relevante Akteur*innen, hat die Schulsozialarbeit viel Potenzial die professionelle Aufnahme geschlechtlicher Vielfalt in der Schule zu fördern.

Im Sinne der sozialarbeiterischen Zielsetzung, die Chancenbenachteiligungen von Kindern und Jugendlichen zu reduzieren, liegt der grundlegende Ansatzpunkt der Schulsozialarbeit auf den geschlechtsbasierenden Benachteiligungen. Die Arbeitsweise, in Form der intervenierenden Unterstützung und Beratung der jeweiligen Zielgruppe, setzt einen bestehenden Unterstützungsbedarf oder -anlass voraus. Durch den Handlungsfokus auf die Benachteiligungen und den Unterstützungsbedarf besteht das Risiko eines einseitigen defizitären Blickwinkels auf vielfältige geschlechtliche Lebensweisen. Schulsozialarbeit läuft Gefahr, inter*- und trans*geschlechtliche Kinder und Jugendliche ausschließlich als mögliche Klient*innen sozialpädagogischer Angebote hervorzubringen und somit die normative Geschlechterhierarchisierung zu reproduzieren, indem die als das Andere wahrgenommen werden. Der erweiterte Blickwinkel, den die Schulsozialarbeit auf die Kinder und Jugendlichen bietet, könnte wieder reduziert werden. Daher darf sich die schulsozialarbeiterische Bearbeitung geschlechtlicher Vielfalt nicht nur auf die anlassbezogene Unterstützung, beispielsweise durch die Kompetenzförderung zur Bewältigung belastender Situationen und dem bezweckten Zurechtkommen der Kinder und Jugendlichen in der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, konzentrieren. Gleichzeitig sollten sozialarbeiterische Maßnahmen die benachteiligenden Bedingungen, insbesondere im schulischen Raum, in den Blick nehmen, um präventiv der Diskriminierung von geschlechtlichen Lebensweisen entgegenzuwirken und Unterstützungsbedarfe grundlegend zu verringern. Diesbezüglich gilt es, Strategien und Angebotsstrukturen in die Schulsozialarbeit zu integrieren, die auf die Erhöhung von Sichtbarkeit und Akzeptanz vielfältiger Geschlechtsidentitäten zielen. Im Sinne des Professionalisierungsanspruchs³² sowie dem Handlungsprinzip „Integration - Normalisierung“ ist sich mit dem schulischen sowie sozialpädagogischen Involviertsein in normherstellende Prozesse zu beschäftigen. Die Ebene der Arbeitsstrukturen, des Handelns der Fachkräfte und die potenziellen Folgen für die Kinder und Jugendlichen sind zu betrachten.

³² Vgl. Kapitel 3.3

Da sich der Handlungsbereich der Schulsozialarbeit vorrangig außerhalb der Unterrichtseinheiten befindet, ist sie gefordert, die Akzeptanz und allgemeine Sichtbarkeit geschlechtlicher Vielfalt im alltäglichen Schulgeschehen zu verstärken. So kann der sozialpädagogische Beitrag zu einem für alle Kinder und Jugendlichen freundlichem Schulklima erfüllt werden. Lehrpersonen sind als Kooperierende, bezüglich geschlechtlicher Vielfalt, nicht nur anlass- oder problembezogen durch sozialpädagogische Fachkräfte zu beraten und zu unterstützen, sondern zentral fortzubilden und zu sensibilisieren. Hierdurch besteht ein indirekter Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsgestaltung. Schulsozialarbeit kann präventiv und intervenierend zur Anerkennungs- und Antidiskriminierungskultur der Schule beitragen.

Nach Speck (2020, 87) besteht kein detailliertes schulformübergreifendes Arbeitsprofil für die Schulsozialarbeit. Daher sind die Schulsozialarbeitenden dazu angehalten, in den jeweiligen Schulen bedarfsgerechte Konzepte zu erarbeiten. Hierbei könnte geschlechtliche Vielfalt als ein Fachthema für die Arbeit berücksichtigt werden. Dazu muss bei den Fachkräften ein entsprechendes Bewusstsein und Sensibilität bestehen, sodass sie geschlechtliche Vielfalt als relevantes Fachthema anerkennen. Ebenfalls könnte durch bildungspolitische und fachliche Richtlinien für die Ausbildung der sozialarbeitenden Fachkräfte und die schulsozialarbeiterische Praxis ein themenspezifisches Bewusstsein geschaffen und die Integration geschlechtlicher Vielfalt in die Arbeit grundlegend verankert werden.

5.2 Mögliche Angebotsformen der Schulsozialarbeit – Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen

Schulsozialarbeit bietet die Möglichkeit, die Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt als Fachthema in der Schule zu unterstützen und mitzugestalten. Diesbezüglich lassen sich folgende Handlungsempfehlungen in Form von möglichen Arbeits- und Angebotsformen³³ für die Schulsozialarbeit und Sozialarbeitenden in den Schulen formulieren. Hierzu wird sich an den Kernleistungen der Schulsozialarbeit nach Speck (2020, 84) und den in Kapitel 3.3 beschriebenen Professionalisierungsbedingungen orientiert.

³³ Im Sinne des Freiwilligkeitsprinzips und der Förderung der Selbstbestimmung (vgl. Speck 2020, 89f.).

Beratungs- und Begleitangebote für Kinder und Jugendliche

Durch fest integrierte Beratungs- und Begleitungsangebote im schulischen Alltag kann die Schulsozialarbeit Kinder und Jugendlichen, die aufgrund ihrer Geschlechtsidentität oder geschlechtlichen Lebensweise Ausgrenzungen oder Benachteiligungen erleben, direkt unterstützen. Dafür gilt es, sensibilisiert für die herausfordernden Lebensbedingungen von divers*geschlechtlichen Lebensweisen zu sein und die Unterstützungsbedarfe anzuerkennen. Die Geschlechtsidentität der Kinder und Jugendlichen ist anzuerkennen und ihre Anliegen ernst zu nehmen. Der Beratungsanlass kann variieren. Dieser kann einen Rede- und Mitteilungsbedarf, geschlechtsbezogene Fragen, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen, Stress sowie gesundheitlichen Belastungen, Probleme im schulischen und außerschulischen Alltag, Konflikte mit Mitschüler*innen, Lehrpersonen oder im familiären Umfeld darstellen. Beratungsangebote können in Form von freiwilligen Einzelberatungsgesprächen, als regelmäßige Sprechstunden oder anlassbezogen stattfinden. Beratungsinhalte sind variabel anzupassen. Ressourcen und Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit benachteiligenden Lebenssituationen oder psychischen und körperlichen Auswirkungen könnten erarbeitet werden. Ebenfalls kann eine Orientierung hinsichtlich der Geschlechtervielfalt gegeben und schulexterne weiterführende Unterstützungsmöglichkeiten und -angebote vermittelt werden.

Elternarbeit und Elternberatungen

Durch die Elternarbeit und Elternberatungen kann die Schulsozialarbeit die Unterstützungsprozesse der Kinder und Jugendlichen ergänzen und die Erziehungsberechtigten miteinbeziehen. So können diese in Krisen- und Konfliktsituationen mit ihren Kindern, in Erziehungsfragen sowie in anderen themenspezifischen Fragestellungen wie Trans*- und Inter*geschlechtlichkeit Unterstützung und einen Zugang zu schulexternen professionellen Angeboten erhalten. Neben Einzelberatungen kann mittels Informationsschreiben und Informationsveranstaltungen über vielfältige geschlechtliche Lebensweisen und Geschlechtervielfalt informiert werden, um die familiäre Akzeptanz von verschiedenen Geschlechtsidentitäten und die Anerkennung von Geschlechtervielfalt über den Schulraum hinaus zu stärken. Dabei können Erziehungsberechtigte und Erwachsene zur Reflexion und zum Austausch über bestehende Geschlechterverständnisse und gesellschaftliche Normierungsprozesse sowie die Auswirkungen für

die Kinder angeregt werden. So könnte dem Einfluss der Argumentation der gegnerischen Gruppierungen³⁴ in der öffentlichen Debatte entgegengewirkt werden.

Offene Gesprächs-, Kontakt-, Freizeitangebote

Niedrigschwellige Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote für inter*- und trans*geschlechtliche Kinder und Jugendliche können eine soziale Ressource und Unterstützungsmöglichkeit bieten. In Gruppenangeboten kann Kontakt hergestellt und ein Austausch ermöglicht werden. Diese können in regelmäßigen Gruppentreffen oder in Form von Ausflugs- oder Projekttagen erfolgen. Durch den Kontakt mit anderen inter*- oder trans*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen kann das, von Oldemeier und Timmermann (2020, 352) als relevant beschriebene, „Wir-Gefühl“ im Sinne der Gruppenzugehörigkeit gestärkt werden. Somit können Kinder und Jugendliche sich an den Lebensentwürfen anderer orientieren und sich über Erfahrungen, Gedanken und Gefühle auszutauschen. Entsprechende Angebote bieten eine Möglichkeit, um auf das Bedürfnis nach Austausch und auf das Einsamkeitsgefühl von Kindern und Jugendlichen zu reagieren³⁵.

Projektveranstaltungen und Kompetenztraining

Durch Schulprojekte und themenspezifische Veranstaltungen kann Akzeptanz und Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt, durch Wissens- und die Kompetenzvermittlung gefördert werden. Schulsozialarbeit kann Unterrichtsprojekte mitgestalten oder außerunterrichtliche Projekte initiieren und durchführen. Diese ermöglichen erweiterte Settings und andere Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche sowie die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Innerhalb der Projekteinheiten kann ein vertiefender Reflexion- und Diskussionsraum geschaffen werden, sodass eine bewusste Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, Strukturen und Geschlechtsverständnissen erfolgen kann. Entsprechende Angebote können in Projekttagen bzw. -wochen für die gesamte Schule, klassenbezogen oder als Projektangebot in der Ganztagsgestaltung umgesetzt werden. Diese ersetzen nicht die allgemeine Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt in den Unterrichtseinheiten, sondern sind als ergänzendes Angebot zu verstehen. In der konkreten Projektgestaltung ist der thematische Zugang zur geschlechtlichen Vielfalt bewusst zu wählen. Insgesamt sind Projektangebote zum

³⁴ Vgl. Kapitel 3.2.3

³⁵ Vgl. Kapitel 3.2.2

Thema geschlechtliche Vielfalt nicht nur intervenierend, sondern auch präventiv in der allgemeinen Bildung durchzuführen und nicht nur in Projekten der sexuellen Bildung zu berücksichtigen.

In Form von präventiven und intervenierenden Kompetenztraining für Schüler*innen-gruppen oder Klassen können geschlechtsbezogenen Diskriminierungen vorgebeugt und soziale Kompetenzen und Toleranz gefördert werden. Dabei kann auf bestehende Konfliktsituationen reagiert und gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen nachhaltige Strategien für den zukünftigen Umgang erarbeitet werden. Entsprechende Angebote können durch sozialpädagogische Fachkräfte in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften durchgeführt werden.

Kooperation mit schulexternen Angeboten und Fachpersonen

Durch die Kooperation mit anderen Angeboten und Trägern kann die schulinterne Arbeit und die sozialarbeiterischen Angebote, beispielsweise durch externe Workshops, Seminare und Fachkräfte ergänzt und unterstützt werden. Die Schulsozialarbeit kann aktiv die Kooperation initiieren und die Vernetzung fördern, indem sie mit queeren Jugendzentren³⁶ und LSBTI*Q Beratungsstellen zusammenarbeitet.

In den sozialpädagogischen Angeboten ist ein persönlicher Kontakt zu inter*- oder trans*geschlechtlichen Menschen herzustellen. Der direkte Kontakt von Kindern und Jugendlichen mit vielfältigen geschlechtlichen Lebensweisen und Geschlechtsidentitäten in biografischen Bezügen fördert durch eine Perspektivübernahme die Empathie, den Respekt und die Verständniserwicklung. Gleichzeitig können Hemmungen und Vorurteile abgebaut werden. Das Aufzeigen von vielfältigen Lebensentwürfen bietet eine positive Vorbilds- und Orientierungsmöglichkeit und vermittelt, wie die eigene Geschlechtsidentität akzeptiert und wie mit dieser selbstbewusst und selbstbestimmt umgegangen werden kann (vgl. Klocke 2020, 359f.). Ein Kontakt kann beispielsweise durch die Einladung eines Aufklärungsteams erfolgen.

Weiterbildung und Unterstützung der Lehrkräfte

Schulsozialarbeit kann nicht nur bei bestehenden Konflikten die Lehrpersonen beraten, sondern auch die Unterrichtsgestaltung und das Unterrichtsgeschehen indirekt

³⁶ Jugendzentren, die insbesondere auf lsbti*q Jugendliche ausgerichtet sind.

beeinflussen, indem sie zur Qualifizierung zum Thema geschlechtliche Vielfalt der Lehrkräfte beitragen und den Zugang zu angemessenen Lehrmaterialien erleichtern. Dies kann durch das Durchführen von Fortbildungen und Schulungen für die Lehrkräfte und die Vermittlung externer Qualifizierungsmöglichkeiten erfolgen. Durch den Kompetenz- und Wissenserwerb, die Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Lebenssituationen von trans*- und inter*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen und dem professionellen Umgang mit Diskriminierungen, können durch Lehrkräfte bedingte Benachteiligung abgebaut werden. Dabei gilt es, auch bezüglich bestehender Normierungsprozesse und geschlechtsbezogenen Annahmen zu sensibilisieren. Durch den Zugang zu Lehrmaterialien, Ratgeber- und Beratungsmaterialien kann das Aufgreifen geschlechtlicher Vielfalt als selbstverständliches Querschnittsthema in den Unterrichtseinheiten verstärkt werden. Durch Informationsblätter oder Konferenzen können Lehrkräfte über Unterstützungsangebote- und Projekte der Schulsozialarbeit informiert werden.

Organisatorische und strukturelle Arbeit

Die Schulsozialarbeit kann durch das Mitwirken in schulischen Gremien und Konferenzen, die allgemeine Sichtbarkeit und Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt im Raum Schule fördern. Dafür sollte sie sich für die angemessene Berücksichtigung der Thematik in schulischen Richtlinien, Schwerpunkten im Schulprogramm, im Lehrmittelausschuss und Verhaltensregeln der Hausordnung einsetzen. Dadurch wird die Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt und das Vorgehen gegen Diskriminierungen im Schulbild und Schulklima auch auf der institutionellen Ebene verankert. Die Schulsozialarbeit kann den Sensibilisierungsprozess und die Reflexion des schulischen Involviertsein in benachteiligenden Strukturen unterstützen und den Blickwinkel erweitern. Folglich sind strukturelle Maßnahmen, die die Schulsituation der Kinder und Jugendlichen verbessert, umzusetzen. Beispielweise durch den Abbau von Zwang, sich im schulischen Alltag einem Geschlecht zuzuordnen. Durch eine grundlegende Ziel- und Strategievereinbarung in den Schulen bezüglich der Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt kann die Zusammenarbeit der verschiedenen Schulebenen sowie lehrender und schulsozialarbeitender Fachkräfte verbessert werden. Zudem sind offizielle Ansprechpersonen für Vielfalts- und Diskriminierungsangelegenheiten zu bestimmen. Bestehende Dokumente sind hinsichtlich der Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt, trans*- und inter*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen

sprachlich zu überarbeiten. Die Geschlechtsidentität und das Selbstbild der Kinder und Jugendlichen ist kontinuierlich anzuerkennen und sie sind mit den gewählten Namen und Pronomen anzusprechen.

Die Sichtbarkeit von geschlechtlicher Vielfalt ist auch in der räumlichen Gestaltung der Schule zu erhöhen. Über schulinterne Angebote ist öffentlich sichtbar zu informieren und Fachkräfte sind entsprechend ansprechbar. Offenheit gegenüber geschlechtlicher Vielfalt kann durch Plakate und Informationsmaterialien, zu Aufklärungszwecken oder für Beratungs- und Freizeiteinrichtungen für divers*-, inter*- und trans*geschlechtliche Kinder und Jugendliche signalisiert werden. Dieser bedürfen einer stetigen Aktualisierung. Des Weiteren können geschlechtsneutrale Toiletten und Einzelumkleiden eingeführt werden.

Für eine gelingende und zielführende Angebotsdurchführung und Arbeit der Schulsozialarbeit ist eine kontinuierliche Reflexion der Arbeitsweisen und des sozialpädagogischen Handelns erforderlich. Die Grundlage für eine themenspezifische Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, Erziehungsberechtigten sowie Lehrkräften ist eine entsprechende Qualifizierung der Fachkräfte der Schulsozialarbeit. Daher sind die stetige Weiterbildung und die reflexive Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der sozialpädagogischen Angebote in die Arbeitsstrukturen der Schulsozialarbeit zu integrieren.

6 Kritische Schlussbetrachtung und Fazit

Vorangegangen wurde dargelegt, dass eine professionelle Bearbeitung des Themas geschlechtliche Vielfalt im Handlungsfeld notwendig ist. Diese Notwendigkeit besteht über das Handlungsfeld Schule hinaus. Geschlechtliche Vielfalt ist kein Thema, das aus der professionellen Bearbeitung entsteht, sondern es basiert auf Lebensrealitäten und geht aus diesen hervor. Geschlecht als Ordnungskriterium von Menschen betrifft alle und beeinflusst jede Lebenssituation. Grundlegend ist geschlechtliche Vielfalt ein Bestandteil von Gesellschaft und Leben und gründet darin seine allgemeine Relevanz und notwendige Anerkennung.

Insgesamt wird im Fachdiskurs die Notwendigkeit der professionellen Berücksichtigung und Auseinandersetzung mit dem Thema „geschlechtliche Vielfalt“ im

Handlungsfeld Schule nicht bestritten. Lediglich auf der öffentlichen Ebene ist ein Widerspruch festzustellen, der als nicht-fachlich und emotional motiviert einzuordnen ist. Die Notwendigkeit einer professionellen Auseinandersetzung mit dem Thema geschlechtliche Vielfalt im Handlungsfeld lässt sich anhand des rechtlichen und pädagogischen Auftrags von Schule als Bildungs- und Schutzraum begründen. Dabei wird die schulische Pflicht, die Geschlechtergleichberechtigung und die freie Identitätsentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern, hervorgehoben. Die empirisch nachgewiesenen Benachteiligungen sowie physischen und psychischen Belastungen für Menschen, deren Geschlecht vielfältiger als die heteronormative Norm ist, verdeutlichen den Bedarf einer professionellen Bearbeitung im Handlungsfeld Schule. Die Lebenssituationen von trans*- und inter*geschlechtlichen Menschen werden in diesem Zusammenhang argumentativ berücksichtigt und nicht tiefergehend differenziert. In dieser Arbeit findet keine umfassende Betrachtung der Lebenssituationen statt. Daher wird sich einem reduzierten Blickwinkel auf Inter*geschlechtlichkeit und Trans*geschlechtlichkeit bedient. Diesbezüglich ist bewusst zuhalten, dass inter*geschlechtliche und trans*geschlechtliche Lebenssituationen wie weitere geschlechtliche Lebensweisen deutlich vielfältiger und jeweils individuell unterschiedlich ausfallen.

Bezugnehmend zur erkenntnisleitenden Forschungsfrage – wie wird geschlechtliche Vielfalt in der Schule berücksichtigt und welche Handlungsanforderungen ergeben sich daraus für das Handlungsfeld Schule in der Praxis? – ist zusammenzufassen, dass geschlechtliche Vielfalt in der Schule als Fachthema nicht ausreichend und angemessen berücksichtigt wird. Der Schulalltag ist grundlegend von einer heteronormativen Geschlechterordnung geprägt, welche durch das Handeln der Lehrkräfte, die verwendeten Lehrmaterialien und die Interaktion zwischen den Kindern und Jugendlichen überwiegend reproduziert wird. Dabei ist der Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen Lebensweisen häufig mit Unsicherheit verbunden. In Lehrbüchern werden vielfältige geschlechtliche Lebensweisen kaum abgebildet oder thematisiert. Diesbezüglich ist kritisch anzumerken, dass die zugrundeliegende Lehrbuchanalyse von Bittner im Jahr 2011 durchgeführt wurde und daher ein Forschungsinteresse besteht, wie momentan verwendete Lehrmaterialien geschlechtliche Vielfalt aufgreifen und repräsentieren.

Die Art der Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt in Lehrveranstaltungen ist stark von den Lehrkräften abhängig und erfolgt häufig anlassbezogen. Dadurch entstehen einseitige Zugänge und Blickwinkel auf vielfältige geschlechtliche Lebensweisen. Dies lässt sich durch die rechtlich-politische Bestandsaufnahme stützen. Auf der

curricularen Ebene in Hamburg wird geschlechtliche Vielfalt nicht explizit genannt. In den Bildungsplänen lässt sich Geschlechtervielfalt dem Arbeitsfeld der Sexualerziehung zuordnen, in dem Vielfalt als mögliches Thema aufgeführt wird. Das Schulgesetz beinhaltet die Anerkennung, Diskriminierungsverbot und Gleichberechtigung der Geschlechter. Gleichzeitig konkretisieren das Schulgesetz sowie die Bildungspläne Geschlecht in männlich und weiblich. Weitere Geschlechtsidentitäten werden nicht berücksichtigt. Zusammenfassend besteht keine allgemeine Sichtbarkeit von geschlechtlicher Vielfalt im Schulalltag oder in den Lehrveranstaltungen, weder besteht ein verpflichtendes schulübergreifendes Arbeits- und Aufgabenprofil zu diesem Thema.

Allerdings zeigt sich die Tendenz einer zunehmenden Berücksichtigung, welche sich durch den Aktionsplan zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Hamburg begründen lässt. Es ist ein Professionalisierungsanspruch für die Praxis erkennbar. Daraus ergeben sich Handlungsanforderungen für eine angemessene Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Bezugnehmend zum einleitenden Zitat der Arbeit – „Man hat doch schon Sexualkunde in der Schule, dass man eine Woche das Thema überhaupt anspricht und da vermittelt, dass es normal ist.“ (follow me.reports/funk 2021, 15:40-15:58) – ist festzuhalten, dass es nicht ausreicht, geschlechtliche Vielfalt und vielfältige geschlechtliche Lebensweisen im Rahmen einer Projektwoche der Sexualkunde zu thematisieren. Die zentrale Zielsetzung ist die Anerkennungs- und Akzeptanzsteigerung von geschlechtlicher Vielfalt und der Abbau von Diskriminierungen und Benachteiligungen im Raum Schule. Hierfür ist das primäre Mittel, die allgemeine Sichtbarkeit von Geschlechtervielfalt in allen schulischen Ebenen herzustellen und geschlechtliche Vielfalt in die Normalität des schulischen Alltags zu integrieren. Die Wissensvermittlung sollte fachübergreifend gestaltet und über einen allgemeinen Zugang erfolgen sowie geschlechtliche Vielfalt dauerhaft unterrichtsintern und -extern präsent sein. Dies ist durch das alleinige Aufgreifen geschlechtlicher Vielfalt innerhalb der Sexualerziehung nicht gegeben. Es ist ein Reflexions- und Diskussionsraum zu schaffen. Tiefergehend ist, sich mit dem Involviertsein der Schule in benachteiligenden und hierarchisierenden Prozessen der Geschlechterordnung beziehungsweise zum Handeln der Fachkräfte, der Unterrichtsgestaltung und der organisatorischen Strukturen auseinanderzusetzen. Die Professionalisierungsbedingungen sind auf verschiedenen Ebenen und Arbeitsstrukturen im Handlungsfeld Schule

umzusetzen. Vielfältige Geschlechtsidentitäten sind immer anzuerkennen und die Kinder und Jugendlichen sind zu unterstützen.

Die formulierten Angebotsmöglichkeiten zeigen, dass die Schulsozialarbeit und sozialpädagogische Fachkräfte viele Ansatzpunkte und Möglichkeiten zur Umsetzung der Professionalisierungsbedingungen in der Praxis bieten. Dabei erweitern sie den Blickwinkel und Berücksichtigungsraum. Die formulierten Angebotsmöglichkeiten im Sinne von Handlungsempfehlungen ersetzen keine konzeptuelle Ausarbeitung. In der schulischen Praxis ist geschlechtliche Vielfalt nicht nur als ein sozialpädagogisches Thema zu verankern und die Schulsozialarbeit darf nicht alleinig verantwortlich gemacht werden.

Das in der Einleitung beschriebene ambivalente Verhältnis zwischen einer zunehmenden Anerkennung von geschlechtlicher Vielfalt auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene und den tatsächlichen Lebenssituationen von trans*-, inter*- und divers*geschlechtlichen Menschen findet sich auch im Handlungsfeld Schule wieder. Die durchgeführte Bestandsaufnahme des Hamburgischen Schulgesetzes, der Bildungspläne und des Aktionsplans zeigt, dass die Notwendigkeit der Aufnahme geschlechtlicher Vielfalt fürs Handlungsfeld Schule auf der rechtlich-politischen Praxis anerkannt ist. Allerdings wird diese in der konkreten Ausarbeitung des Schulgesetzes und der Bildungspläne nicht tiefergehend bzw. nicht in der Form berücksichtigt, die den Professionalisierungsbedingungen des Fachdiskurses entsprechen. Es ist von einer oberflächlichen Integration geschlechtlicher Vielfalt zuzusprechen. Geschlechtliche Vielfalt wird lediglich über den Zugang geschlechtsbasierender Diskriminierungen und Benachteiligungen berücksichtigt.

Obwohl zukünftig von einem zunehmenden themenspezifischen Bewusstsein in der schulischen Praxis auszugehen ist, sollte dieses aktiv gefördert werden, insbesondere auf der schulübergreifenden, politischen und fachlichen Ebene. Es bedarf einer grundlegenden Integration der dargestellten Professionalisierungsbedingungen zum Thema geschlechtliche Vielfalt in den Zielsetzungen und Richtlinien des Handlungsfeldes, um eine verpflichtende Umsetzung in der Praxis zu gewährleisten. Hierfür sind curriculare wie sozialpädagogische Konzepte und Vorgaben für die Qualifikation und Ausbildung der Lehr- und Fachkräfte miteinzubeziehen. Zusätzlich gilt es, eine geltende Richtlinie für die Lehrmaterialien aufzustellen. Somit wird die Verantwortung, einer angemessenen Berücksichtigung des Fachthemas geschlechtlicher Vielfalt, nicht allein auf die

einzelnen Fachkräfte und die einzelnen Schulen übertragen. Vor allem muss in den Schulgesetzen und Bildungsplänen geschlechtliche Vielfalt sichtbar sein.

Mittels einer empirischen Studie könnte untersucht werden, inwieweit Angebote und Arbeitsstrukturen, den professionellen Handlungsanforderungen und formulierten Angebotsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit entsprechend, bereits in der schulischen Praxis umgesetzt werden. Insbesondere könnte dabei erarbeitet werden, wie diese auf die Schulkultur, schulischen Beziehung und Interaktionen im Schulalltag einerseits und die Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen andererseits in der Praxis wirken. Ebenfalls ist es interessant, die Perspektive der lehrenden und pädagogischen Fachkräfte vertiefend in den Blick zu nehmen und empirisch zu untersuchen. Des Weiteren könnte der Frage nachgegangen werden, wie in der frühkindlichen Bildung und Kita mit geschlechtlicher Vielfalt umgegangen wird, welche Zugänge bestehen und eine themenspezifische Elternarbeit gestaltet werden kann.

Gesamtgesellschaftlich gilt es, geschlechtliche Vielfalt nicht nur in der Schule als Fachthema zu berücksichtigen, sondern es auch in anderen sozialarbeiterischen, rechtlichen, medizinischen sowie gesamtgesellschaftlichen Kontexten zu integrieren. Daher besteht ein weiteres Forschungsinteresse, wie geschlechtliche Vielfalt in anderen gesellschaftlichen Bereichen berücksichtigt und wie die öffentliche Sichtbarkeit, Anerkennung und Akzeptanz geschlechtlicher Vielfalt über den Raum Schule hinaus gefördert wird. Forschungslücken können geschlossen werden, indem nicht nur die Lebenssituationen von trans*- und inter*geschlechtlichen Menschen tiefergehend erfasst werden, sondern auch weitere vielfältige geschlechtliche Lebensrealitäten, die unter dem Topos „geschlechtliche Vielfalt“ zusammengefasst sind, einen Forschungsgegenstand darstellen. Durch eine differenzierte Forschung gilt es, einem allein defizitären Blickwinkel und einer Verallgemeinerung entgegenzuwirken.

Literaturverzeichnis

- Bager, Katharina/Göttsche, Anna Lena (2015): Kinder, Eltern, Staat. Rechtliche Konflikte im Zusammenhang mit minderjährigen Inter*- und Trans*Personen In: Schmidt, Friederike, Schondelmayer, Anne-Christin, Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, 119-141.
- Bak, Raphael/Yildiz, Miriam (2016): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext Schule. Erfahrungen von Jugendlichen zwischen Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als Herausforderung für die Praxis. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, 183-197.
- Bittner, Melanie (2015): Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Engliesch- und Biologiebüchern. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, 247-260.
- Breiwe, René (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1998): Haß spricht: zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Umgang mit Heterogenität und Differenz. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 27-47.
- Follow me.reports/funk (2021): Wir sind trans und ein Paar! [Videoreportage]. Online unter: <https://www.funk.net/channel/follow-mereports-1332/wir-sind-trans-und-ein-paar-1728472> (Zugriff: 30.05.2021).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): Bildungsplan. gymnasiale Oberstufe. Aufgabengebiete. Hamburg.

- Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (2011a):
Bildungsplan. Gymnasium Sekundarstufe 1. Politik/Gesellschaft/Wirtschaft.
Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (2011b):
Bildungsplan. Grundschule. Aufgabengebiete. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011c):
Bildungsplan. Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5-11. Aufgabengebiete. Ham-
burg.
- Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (2011d):
Bildungsplan. Gymnasium Sekundarstufe 1. Aufgabengebiete. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2014):
Bildungsplan. Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11. Lernbereich Gesellschafts-
wissenschaften. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft, Forschung und
Gleichstellung (2017): Aktionsplan des Senats der Freien und Hansestadt Ham-
burg für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Hamburg.
- Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule
und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen
einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin
(Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswis-
senschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 27-47.
- Hartmann, Jutta (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von
Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta
P. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bil-
dungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer
VS, 105-134.
- Hartmann, Jutta (2020): Heteronormativitätskritische Jugendbildung –Pädagogische
Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ In:
Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Viel-
falt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Ba-
sel: Beltz Juventa, 136-153.
- Huch, Sarah/Lücke, Martin (2015): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Ein
Vorwort. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungs-
feld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld:
transcript, 7-10.

- Kleiner, Bettina (2020): Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*- geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 40-54.
- Klenk, Florian Cristobal (2019): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität - In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita [Hrsg.]: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 57-81.
- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Online unter: https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 (Zugriff: 30.05.2021).
- Klocke, Ulrich (2020): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule. Interventionen zum Abbau von Diskriminierung und Aufbau von Akzeptanz. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 357-372.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2015): Coming-out – und dann ...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München: Deutsches Jugendinstitut. Online unter: https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbti_Jugendliche_in_Berlin.pdf (Zugriff: 30.03.2021).
- Lang, Claudia (2006): Intersexualität. Menschen zwischen den Geschlechtern, Frankfurt am Main: Campus.
- Lämmermann, Godwin (2015): Christliche Homophobie? Oder: Weil nicht sein kann, was nicht sein dar, In: Breckenfelder, Michaela (Hrsg.): Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 55-69.
- Lüpkes, Julia/Oldenburger, Ines (2015): Wie viel Vielfalt hält eine demokratische Gesellschaft aus? In: Grundschule, 2015 (3), 26-28.
- Martin, Beate/Nitschke, Jörg (2017): Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden. Stuttgart: Kohlhammer.

- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2020): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext frühkindlicher Inklusionspädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 110-121.
- Oldemeier, Kerstin/Timmermanns, Stefan (2020): Defizite und Ressourcen in den Lebenswelten von LSBTQ* Jugendlichen und jungen Erwachsenen: zwei Seiten einer Medaille. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 343-356.
- Perko, Gudrun (2015): Das ›Social Justice und Diversity Konzept‹ zugunsten einer politisierten pädagogischen Praxis. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 69-92.
- Pfeiffer, Zara S. (2016): Wie werden Menschen zu Mädchen und Jungen gemacht? In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS, 53-65.
- Schmauch, Ulrike (2020): Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 308-325.
- Schweizer, Katinka/Rosen, Ursula (2020): Intergeschlechtlichkeit in Familie und Gesellschaft. Wie wir über diverse Körper, Identitäten und Varianten der Geschlechtsentwicklung sprechen können. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 242-255.
- Sielert, Uwe (2015): Sexuelle Vielfalt als Thema der Sexualpädagogik. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, 93-109.
- Spahn, Annika (2018): Körperliche und psychische Gesundheit von queeren Jugendlichen. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule [Edition Waldschlösschen Materialien/Heft 18]. Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 80.82.

- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (2020): Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – eine Einleitung. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 9-19.
- Voß, Heinz-Jürgen (2020): Biologische Geschlechterbetrachtungen und ihre Relevanz für Perspektiven geschlechtlicher Vielfalt. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 230-241.
- Watzlawik, Meike (2020): Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hrsg.): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 22-39.
- Wedl, Juliette/Spahn, Annika (2018): Einführung: Fragen zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt. In: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule [Edition Waldschlösschen Materialien/Heft 18]. Göttingen: Waldschlösschen Verlag, 22-25.

Anhang

Ausschnitt: Maßnahmenplan des Aktionsplans des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Maßnahmen aus dem Aktionsplan		Federführende und weitere verantwortliche Fachbehörden und Senatsämter	Zeitliche Vorgaben zur Umsetzung	Rn. Im Text
9	Explizite Berücksichtigung der Themen geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierung in dem Bildungsplan der Berufsfachschule für Sozialpädagogische Assistenz	Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)	2018	39
10	Explizite Berücksichtigung der Themen geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierung in dem Bildungsplan der Fachschule für Sozialpädagogik	BSB	2018	39
11	Durchführung einer Arbeitstagung mit den Abteilungs- und Schulleitungen der sozialpädagogischen Fachschulen zur Vereinbarung einer verbindlichen und qualifizierten Berücksichtigung der Themen geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierung in den schulischen Curricula	BSB	2018	39
12	Berücksichtigung von Fragestellungen der sexuellen Orientierung und der geschlechtlichen Identitäten in den Fortbildungsveranstaltungen für Fachkräfte zur Umsetzung der Leitlinien zur Jungen- bzw. Mädchenarbeit	BASFI	laufend	40
13	Durchführung spezifischer Fortbildungen zu den Themen sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identitäten am Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum (SPFZ) und auf Anfrage auch dezentral in Diensten und Einrichtungen vor Ort	BASFI	laufend	40 45 58 66 67
14	Berücksichtigung der Themen geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierung in den pädagogischen Konzepten der Einrichtungen der Jugendhilfe, einschließlich des Auslegens entsprechender Informationsmaterialien	BASFI	2017	45
15	Veröffentlichung von Angeboten und Beratungsstellen für LSBTI*-Kinder und Jugendliche sowie deren Familien auf der Internetseite der offenen Kinder- und Jugendarbeit	BASFI	2017	45
16	Regelmäßige Beratungen sowie Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zu den Themen sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identitäten für schulische Pädagog_innen und spezifische Fachkräfte	BSB	laufend	48

(vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung 2017, 55)

Maßnahmen aus dem Aktionsplan		Federführende und weitere verantwortliche Fachbehörden und Senatsämter	Zeitliche Vorgaben zur Umsetzung	Rn. Im Text
17	Bereitstellung und regelmäßige Aktualisierung von Informations- und Beratungsangeboten für LSBTI*-Schüler_innen sowie von Materialien für die Unterrichtsgestaltung auf den Internetseiten des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie im Infoladen des Jugendinformationszentrums und der Landeszentrale für politische Bildung	BSB	laufend	48
18	Entwicklung tragfähiger Formate insbesondere zur Begleitung und Unterstützung von trans- und intergeschlechtlichen Schüler_innen und deren Eltern sowie für das Aufgreifen der Themen im Unterricht	BSB	laufend	48
19	Etablierung des Arbeitskreises „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung“ und Bereitstellung von Praxisbeispielen für Schulen	BSB	laufend	49
20	Prüfung, inwieweit bei Auszeichnungen und Wettbewerben das Thema „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ berücksichtigt werden kann	BSB	2017	50
21	Prüfung, ob und ggf. auf welche Weise die Themen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in die Elternbriefe des Arbeitskreises neue Erziehung eingebracht werden können	BASFI	2017	53

(vgl. Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung 2017, 56)

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift