

# Antinomische Verstrickungen: Der schulische Umgang mit trans\* Schüler\*innen

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Institution Schule aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive untersucht. Kern des Beitrags ist eine qualitativ rekonstruktive Interviewstudie. Anhand verschiedener rekonstruierter Orientierungen wird veranschaulicht, *wie* Lehrkräfte mit trans\* Kindern und Jugendlichen<sup>1</sup> sowie Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in ihrem Schulalltag umgehen, auf welches Erfahrungswissen sie zurückgreifen bzw. welche ihrer Wissensvorräte handlungspraktisch werden. Dabei wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte in einem Spannungsverhältnis zwischen individueller Offenheit gegenüber trans\* Schüler\*innen und institutioneller Heteronormativität befinden.

## 1 Schule im Hinblick auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Die Schule ist als Institution in einen gesamtgesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebunden. Ihr Bildungsauftrag liegt einerseits in der Reproduktion und andererseits in der Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse (Schratz 2018: 495f). Schulische Bildungsinhalte und schulisches Erziehungs-handeln sind an den Normvorstellungen der herrschenden Gesellschaftsschichten orientiert und diese sind als spezifische kulturelle, religiöse, politische und ökonomische Normen implizit und explizit im Bildungsgeschehen verankert (Grundmann 2017: 64). In diesem Spannungsverhältnis zwischen struktureller

1 Wir folgen hier der bei Krell/Oldemeier 2015: 7f. vorgestellten Überlegung, dass Trans\*/trans\* verschiedene (Selbst)Beschreibungen darstellt und durch den Asterisk deren Unabgeschlossenheit und Vieldeutigkeit symbolisiert wird. Zu einer weiterführenden Auseinandersetzung siehe Baumgartinger 2017: 62ff.

Bewahrung und Veränderung werden Sexualerziehung<sup>2</sup> und hier insbesondere Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt schon seit den 1970er Jahren als sozialetisches Problem aufgegriffen (Spahn 2018: 32).

Schulische Akteur\*innen stehen somit vor der widersprüchlichen Aufgabe, Schule als einen Ort der Bewahrung von Werten und Traditionen zu begreifen und gleichzeitig als einen Ort, der gesellschaftliche Veränderungen initiieren soll (Schratz 2018: 494). Die Schule sollte als gesellschaftliche Institution adäquat auf die Existenz von trans\* Jugendlichen reagieren und Thematisierungen und Sichtbarkeit im schulischen Alltag ermöglichen, um den sozialen Wandel hin zu gesellschaftlicher Akzeptanz von trans\* Personen zu unterstützen. Obwohl die Sichtbarkeit von nicht-heterosexuellen und nicht cis-geschlechtlichen Menschen gesamtgesellschaftlich zugenommen hat und die Akzeptanz für gleichgeschlechtliche Begehrensformen und transgeschlechtliche Lebensweisen steigt (Krell/Oldemeier 2018: 9), ist es in der Schule trotzdem nicht selbstverständlich, lesbisch, schwul, bisexuell, trans\* oder queer zu sein. Empirisch zeigt sich, dass der Ort Schule für trans\*-Jugendliche durch Tabuisierung oder Mobbing beeinträchtigt ist. Diese Diskriminierungsängste und -erfahrungen sind einschränkende Faktoren für den Bildungserfolg von trans\*-Jugendlichen (Meyer/Sauer 2017: 53). Gründe dafür liegen in der heteronormativen Verfasstheit von Gesellschaft und somit auch von Schule. Heteronormativität basiert auf der Norm der Zweigeschlechtlichkeit und des gegengeschlechtlichen Begehrens, die als naturgegeben bezeichnet und meist nicht hinterfragt wird (Krell/Oldemeier 2018: 21). Die schulische Ordnung ist weiterhin heteronormativ ausgerichtet (Vierniesel/Nitschke 2019: 103f.; Meyer/Sauer 2017: 53). Die Existenz von Stereotypen über queere Menschen als auch sie bedrohende Handlungen können als strukturelle Normalisierungsgewalt<sup>3</sup> verstanden werden. Somit kann, ähnlich wie bei der Denkfigur des institutionellen Rassismus (Gomolla/Radtke 2002), auch bei Heteronormativität von einer institutionalisierten Struktur ausgegangen werden (Hark 2002).

Zentrale Frage unserer rekonstruktiven Studie ist, *wie* die Performanz heteronormativ geprägter Normvorstellungen von Lehrkräften im Kontext Schule artikuliert bzw. handlungspraktisch wirkmächtig wird. Orientiert an einer sozialkonstruktivistischen Perspektive des *doing gender* bzw. *doing difference* liegt der Fokus auf dem Umgang von Lehrkräften mit trans\* Jugendlichen. Der Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aus der Perspektive von Lehrer\*innen kann immer noch als Forschungsdesiderat bezeichnet werden. Die Rekonstruktionen zeigen, dass antinomische Verstrickungen hinsichtlich des professionellen pädagogischen Handelns der Interviewten bestehen. Pro-

2 Die Vorstellung einer queer-inklusiven Schule weist weit über das Feld der Sexualerziehung hinaus, dennoch können die um sie beobachtbaren Konflikte und Diskurse auf das von uns untersuchte Themenfeld übertragen werden.

3 Vgl. zu deren negativen Folgen auch den DIW-Wochenbericht 6/2021 und die Ergebnisse in Timmermanns et al 2022.

fessionalität ist an Haltungen und Kompetenzen gebunden und wirksames, d.h. ‚gutes‘ pädagogisches Handeln beinhaltet diese und ein gewisses Maß an Reflexivität. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten beginnt im Studium und bedarf, orientiert an den jeweiligen beruflichen Erfahrungen, einer stetigen Weiterentwicklung (Baar et al. 2019: 32). Gleichzeitig kann mit Helsper (Helsper 1996, Helsper 2002) strukturtheoretisch informiert davon ausgegangen werden, dass pädagogisches Handeln, wie es auch im Kontext Schule von Lehrkräften erwartet wird, antinomische Züge aufweisen *muss*. Damit ist ausgesagt, dass pädagogische Handlungspraxen zwischen Polen oszillieren, die einander eigentlich ausschließen (z.B. Gewissheit/Ungewissheit, Entscheidungszwang/Begründungsverhältnis oder Hilfe/Kontrolle). Schütze spricht in diesem Zusammenhang von widerstreitenden sachlogischen Anforderungen, mit denen sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen (Schütze 2014: 4).

Im folgenden Abschnitt erfolgt ein kurzer Einblick in die empirische Studienlage zum Umgang mit trans\* Jugendlichen in der Schule und zur Rolle der Lehrkräfte (2), anschließend werden die zentralen rekonstruierten Orientierungen der interviewten Lehrkräfte vorgestellt und diskutiert (3). Im Ausblick (4) erfolgt eine Reflexion der Ergebnisse und es werden sich anschließende Forschungsfragen expliziert.

## **2 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Schulalltag**

Für LSBTTIQ\* Jugendliche ist die Schule ein herausfordernder Ort aufgrund von Diskriminierungserfahrungen wegen ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Zugehörigkeit (Krell/Oldemeier 2018: 216).<sup>4</sup> Schule ist ein zentraler Ort für die Herstellung und Einübung von Geschlecht und Begehren (Tervooren 2006: 114). Das Verhalten von Lehrkräften spielt bei der Aufrechterhaltung von geschlechterstereotypen Verhaltensweisen eine zentrale Rolle (Faulstich-Wieland 2015: 59). Lehrkräfte greifen in ihrem Unterrichtsgeschehen auf routinierte Verhaltensweisen zurück, dazu können auch Wahrnehmungen gehören, die sich auf Geschlecht beziehen. Hier sind Fachwissen und Reflexionskompetenz der Lehrkräfte notwendig, um Möglichkeiten und Raum für ‚undoing gender‘ Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen geben zu können (ebd.: 61). Bettina Kleiner (2015: 351) veranschaulicht spezifische Dimensionen normalisierender Gewalt. Für die von ihr interviewten Jugendlichen wird die Schule nicht nur als Ort der formalen Bildung relevant, sondern auch als Ort normativer Subjektbildung. Durch die Nichteinhaltung von Geschlechternormen wurden die Befragten in der Schule häufig als *Andere* cis-heteronormativer Diskurse hervorgebracht und dadurch an den Rand der schu-

4 Darauf verweisen unterschiedliche Studien mit jeweils auch verschiedenen Schwerpunkten.

lischen Geschlechterordnung gedrängt. Trans\* und gender\* diverse Jugendliche berichten häufiger als andere LSBTTIQ\* Personen von Diskriminierungserfahrungen (Lesben- und Schwulenverband LSDV e.V. o.J.; Timmermanns et al 2022: 90f.).

Qualitative Studien zu Erfahrungen pädagogischer Fachkräfte mit LSBTTIQ\* Jugendlichen (Schmidt/Schondelmayer 2015: 238; Klenk 2019: 60) zeigen, dass der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt geringe Relevanz seitens der Fachkräfte beigemessen wird. Zwar wird Offenheit artikuliert, handlungspraktisch kommt es hingegen zu Problemen und die Themen werden so lange ausgelagert, bis trans\* Jugendliche im Schulalltag der Lehrkräfte präsent werden. Im Umgang mit trans\* Jugendlichen zeigt sich das fehlende Wissen über LSBTTIQ\*, was für die jeweiligen Schüler\*innen zu unangenehmen Outing-Situationen und mangelnder sozialer Unterstützung führt (Haller/Witmann 2021: 286; Meyer/Sauer 2017: 35). Florian Cristobal Klenk (2019: 71f.) beschreibt, dass Heteronormativität von Lehrkräften implizit als schulische Normalität wahrgenommen wird und die Transition von trans\* Jugendlichen zu Ausnahmesituationen und Unsicherheiten bei Lehrkräften führen kann. Eine Onlineumfrage von LSBTTIQ\* Lehrkräften der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017) zeigt, dass das Otherring von queeren Personen in der Schule nicht nur von Schüler\*innen, sondern auch von Lehrkräften ausgeht. Die Ergebnisse der Studie von Claudia Krell und Kerstin Oldemeier (2018 [2017]) zeigen kein einheitliches empirisches Bild zu dem Verhalten von Lehrkräften. So erleben trans\* und gender\*diverse Kinder und Jugendliche vielfach abwertende Einstellungen von Lehrkräften, die Witze über Schüler\*innen machen, die sich nicht geschlechtskonform verhalten, oder über LSBTTIQ\* diskriminierende Witze mitlachen. Gleichzeitig wird von positiven Erfahrungen berichtet, in denen Lehrkräfte keine homo- oder transphoben Äußerungen oder Handlungen geduldet haben und sich unterstützend gegenüber LSBTTIQ\* Lebensweisen zeigten (Krell/Oldemeier 2018: 172). Die zunehmenden trans\* Outings stellen die Institution Schule vor neue Herausforderungen, die ein Umdenken in Bezug auf Geschlecht und Sexualität innerhalb des heteronormativen Systems erfordern und eine stärkere Sichtbarkeit und Anerkennung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bedingen (SCHLAU NRW 2019: 3f).

### **3 Empirische Einblicke: Lehrkräfte im Umgang mit Trans\*Geschlechtlichkeit**

Vor dem Hintergrund der Antidiskriminierung und Selbstfindung sollte die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Rahmen der Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)“ in den baden-württembergi-

schen Bildungsplan mit aufgenommen werden. Dieser Reformansatz löste 2013 heftige Proteste seitens rechtskonservativer und radikalchristlicher Gruppierungen aus (Teidelbaum 2015), woraufhin die explizite Erwähnung der Thematik aus dem Arbeitspapier gestrichen und durch allgemeinere Begriffe wie „andere Lebensformen“ und „gesellschaftliche Vielfalt“ (KM BW 2016) ersetzt wurde. Die darauffolgende deutschlandweit geführte Debatte exemplifiziert die Ambiguität des Bildungsauftrags von Schule zwischen Erhalt des (heteronormativen) Systems und zukunftsorientierter Transformation.

Ob und *wie* sexuelle und geschlechtliche Vielfalt trotz der Änderung der Leitperspektive BTV in baden-württembergischen Schulen aufgegriffen wird, untersuchten die Autor\*innen 2021 in einer rekonstruktiv-qualitativen Studie zum Umgang von Lehrkräften mit dieser Leitperspektive. Die Interviews mit Lehrkräften zeigten, dass die Thematisierung aus Erfahrungen mit homo- bzw. bisexuellen oder transgeschlechtlichen Schüler\*innen entsteht und weniger aus strukturellen Vorgaben heraus. Auffallend war des Weiteren die Verunsicherung der Lehrkräfte gegenüber trans\*-Schüler\*innen, welche sich situativ besonders im Kontext des Outings und performativ anhand der Verwendung falscher Pronomen und des falschen grammatikalischen Geschlechts zeigte (Ketelhut et al. 2021). Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wurden für diesen Beitrag fünf weitere Lehrkräfteinterviews geführt, bei denen der Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt im Fokus steht. Aufgrund der COVID-19-Pandemie wurden die Interviews digital oder per Telefon geführt, aufgezeichnet und anschließend anonymisiert transkribiert. Drei der interviewten Lehrkräfte arbeiten an Gymnasien, eine Lehrkraft an der Grundschule und eine an einem sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum. Das empirische Material der vorliegenden rekonstruktiven Studie wurde mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert. Die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) mit der Unterscheidung zwischen kommunikativem (theoretisches, explizites) und konjunktivem (implizites, handlungsleitendes) Wissen liefert die methodologische Grundlage der dokumentarischen Methode. Die Fragen des Leitfadens wurden für eine vergleichende narrative Ausgestaltung des Interviews möglichst erzählgenerierend formuliert (Nohl 2006: 22). Die dokumentarische Interpretation erfolgte anhand der formulierenden und reflektierenden Interpretation, um Zugang zu beiden Wissens Ebenen zu erhalten, sowie einer sequenzanalytischen, fallinternen und fallexternen komparativen Analyse (Bohnsack 2014).

Die rekonstruierten Orientierungen der interviewten Lehrkräfte werden im Folgenden anhand ausgewählter Transkriptausschnitte dargestellt und kontrastiert. Nachgezeichnet werden eine *Orientierung an Ordnungs(wieder)herstellung*, eine *Orientierung an Zweigeschlechtlichkeit* und eine *Orientierung an Bagatellisierung*. Im empirischen Material zeigt sich, dass der Inhalt der Leitlinie BTV den Lehrkräften nur wenig bekannt ist und meist nicht mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, sondern mit anderen Formen gesellschaftlicher

Diversität assoziiert wird. Eine Schwierigkeit bei der Durchführung der Studie lag in der Findung von Interviewpartner\*innen, da die Interviews mit der Begründung abgelehnt wurden, dass die jeweilige Lehrkraft über keine Expertise zu der Thematik verfüge. Weiterhin fiel auf, dass geschlechtliche Vielfalt sich nur dann im Erfahrungsraum Schule thematisiert, wenn Outings stattfinden und entsprechendes pädagogisches und/oder institutionelles Handeln erforderlich ist. Eine *Orientierung an Externalisierung* zeigt sich bei den Lehrkräften in allen Interviews, indem auf die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit oder Beratungslehrkräften im Zusammenhang mit trans\* Kindern und Jugendlichen verwiesen wird. Die Akzeptanz von geschlechtlicher Vielfalt wird nicht als Bildungsauftrag und pädagogische Haltung wahrgenommen, sondern als soziale Aufgabe, welche sich erst dann aktualisiert, wenn Transidentität im heteronormativen Schulumfeld sichtbar wird. Die Lehrkräfte verstehen geschlechtliche Vielfalt also gerade nicht als Teil einer alltäglichen Schul- und Unterrichtskultur, sondern als akute Herausforderung, deren Bewältigung bei ihrem Auftreten eine besondere Expertise erfordert.

Im empirischen Material zeigt sich ebenfalls die *Orientierung an Ordnungs-(wieder)herstellung*, die am folgenden Transkriptbeispiel mit einer Lehrerin, die auch als Beratungslehrerin tätig ist, exemplifiziert wird.

#### **Lw7, Passage: Tätigkeit als Beratungslehrerin, Z. 84–108**

„Also ich bin zum Teildeputat in der Beratung tätig. Es geht [...] um die sonderpädagogische Beratung, aber, ähm, [...] also bis jetzt zwei Schüler, Schülerinnen, mit Trans-Identität da [...] weil es eben oft Beratungsbedarf gibt [...] für alle Schülerinnen und Schüler, wenn sie eben, ja, in einer besonderen Situation sind und dazu zählen auch bei uns Schüler, die, ähm, ja, Transschüler und -Schülerinnen (Lw 7, 47–56)

I: [...] kannst du ein bisschen erzählen von diesem Beratungsgespräch?

Lw7: Ähm, ja, [...] ich muss sagen, das lief bei uns tatsächlich [...] es lief in, die Bedingungen waren super WEIL, ähm, der Schüler sich damals schon BEVOR er zu uns kam, sich, äh, an die Schule gewandt hat, an die Abteilungsleiterin und DIE wiederum hat mich direkt angesprochen. So dass es da dann einfach, ja, [...] schon bevor der Schüler in die Schule kam schon möglich, ein Gespräch zu führen und das ist natürlich eine Top-Voraussetzung, ja, ähm, und dann, damit eben die Themen erst mal Namen, ähm, was, ja für viele Trans-Schüler super, super wichtiges Thema ist, für die Transidentität, ähm, wie möchte er angesprochen werden und da war klar, er möchte auf jeden Fall mit dem neuen Namen angesprochen werden und er möchte auch, dass das in allen Dokumenten so vermerkt wird und das war eben meine Vermittleraufgabe, zu gucken, dass er da eben kein Hussle hat, sag ich jetzt einfach mal, um das möglichst einfach zu machen, dass der Einstieg für den Schüler einfach möglichst unkompliziert ist und das lief bei uns dann auch relativ unproblematisch würde ich jetzt sagen. (Lw7, 60–79)

I: [...] also hat das dann einfach so funktioniert, dass alle Lehrkräfte, ähm, auch das respektiert haben, dass diese Person nicht mit ihrem Geburtsnamen angesprochen wird?

Lw7: Ja, weil sie das gar nicht anders kannten. Also sie hatten erst mal eine Namensliste, da war noch der alte Name drauf und dann haben wir uns halt [...] darum gekümmert noch, dass die Namenslisten geändert werden, sodass gar nicht so die Frage, dass der Name gar nicht vorgelesen wird, ja, das passiert ja auch mal schnell, ah, wer ist das denn? Dass da mal

*Antinomische Verstrickungen: Der schulische Umgang mit trans\* Schüler\*innen*

der alte Name vorgelesen wird, das ist dann auch gar nicht böse gemeint, unsere Kollegen haben super viele Schüler, Schülerinnen. Das hat dann relativ unproblematisch geklappt. Am Anfang war Verwirrung, aber da ist dann auch echt meine Erfahrung, Kommunikation, ähm, das A und O, vorher, am, also am allerbesten ist es, wenn der Schüler in Begleitung mit einer Beratungslehrkraft vielleicht oder auch selbstständig zu dem Kollegen geht, um auch das nochmal klar und transparent zu machen, hey, warum ist das so bedeutsam für mich, dass ich mit meinem neuen Namen angesprochen werde, weil wenn das mal passiert, dann ist das jetzt glaube ich von MEINEN Kollegen kein böser Wille, sondern dann ist das ein Versehen, aber wenn die sofort wissen, was ist denn, was ist denn da der Hintergrund und warum möchte der Schüler das, dann ist das für die deutlich einfacher, sich da auch schnell drauf einzulassen und da ist meine Erfahrung, dass Kommunikation echt, echt, das Allerwichtigste ist.“

Der geäußerte Wunsch nach „Kommunikation“ veranschaulicht eine Lösungsorientierung der interviewten Lehrperson. In ihrer Funktion als Beratungslehrerin wird der Umgang mit trans\* Schüler\*innen als eine „besondere“ Situation neben anderen artikuliert. Die Notwendigkeit eines ‚Coming-Outs‘ wird implizit als Voraussetzung und die Namensänderung sowie die Anwendung des neuen Namens als erfolgreiches Ergebnis des Beratungsprozesses angesehen. Die Passage veranschaulicht, dass heterosexuelle Cis- und Zweigeschlechtlichkeit von den Lehrkräften als verinnerlichte Selbstverständlichkeit im Kontext der schulischen Ordnung wahrgenommen wird (siehe auch Klenk 2019: 64). Ambivalent ist, dass sich gleichzeitig ein Bemühen und das Engagement der Lehrkräfte im Material zeigt. Auf kommunikativer Ebene formulieren die interviewten Lehrkräfte eine Offenheit gegenüber geschlechtlicher Vielfalt und dem Umgang mit trans\* Jugendlichen. Die Interviewten äußern sich nicht grundsätzlich trans\*feindlich, gleichzeitig zeigt sich in der Orientierung nach Ordnungs(wieder)herstellung die Bemühung, wieder Kontrolle über die Situation zu erlangen, indem der Prozess einer formalen Namensänderung unterstützt wird. Es zeigt sich, dass sich die interviewten Lehrkräfte in einer antinomischen Verstricktheit pädagogischen Handelns befinden. Der Anspruch, ‚richtig‘ mit der Situation umzugehen, trifft auf institutionelle Präfigurationen und Handlungsnotwendigkeiten, die ihren schulischen Alltag bestimmen. In den Interviews wird die Freiheit der Schüler\*innen bezüglich ihrer geschlechtlichen Identifikation betont, im praktischen Umgang mit der Thematik zeigt sich jedoch die Orientierung an Ordnungs(wieder)herstellung, was eine Sichtbarmachung von Personen impliziert, die sich nicht mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren. Die schulische Normalität der Lehrkräfte wird durch die Existenz von trans\* Jugendlichen irritiert und bedeutet für die Lehrer\*innen eine Herausforderung oder führt auch zu Unsicherheiten im Umgang mit trans\* Jugendlichen (siehe auch Klenk 2019: 65f.). Die antinomische Verstricktheit zeigt sich ebenfalls in den kommunikativ formulierten Entschuldigungsstrategien der interviewten Lehrkraft, wie z.B. dass hinter der Verwendung eines falschen Namens keine böse Absicht stecke oder dass den Lehrkräften die Expertise über Transidentität fehle. Einerseits wird eine Ori-

entierung an guter pädagogischer Praxis deutlich, andererseits die als selbstverständlich wahrgenommene heteronormative Schulkultur. Die Lehrkräfte haben das an der Schule vorherrschende Verständnis von Geschlecht und Sexualität verinnerlicht. Generell zeigt sich in dem ausgewählten Beispiel die Orientierung der Lehrkräfte an Ordnungs(wieder)herstellung. Ein öffentliches ‚Coming-out‘ von trans\* Schüler\*innen wird als Bedingung bzw. als Ausgangspunkt für eine ‚besondere‘ Situation im schulischen Alltag wahrgenommen. In dem Bestreben, pädagogisch ‚gut‘ zu handeln, agieren die Interviewten im Rahmen der institutionell heteronormativen Ordnung ihrer Schule und passen ihre Handlungsmöglichkeiten an diese implizit verinnerlichte Ordnung an. Dies führt zu der antinomischen Verstrickung, nicht trans\*feindlich, aber gleichzeitig nicht trans\*freundlich handeln zu können.

Die *Orientierung an Ordnungs(wieder)herstellung* steht in Verbindung mit der *Orientierung an Zweigeschlechtlichkeit*, die im folgenden Beispiel veranschaulicht wird.

**Lw8, Passage: Toilettenwahl, Z. 129–134**

„Äh, schon mal die richtige Wahl der Toilette und wie gehen andere Kinder damit um? Ich mein, bei uns sind jetzt ganz konkret würde man vielleicht sagen okay, dieses Kind kriegt ein Schloss für, äh, einen Schlüssel für die Behindertentoilette, aber wenn es mehrere wären, dann wäre das ganze schon ein bisschen schwieriger.“

Die problematisierende Beschreibung der ‚richtigen‘ Toilettenwahl veranschaulicht ebenfalls institutionelle Zwänge, die der schulische Raum vorgibt. Auf konjunktiver Ebene zeigt sich, dass trans\* Sexualität als individuelles und nicht als gesellschaftliches Phänomen wahrgenommen wird. In dem Transkriptbeispiel geht es um die Betrachtung eines Einzelfalls, der demnach auch eine individuelle Lösung benötigt. Das Toilettenbeispiel veranschaulicht das verinnerlichte Verständnis der interviewten Lehrkräfte von Zweigeschlechtlichkeit, es gibt genau zwei Möglichkeiten der Toilettennutzung und einer davon muss sich zugeordnet werden (siehe auch Mayer/Sauer 2017: 53). Gleichzeitig dokumentiert sich in dem Transkriptauszug auch eine gewisse Ratlosigkeit bzw. Unsicherheit der interviewten Lehrkraft, es gibt kein „Örtchen“ für trans\* Kinder und Jugendliche in der Schule, was durch die Überlegung, welche Toilette die ‚richtige‘ ist, veranschaulicht wird.<sup>5</sup> Genau hier wird deutlich, dass der Umgang mit trans\* Kindern und Jugendlichen auch an tatsächliche bauliche Gegebenheiten gebunden ist, deren Veränderung scheinbar oft schwierig ist – wenngleich die Begründung dafür zumindest in unseren Interviews im Unklaren bleibt: Handelt es sich um tatsächliche bau(recht)liche Themen oder limitieren heteronormative Vorstellungen die evtl. notwendige Umwidmung von Toilettenräumen in all-gender-Toiletten? Unabhängig von der Begründung ergibt sich als Konsequenz eine räumlich nicht-existierende Ört-

5 Vgl. zu dieser „Ver\_Ortung“ von Geschlecht auch Baumgartinger 2017: 26f.

lichkeit, die antinomische Zwänge zwischen Handeln und Struktur für die Lehrkräfte bedeuten kann. Denn empirisch hat sich auch in unserer vorherigen Interviewstudie gezeigt, dass jede Lehrkraft, die schon Erfahrungen mit trans\* Schüler\*innen gemacht hat, auf die Problematik der Toilettennutzung verweist. Dies veranschaulicht die Wirkmächtigkeit und die Materialität bzw. Materialisierung der heteronormativen Matrix im Kontext Schule sowie die daraus resultierende Anforderung an die einzelnen Personen, sich dieser anzupassen. Die Idee, dass die Behindertentoilette genutzt werden könnte, quasi als Sammelbecken der ‚Besonderen‘, unterstreicht ebenfalls diese Ratlosigkeit und veranschaulicht die Wahrnehmung eines individuellen Einzelfalls, da diese Lösung als unpraktikabel beschrieben wird, falls es mehrere Schüler\*innen betreffen könnte. Die Assoziation mit Behinderung deutet zudem auf ein pathologisches Verständnis von trans\* Jugendlichen hin.

Die pathologische Betrachtungsweise spielt auch in der folgenden rekonstruierten *Orientierung an Bagatellisierung* eine Rolle.

**Lm3, Passage: Rechtfertigung, Z. 151–162**

„Sicher würde man dann, also ich denk, da würde man in erster Linie vielleicht [...] die Schulsozialarbeiterin einbinden, als zusätzliche Kraft und, äh, würde da dann versuchen, äh, das näher vielleicht zu thematisieren und dann nochmal nachzufragen bei dem Kind oder, ob das vielleicht auch nicht nur, oder, ob das auch wirklich so ist oder nicht nur daher gesagt ist oder sonst irgendwas oder ob es sich da wirklich unwohl fühlt. Ich denk das, da muss man dann ganz eng mit der Schulsozialarbeiterin zusammenarbeiten. Also, ähm, also allein könnte ich das wahrscheinlich nicht, weil ich, wie gesagt, keine Ahnung davon habe.“

Auch hier zeigt sich die Orientierung an einer Herstellung von Ordnung und Zuordnung. Es wird Klarheit verlangt („ob das wirklich so ist“), deren Nachweis cisgeschlechtliche und heterosexuelle Menschen nicht erbringen müssen. Die Nachweispflicht einer nicht-heteronormativen Geschlechtsidentifikation spricht den jeweiligen Schüler\*innen ihre geschlechtliche Selbstbeschreibung und -bestimmung ab und auch hier wird eine Pathologisierung der Transidentität suggeriert. Das „unwohl Fühlen“ wird auf die körperliche und psychische Disposition der jeweiligen Person zurückgeführt, anstatt auf das zweigeschlechtliche System (siehe auch Meyer/Sauer 2017: 26; 46). Gleichzeitig zeigt sich in dem Interviewausschnitt auch ein „unwohl fühlen“ auf Seiten der Lehrkraft, eine gewisse Unsicherheit eines ‚richtigen‘ pädagogischen Handelns wird deutlich, der durch die Unterstützung der Schulsozialarbeit begegnet werden soll. Diese Fallstudie dient als Kontrastierung. Anders als im ersten Transkriptbeispiel veranschaulicht, werden hier keine organisatorischen oder administrativen Handlungsmöglichkeiten formuliert und als pädagogischer Lösungsansatz wahrgenommen. Stattdessen wird der Umgang mit trans\* Schüler\*innen in der Schulsozialarbeit und demnach als individuelles ‚soziales‘ Problem verortet. Dem beschriebenen „unwohl fühlen“ der Lehrperson wird dadurch begegnet, dass jemand anderes im schulischen Gefüge für trans\* Schüler\*innen zuständig ist. Auch hier wird die institutionelle Präfiguration deutlich.

Zusammengefasst zeigen die empirischen Ergebnisse, dass sich die interviewten Lehrkräfte im Umgang mit trans\* Schüler\*innen in einem antinomischen Spannungsverhältnis befinden. Der persönliche Anspruch, pädagogisch ‚gut‘ zu handeln, konfligiert mit der vorherrschenden heteronormativen Ordnung, die als gesellschaftliches Ordnungsmuster auch in der Schule besteht. Trans\*geschlechtliche Lebensweisen werden als Irritationen der heteronormativen Ordnung verstanden, die im Gegensatz zur Schulnormalität stehen (Klenk 2019: 71f.).

## **4 Ausblick**

Antinomien lassen sich generell im Zusammenhang mit pädagogischem (Alltags)Handeln auffinden (Schütze 2014: 4). Die beschriebenen rekonstruktiven Orientierungen haben veranschaulicht, dass dies auch im Umgang mit trans\* Schüler\*innen zu beobachten ist. Durch Professionalisierungsprozesse können Veränderungsmöglichkeiten im Handeln der Lehrkräfte unterstützt werden (Baar et al. 2019: 36f.) Jutta Hartmann plädiert bspw. in einer „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“ (Hartmann 2002) für eine pädagogische Haltung, die insbesondere die aktuell vorherrschenden Identitätsannahmen und Normalitätsvorstellungen irritieren und Konstruktionsmechanismen thematisieren soll. Darüber hinaus sollen geschlechtliche und sexuelle Grenzen als beweglich anerkannt werden, um eine Vielzahl von Lebensweisen zu berücksichtigen und thematisieren zu können (Hartmann 2014: 107).

Die Interviewstudie verweist auf ein Spannungsfeld zwischen der institutionell verankerten heteronormativen Ordnung auf der einen und individuellen Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte auf der anderen Seite, das den Umgang mit trans\* Schüler\*innen strukturiert. Hieraus ergeben sich weitergehende Forschungsfragen und -desiderate, die vor allem notwendige Veränderungen der strukturellen Verfasstheit von Schule (sowohl auf der institutionellen als auch auf der Ebene der Praktiken) in den Blick nehmen müssen: In welcher Form und mit welchen Mitteln können diese notwendigen Veränderungen formuliert und dann auch gestaltet werden, um dem Anspruch, dass alle Kinder frei und sicher lernen und sich bilden können, gerecht zu werden?

## Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017): LSBTIQ\* Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lgbtiq\\_lehrerkräftebefragung.pdf;jsessionid=1DEBBE32458C26EB8C91530E74740198.intranet232?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/lgbtiq_lehrerkräftebefragung.pdf;jsessionid=1DEBBE32458C26EB8C91530E74740198.intranet232?__blob=publicationFile&v=4) [Zugriff: 24.02.2022].
- Baar, R./Hartmann, J./Kampshoff, M. (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshoff, Marita (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 31–54.
- Baumgartinger, P. P. (2017): Transstudies. Historische, begriffliche und aktivistische Aspekte. Wien: Zaglossus.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. überarb. und erw. Aufl.). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2015): Umgang mit Heterogenität und Differenz. In: Huch, S./Lücke, M. (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 49–67.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grundmann, M. (2017): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie (3. überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS, S. 63–88.
- Haller, P./Wittmann, A. C. (2021): LGBTIQ\*-Jugendliche in der Schule. Ansätze für einen bestärkenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Arbeitsfeld Schule. In: Thuswald, M./Sattler, E. (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Pädagogische Herausforderungen und professionelle Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript, S. 273–297.
- Hark, S. (2002): Junge Lesben und Schwule. Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. In: Diskurs 12, 1, S. 50–58.
- Hartmann, J. (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich.
- Hartmann, J. (2014): Geschlechtliche und sexuelle Diversität im Kontext Schule. Reflexionen über subjektive Performanzen und pädagogische Relevanzen. In: Kleiner, B./Rose, N. (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 97–115.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Handlungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–570.
- Helsper, W. (2002): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der

- Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–33.
- Ketelhut, K./Sartingen, E./Weselek, J. (2021): Bildung für Toleranz und Vielfalt: Eine heteronormativitätskritische Analyse des Umgangs mit Bildung für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Schulen. In: schulheft 182: Sexualität und Pädagogik, S. 28–39.
- Kleiner, B. (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Klenk, F. C. (2019): Interdependente Geschlechtervielfalt als un/be/deutende Anforderung an pädagogische Professionalität. In: Baar, R./Hartmann, J./Kampshoff, M. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 57–81.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (2016): Bildungspläne Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite> [Zugriff: 12.10.2020].
- Krell, C./Oldemeier, K. (2015): Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs\\_2015/DJI\\_Broschuere\\_ComingOut.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs_2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf) [Zugriff: 24.04.2022].
- Krell, C./Oldemeier, K. (2018): Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans\* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. (Erstauflage 2017, Opladen u.a.: Barbara Budrich). Bonn.
- Lesben- und Schwulenverband (LSDV) e.V (o.J.): An der Schule: Coming-Out und Diskriminierung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen / LSBTI. Erfahrungen von über 16.000 Befragten aus Deutschland. <https://www.lsvd.de/de/ct/2616-An-der-Schule-Coming-out-und-Diskriminierung-von-Lesben-Schwulen-bisexuellen-trans-und-intergeschlechtlichen-Menschen-LSBTI> [Zugriff: 24.02.2022].
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens (hrsg. von D. Kettler, V. Meja & N. Stehr). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, E./Sauer, A. (2017): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans\*-Menschen in Deutschland. [https://www.researchgate.net/publication/320741190\\_Wie\\_ein\\_grunes\\_Schaf\\_in\\_einer\\_weißen\\_Herde\\_Lebenssituationen\\_und\\_Bedarfe\\_von\\_jungen\\_Trans-Menschen\\_in\\_Deutschland\\_Like\\_a\\_Green\\_Sheep\\_in\\_a\\_White\\_Flock\\_Life\\_Situations\\_and\\_needs\\_of\\_Young\\_Transgender\\_in\\_](https://www.researchgate.net/publication/320741190_Wie_ein_grunes_Schaf_in_einer_weißen_Herde_Lebenssituationen_und_Bedarfe_von_jungen_Trans-Menschen_in_Deutschland_Like_a_Green_Sheep_in_a_White_Flock_Life_Situations_and_needs_of_Young_Transgender_in_) [Zugriff: 23.04.2022].
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- SCHLAU NRW (2019): Trans\* und Schule. Infobroschüre für die Begleitung von trans\* Jugendlichen im Kontext Schule in NRW. [https://www.schlau.nrw/wp-content/uploads/2020/01/TransUndSchule\\_Brosch\\_2020\\_web.pdf](https://www.schlau.nrw/wp-content/uploads/2020/01/TransUndSchule_Brosch_2020_web.pdf) [Zugriff: 24.02.2022].
- Schondelmayer, A.-C./Schmidt, F. (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit

*Antinomische Verstrickungen: Der schulische Umgang mit trans\* Schüler\*innen*

- LSBTI. In: Schmidt, F./Schondelmayer, A.-C./ Schröder, U. B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 223–240.
- Schütze, F. (2014): Paradoxien des professionellen Handelns. In: Rätz, R./Völter, B. (Hrsg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen/ Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 1–5.
- Spahn, A. (2018): (Nicht-) Thematisierungen von Vielfalt. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als „Niemandverantwortungsland“ – zur aktuellen Thematisierung in der Schule. In: Spahn, A./Wedl, J. (Hrsg.): Schule lehrt lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter\*freundlichkeit in der Schule. Göttingen: Waldschlösschen Verlag, S. 32–34.
- Schatz, M. (2018): Anforderungen an Schulen als Bildungsanstalten. In: Burow, O.-A./Bornemann, S. (Hrsg.): Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Köln: Carl Link, S. 493–514.
- Teidelbaum, L. (2015): Kein Bildungsplan unter der Ideologie des Regenbogens. Homo- und transphobe Straßenproteste gegen den Entwurf eines neuen Bildungsplans in Stuttgart. In: Billmann, L. (Hrsg.): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Stuttgart: Rosa-Luxemburg-Stiftung, S. 6–14.
- Tervooren, A. (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim: Juventa.
- Timmermanns, S. et al (2022): „Wie geht’s euch? Psychosoziale Gesundheit und Wohlbefinden von LSBTIQ\*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.