

# Trans\* Schüler\*innen aus Sicht von Lehrkräften – eine Interviewstudie zu geschlechtlicher Vielfalt in Schulen

## Zusammenfassung

Im Bildungssystem ist die Anzahl an Jugendlichen, die sich nicht mit dem ihnen zugeschriebenen Geschlecht identifizieren und damit offen umgehen, in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Jedoch berichten diese Personen häufig von Diskriminierung im Alltag und in der Schule. Daher ist das Ziel dieser Arbeit, die Sichtweisen von Lehrkräften auf trans\* Schüler\*innen zu untersuchen und explorativ mögliche Wünsche bzw. Handlungsbedarfe zur Weiterentwicklung im schulischen Bildungssystem aufzuzeigen. Interviews mit 14 Lehrkräften aus Baden-Württemberg werden basierend auf einem Modell zur Genderkompetenz qualitativ entlang der Unterbereiche Wissen, Wollen und Können analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Lehrkräfte eine Offenheit gegenüber der Thematik haben, sich dazu in der Verantwortung sehen und größtenteils über ein Grundwissen zu geschlechtlicher Vielfalt verfügen. Dennoch kann festgestellt werden, dass Lehrkräfte sich dezidiert Aus- und Fortbildungsangebote wünschen, um einen kompetenten Umgang insbesondere mit Coming-out-Situationen oder in der Kommunikation zu geschlechtlicher Vielfalt besser zu gewährleisten. Zudem scheinen trans\*-spezifische Erweiterungen des Modells notwendig.

### Schlüsselwörter

Schule, trans\*, Geschlecht, Gender, Vielfalt, Lehrkräfte

## Summary

Trans\* students from teachers' perspective – An interview study on gender diversity in school

The number of adolescents in the education system who do not identify with their ascribed gender and are open about it has increased significantly in recent years. However, these individuals often report discrimination in everyday life and at school. Therefore, the aim of this article is to investigate teachers' perspectives on trans\* students and to show examples of possible wishes and needs for action when it comes to further developing the education system. Interviews with 14 teachers from Baden-Württemberg are qualitatively analysed based on a model of gender competence and its subareas (knowledge, willingness and ability). The findings show that the interviewed teachers are open to the topic and recognize their responsibility and that for the most part they have a basic knowledge of gender diversity. Nevertheless, it can be said that teachers would like to have specific training opportunities in order to better guarantee they can competently handle coming out situations or address gender diversity. Trans\*-specific extensions of the model are also needed.

### Keywords

school, trans\*, sex, gender, diversity, teachers

## 1 Einleitung und Hintergrund

Menschen werden traditionell binär in männlich oder weiblich eingeteilt, in Abhängigkeit des bei Geburt zugewiesenen biologischen Geschlechts und auf der Basis sozial vereinbarter Kriterien (West/Zimmermann 1987). Menschen, die sich mit dem von außen zugeschriebenen Geschlecht identifizieren, werden als cis\* bezeichnet. Hingegen sind trans\*



Open Access © 2025 Autor\*innen. Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Personen Menschen, die sich nicht, oder nicht vollständig, mit ihrem so zugewiesenen Geschlecht identifizieren (wollen oder können) (Nieder/Strauß 2019). Der Begriff trans\* fasst dabei verschiedene Bezeichnungen zusammen: transgender, transident oder auch transsexuell (Hoenes/Schirmer 2019; Kampshoff/Kleiner/Langer 2023). Der Asterisk dient als Platzhalter für jegliche Selbstdefinitionen von Menschen.

Genauere Zahlen, wie viele trans\* Personen es gibt, sind nicht vorhanden, Schätzungen belaufen sich in Deutschland auf 2 000 bis 100 000 (Nieder/Strauß 2019) bzw. über 400 000 (Pöge et al. 2022) Menschen. Zwar sind trans\* Personen in Deutschland formal durch das Grundgesetz, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) sowie jüngst das Selbstbestimmungsgesetz geschützt, jedoch erleben sie „in ihrem Alltag vielfältige Schwierigkeiten bis hin zu Psychopathologisierung und schwerwiegender Diskriminierung“ (Sauer/Meyer 2016: o. S.). Dies kann zu dramatischen Folgen wie Identitätsproblemen oder Suizid führen (Schinzler 2018).

Die Schule als wichtiger Lebensraum von Jugendlichen bringt verschiedene Herausforderungen für trans\* Jugendliche mit sich (Krell/Oldemeier 2015). Sie werden oft nicht ernst genommen und sind mit Diskriminierung und Mobbing konfrontiert (Busche/Fütty 2023; Klocke 2012; Krell/Oldemeier 2017; Schinzler 2018).

Um Schule als Ort von Toleranz, als eine geschützte, sichere Umgebung zu konstituieren, sind Lehrkräfte zentral (Schumann/Linde-Kleiner 2014).

An Schulen (und auch in der Jugend- und Familienarbeit) scheinen die pädagogischen Zuständigkeiten für die Thematik grundlegend ungeklärt zu sein (Schmidt/Schondelmayer 2015), wenn nicht LSBTIQ\*-Lehrkräfte oder -Pädagog\*innen selbst involviert sind (Klenk 2023). Gleichsam bestehen an vielen Schulen Wissenslücken und Unsicherheiten in Bezug auf trans\* Personen (Sauer/Meyer 2016). Die bisher vorhandene Studienlage zur schulischen Situation von trans\* Kindern und Jugendlichen ist somit (auch aufgrund langer Tabuisierung) noch unzureichend (Focks 2014; Weselek/Sartingen/Ketelhut 2023). Da Lehrkräfte zentrale Akteur\*innen des Schulsystems sind (Schumann/Linde-Kleiner 2014), lohnt im Folgenden ein fokussierter, aber explorativer Blick auf die Perspektive von Lehrkräften zu trans\* Schüler\*innen. Zugrunde gelegt wird dazu ein Modell der Genderkompetenz für Lehrkräfte.

## 2 Theoretischer Bezugsrahmen: Genderkompetenz

Genderkompetenz konstituiert „eine zentrale Schlüsselkompetenz für das pädagogische Personal bei der Bewältigung sozialer und beruflicher Anforderungen“ (Budde/Venth 2010: 24). Für Genderkompetenz gibt es unterschiedliche Definitionen. Beispielsweise definieren Metz-Göckel und Roloff Genderkompetenz als „das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Männern und Frauen soziale Festlegungen [...] zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden“ (Metz-Göckel/Roloff o. J., zit. n. Budde/Venth 2010: 23). Darauf aufbauend haben Budde und Venth (2010) ein vielbeachtetes Modell von Genderkompetenz erarbeitet, das aufgrund der thematischen Nähe sowie des Settings Schule im Folgenden für die Studie zugrunde gelegt werden soll. Demnach setzt sich Genderkompetenz aus den Elementen Wissen, Wollen und Können wie folgt zusammen (Budde/Venth 2010: 23f.):

- Mit „Wissen“ ist ein spezifisches Genderwissen angesprochen, das befähigt, geschlechtsspezifische Strukturen in Institutionen und Alltagshandeln aufzuschlüsseln. Zum Verständnis von Geschlecht als sozialer Konstruktion und dem Begreifen von Geschlechtscharakteristika als Ergebnis von Doing Gender ist theoretisches Wissen unabdingbar. Zum Genderwissen gehört ebenso historisches Wissen über die Bildung der Geschlechter, die jeweils zugrunde liegenden Konzepte und praktischen Realisierungen wie auch die Auseinandersetzung mit gendertheoretischen Konzepten.
- „Wollen“ bezeichnet die Motivation, sich für Gleichstellung zu engagieren und zum Abbau von Geschlechterhierarchien beizutragen.
- „Können“ meint, dass pädagogische Wege zur Umsetzung bekannt sein sollten, und umfasst, dass der Abbau von einengenden Geschlechternormen und die Option der Verhaltenserweiterung für beide Geschlechter mithilfe methodisch-didaktischer Kompetenzen realisiert werden können.

Durch die Anwendung dieses Modells, das bisher noch nicht mit Fokus auf trans\* Personen verwendet wurde, soll ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen und Möglichkeiten gewonnen werden, die mit der Unterstützung von trans\* Schüler\*innen im schulischen Kontext verbunden sind. Budde und Venth betonen den „Sachverhalt, dass das pädagogische Personal in die alltäglichen Herstellungsmechanismen von Geschlecht verweben ist“ (Budde/Venth 2010: 24), demnach sollte ein Untersuchungsfokus auf Lehrkräfte besonders ergiebig sein. Verwendet wird ein ganzheitlicher Ansatz, der neben Wissen auch das Wollen und das Können von Lehrkräften bezüglich trans\* Schüler\*innen berücksichtigt. Dies ist auch bedeutsam, um zu verstehen, wie Lehrkräfte mit den Herausforderungen und Belastungen umgehen, die mit der Unterstützung von trans\* Schüler\*innen verbunden sein können.

## 2.1 Empirische Befunde zur Perspektive von Lehrkräften auf geschlechtliche Vielfalt und trans\* Schüler\*innen

Insgesamt ist die Studienlage zum Thema noch sehr begrenzt. Daher werden die vorhandenen Studien aus Deutschland zunächst kurz beschrieben und ihre zentralen Ergebnisse dargestellt.

In Deutschland hat Klocke 2012 bei seiner Berliner Schulbefragung 755 Schüler\*innen, 27 Klassenlehrer\*innen, 14 Elternvertreter\*innen und zwölf Schulleiter\*innen mittels Fragebögen und Interviews befragt sowie zusätzlich weitere 20 Schulleiter\*innen und Lehrkräfte mit den Hauptzielen, die Einstellungen und das Verhalten gegenüber lsbt\* Personen zu erfassen. Des Weiteren haben Klocke/Latz/Scharmacher (2019) eine Onlinebefragung mit 1 162 Lehrkräften durchgeführt, um zu eruieren, was diese dazu bewegt, sich für lsbti\* Jugendliche zu engagieren. Daran anschließend wurden 2020 von Klocke, Latz und Scharmacher zum einen Fokusgruppen und Einzelinterviews mit 18 lsbti\* Jugendlichen, sechs Lehrkräften und neun Expert\*innen und zum anderen ein Onlinefragebogen mit 534 Lehrkräften, Schulleitungen und anderem pädagogischem Fachpersonal in Berlin durchgeführt, um die Frage zu klären, wie sich pädagogische Fachkräfte motivieren lassen, sich stärker für lsbti\* Jugendliche einzusetzen.

Als Ergebnisse hinsichtlich der Wissensbestände von Lehrkräften über die Lebensumstände und die Situation von trans\* Kindern und Jugendlichen in der Schule wurde festgestellt, dass die Befragten Transgeschlechtlichkeit oft zwingend mit dem Wunsch nach körperlicher Transition verbinden und nicht mit der Diskrepanz zwischen Geschlechtsidentität und dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht. In den Untersuchungen wurde herausgestellt, dass das eigene Wissen mit dem Wollen und Können zusammenhängt (Klocke 2012; Klocke/Salden/Watzlawick 2020). Denn je besser die Lehrkräfte im Wissenstest abschnitten, desto häufiger führten sie Thematisierungen sexueller Vielfalt und Interventionen durch. Die Angst, Wissenslücken zu offenbaren, hat sich zudem als wichtiger Hemmfaktor ergeben (Klocke/Salden/Watzlawick 2020). Klocke, Latz und Scharmacher (2019) haben zudem festgestellt, dass Fortbildungen zu einer verstärkten Sicherheit im Umgang mit LGBTQIA\* führen können und gleichzeitig eine sensibilisierende Komponente haben.

Bezüglich des Verhaltens von Lehrkräften zeigen die Studien, dass bei diskriminierenden Schimpfwörtern oftmals inkonsequent interveniert wird, manche Lehrkräfte sich sogar darüber lustig machen, wenn Schüler\*innen von traditionellen Geschlechternormen abweichen, und bei diskriminierenden Witzen mitlachen (Klocke/Salden/Watzlawick 2020).

Ebenfalls in Berlin führten Schmidt und Schondelmayer (2015) Gruppen- und Einzelinterviews mit vier Pädagog\*innen aus Schulen sowie der Kinder- und Jugendhilfe durch, in welchen die Orientierung und Handlungspraxen von Fachkräften an Schulen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt untersucht wurden. Demnach scheint die pädagogische Zuständigkeit für die LGBTQIA\* Thematik grundlegend ungeklärt zu sein (Schmidt/Schondelmayer 2015).

Interviews mit fünf Lehrkräften verschiedener Schulformen aus Baden-Württemberg von Weselek, Sartingen und Ketelhut (2023) zeigen, dass sich die interviewten Lehrkräfte im Umgang mit trans\* Schüler\*innen in einem antinomischen Spannungsverhältnis befinden, denn der persönliche Anspruch, pädagogisch ‚gut‘ zu handeln, konfligiert mit der vorherrschenden heteronormativen Ordnung, die als gesellschaftliches Ordnungsmuster auch in der Schule bestehe (Weselek/Sartingen/Ketelhut 2023).

Klenk (2023) hat Interviews mit 15 Lehrkräften, darunter etwa die Hälfte nicht heterosexuell, in Deutschland durchgeführt. Dabei war es das wesentliche Anliegen, soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über den Umgang mit und die Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Schule und im Unterricht zu rekonstruieren. Als ein zentrales Ergebnis wird herausgearbeitet, dass Schule ein post-heteronormatives Handlungsfeld ist, das im Spannungsfeld verschiedener Deutungspotenziale umkämpft ist. Ihre Normalitätsordnungen werden durch die Vielfalt an Lebensweisen unter den Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Handeln (re)produziert, aber auch flexibilisiert und transformiert.

Insgesamt kann trotz erster vorliegender Befunde „[d]er Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aus der Perspektive von Lehrer\*innen [...] immer noch als Forschungsdesiderat bezeichnet werden“ (Weselek/Sartingen/Ketelhut 2023: 92). Daher wurden für eine Interviewstudie mit Lehrkräften basierend auf dem theoretischen Modell zu den identifizierten Kernbereichen Wissen, Wollen und Können folgende Forschungsfragen entwickelt:

- Wissen: Wie gut sind Lehrkräfte über geschlechtliche Vielfalt und speziell die Situation von trans\* Schüler\*innen informiert?
- Wollen: Erachten Lehrkräfte die Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt und trans\* in ihrer Ausbildung sowie in ihrem beruflichen Alltag in der Schule als wichtig und wie motiviert sind Lehrkräfte dazu, selbst geschlechtliche Vielfalt in ihrem Unterricht zu thematisieren und im Schulalltag anzuwenden?
- Können: Wie präsent ist geschlechtliche Vielfalt in Schulen und wie gehen Lehrkräfte mit Situationen um, in denen sie mit geschlechtlicher Vielfalt konfrontiert werden?

### 3 Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Interviewstudie mit Lehrkräften durchgeführt. Dazu wurde basierend auf der theoretischen Recherche und bisherigen Studien ein Leitfaden entwickelt. Zu den Forschungsbereichen wurden Fragen und Unterfragen formuliert, die als Orientierung dienten, jedoch nicht alle zwangsweise und in dieser Reihenfolge abgefragt wurden. Zum Wissen wurde zu Beginn eruiert, ob bzw. wie die Lehrkraft sich schon über geschlechtliche Vielfalt informiert hat, wie sie trans\* definiert und ob sie den möglichen Ablauf einer Transition kennt. Weiter wurde nach bekannten Problemen, der Verankerung im Curriculum und der rechtlichen Lage in der Schule gefragt. Im Bereich des Wollens wurden die Bedeutungsbeimessungen und Zuständigkeiten erfasst sowie zum Können u. a. Reaktionen zu Beispielsituationen und Maßstäbe des Verhaltens erfragt, zu den eigenen Erfahrungen und den Rahmenbedingungen an der eigenen Schule und zu Fortbildungen.

Die Kategorienbildung erfolgte entsprechend deduktiv zu den Forschungsfragen und den drei theoriebasierten Kernbereichen. Eine Ausdifferenzierung der Kategorien wurde induktiv auf der Basis der Daten ergänzt.

Die Stichprobe umfasst 14 Lehrkräfte, die in Baden-Württemberg an Gymnasien oder Gemeinschaftsschulen arbeiten. Die Rekrutierung der Teilnehmenden fand per E-Mail und über persönliche Kontakte statt. Die Interviews wurden im September 2021 persönlich, per Telefon oder per Videogespräch durchgeführt. Alle Teilnehmenden erhielten weitere Informationen zur Studie, eine Datenschutzerklärung und einen Kurzfragebogen, um soziodemografische Daten abzufragen. Es wurden nur volljährige Personen befragt. Keine dieser Personen identifizierte sich selbst als trans\*. Die Interviews wurden mit digitalen Endgeräten aufgezeichnet und transkribiert, die Länge beträgt zwischen 21 und 53 Minuten, im Durchschnitt 38 Minuten. Das Durchschnittsalter der befragten Personen liegt bei 47 Jahren. Die Auswertung der Interviews wurde gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2015) mit der Software MAXQDA durchgeführt.

## 4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden entlang der Hauptthemen der Forschungsfragen in je einem Unterkapitel dargestellt.

### 4.1 Wissen

Im Bereich des Wissens wurde in den Interviews das Wissen zu Belastungen, Beratungen, Definitionen, Lehrplanvorgaben, Unterrichtsimplementierungen und zur Rechtslage thematisiert sowie Wissensursprünge aus Studium und Fortbildungen eruiert.

Die interviewten Lehrkräfte wissen um mögliche Probleme und Schwierigkeiten von trans\* Kindern und Jugendlichen in der Schule. Als *Belastungen* sind Diskriminierung, die binäre Einordnung und die psychischen Folgen einer Transition die Bereiche, die am häufigsten genannt wurden. Unter der Diskriminierung von trans\* Schüler\*innen wurde z. B. die Verwendung des alten Namens oder des Pronomens und die Führung dessen im Klassenbuch verstanden. Beleidigungen, sich lustig machen, Ausgrenzung, Mobbing und fehlende Akzeptanz der Identität sind weitere genannte Punkte. Bei der binären Einordnung des schulischen Rahmens wurden insbesondere die Nutzung der Toiletten und der Umkleidekabinen als kritisch gesehen, gefolgt von der generellen Teilnahme im Sportunterricht. Als weitere Schwierigkeit wurden mögliche psychische Folgen einer Transition aufgeführt, wie z. B. eine allgemeine psychische Belastung, Probleme mit dem Selbstbewusstsein, Panikattacken und Depressionen.

Auch für sich selbst wissen Lehrkräfte herausfordernde Situationen in Bezug auf trans\* Schüler\*innen zu benennen. Konkrete Beispiele sind *als Beratungswissen* adäquate Unterstützung zu ermöglichen, der Umgang mit eventuellen psychischen Problemen und das Führen von Elterngesprächen:

„Zum Beispiel bei Elterngesprächen ist das sehr seltsam oft und da hätte ich mir auch Unterstützung oder würde ich mir Unterstützung wünschen. Wenn zum Beispiel die Eltern eben den Prozess, in dem die Kinder [...] oder die Jugendlichen sind, negieren.“ (B03: 42–46)

Zur abgefragten *Definition* von „trans\* sein“ hat der Großteil ein übereinstimmendes Verständnis, dass trans\* Personen sich nicht mit ihrem Geburtsgeschlecht identifizieren oder für sie die Geschlechtsbinarität nicht passt. Größtenteils wussten sie grob über den Verlauf einer Transition Bescheid.

Etwa drei Viertel der befragten Lehrkräfte bestätigten, dass geschlechtliche Vielfalt im *Lehrplan* von Baden-Württemberg verankert ist. Dass diese in der Leitperspektive „Bildung von Toleranz und Vielfalt“ abgebildet ist, wussten nur wenige.

Bezogen auf die *Implementierung im eigenen Unterricht* sahen einzelne die Möglichkeit eines fächerübergreifenden Einbeziehens und Thematisierens, wie z. B. über ein bewusstes Gendern oder durch Formulierungen in Textaufgaben:

„Auch was Aufgabenstellungen angeht, kann man das sicherlich in allen Fächern abbilden. Wenn man jetzt irgendwelche Textaufgaben hat, wo man ein bisschen mehr schreiben muss/ Dass dann eben auch mal trans\* Personen einfach vorkommen und sichtbar sind.“ (B10: 274–281)

Zu der *rechtlichen Lage* von trans\* Schüler\*innen im schulischen Umfeld wissen die meisten Lehrkräfte nichts. Jedoch gab ein Teil an, unabhängig von Vorgaben einfach die Wünsche der trans\* Kinder zu berücksichtigen:

„Also ich respektiere dann die Wünsche des Kindes und würde das dann so übernehmen und wenn der Rest dann halt Ärger gibt, dann kommt der dann vielleicht mal. Aber das wäre mir jetzt erst einmal Wurst.“ (B01: 74–77)

Alle Lehrkräfte gaben an, dass die geschlechtliche Vielfalt in ihrem *Studium* nicht thematisiert wurde. Zudem berichtete die Mehrheit der Lehrkräfte, noch nie an einer *Fortbildung*, bei der geschlechtliche Vielfalt angesprochen wurde, teilgenommen zu haben.

## 4.2 Wollen

Übergeordnet wurden die Überzeugungen und Motivationslagen der Lehrkräfte zur trans\*-Thematik zunächst allgemein abgefragt, dann in folgenden Kategorien gebündelt: Offenheit, Verbreitung, Bedeutsamkeit, Verbindlichkeit, Unterrichtseinbindung, Coming-out, Zuständigkeit und Unterstützungswünsche.

Im Großen und Ganzen wurde die eigene Schule der Lehrkräfte zwar als offen und tolerant wahrgenommen, aber erwähnt wurde, dass es immer einzelne negative Beispiele gäbe. Bezogen auf die Schüler\*innen empfanden viele, dass diese offen und tolerant seien. Bei der Frage nach der *Offenheit* des Kollegiums wurden hingegen vielseitige Antworten gegeben. Tendenziell wurden junge Lehrkräfte als offener als manche ältere wahrgenommen. Des Weiteren wurde genannt, dass es häufig einzelne negative Ausnahmen gäbe. Eine Lehrkraft empfindet, dass ein Teil ihres Kollegiums bemüht sei, aber das Verständnis fehle, und dass hinsichtlich der *Verbreitung* ein Teil des Kollegiums sogar trans\*phob sei.

Die *Bedeutsamkeit* der Auseinandersetzung mit der trans\*-Thematik wurde als wichtig empfunden, um Sichtbarkeit in der Gesellschaft zu schaffen sowie Berührungsängste und Vorurteile gegenüber geschlechtlicher Vielfalt im Allgemeinen abzubauen und Akzeptanz und Toleranz zu schaffen.

„Es ist absolut wichtig, weil ich finde, man sollte von Anfang an den Kindern eine gewisse Toleranz beibringen. Da geht es nicht nur um Toleranz gegenüber anders aussehenden Menschen oder Migranten, wie auch immer, sondern es geht ja auch einfach um die geschlechtliche Vielfalt.“ (B04: 97–100)

Hinsichtlich der *Verbindlichkeit* wurde die Schule von den Lehrkräften als ein wichtiger Lebens- und Entwicklungsraum junger Menschen bezeichnet, in welchem elementare Werte vermittelt werden.

„Alle Schülerinnen und Schüler kommen dort zusammen und was dort gelehrt wird, nehmen alle mit nach Hause. Ich finde, wenn das in der Schule thematisiert wird, ist das ein Bezugspunkt, auf den alle Schüler und Schülerinnen zurückkommen können und das Thema wird weitergetragen.“ (B08: 153–156)

Trotzdem wurde die Idee, die geschlechtliche Vielfalt im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zu verankern, von der Hälfte als kritisch wahrgenommen. Argumentiert wurde dies damit, dass eine Verankerung im Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht

automatisch dazu führt, dass alle Lehrkräfte sich mit dem Thema beschäftigen, denn das Thema könne niemandem „übergestülpt“ werden.

Ebenfalls wurde betont, dass es nicht zu einer „künstlichen Thematisierung“ via *Unterrichtseinbindung* kommen solle, wenn keine Anknüpfungspunkte in den eigenen Fächern gesehen werden. Einige äußerten aber konkrete Ideen, wie sie das Thema in den Unterricht inkludieren könnten. Eine Lehrkraft äußerte sich kritisch gegenüber der Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt in ihrem Unterricht und befürchtete, die Kinder dadurch womöglich zu beeinflussen.

„Und ich glaube, also ich hätte eher Angst, dass ich Schüler, die eigentlich genau wissen, wer sie sind, dadurch jetzt auch noch verunsichere und vielleicht irgendwelche psychischen Instabilitäten unterstütze. Also wie sagt man dann immer, man soll keine schlafenden Hunde wecken.“ (B07: Z.63–75)

Zum *Coming-out* zeigten sich sehr heterogene Motivationslagen. Beispielsweise gab eine Person an, dass ihr die Thematik sehr am Herzen liege, und eine andere Lehrkraft sagte aus, dass trans\*-sein in der Schule schwierig sei. Ihre Besorgnis reichte so weit, dass sie dem Kind dazu raten würde, sich nicht zu outen:

„Also, wenn ich so ein Schüler wäre, würde ich entweder meinen Mund halten und das niemanden sagen und möglichst ein sorgenfreies und unauffälliges Leben führen, oder man ist halt jemand, der gerne im Mittelpunkt steht. Dann hat man aber vielleicht auch andere Defizite und dann will man damit halt provozieren/ vielleicht auch.“ (B07: 36–39)

Hierbei schienen jedoch auch tieferliegende heteronormative Deutungsmuster auf, die trans\* Schüler\*innen negativ konnotierte Verhaltensweisen wie aufmerksamkeitsheischendes oder provozierendes Verhalten zuschreiben.

Eine weitere erfragte Subthematik war, inwiefern ein Wollen der Lehrkräfte durch klare *Zuständigkeiten* unterstützt werde. Gefragt wurde konkret, bei wem die Lehrkräfte die Verantwortlichkeit sehen, geschlechtliche Vielfalt in der Schule einzubinden. Einige sahen diese einschließlich bei sich selbst, andere nannten nur die Klassenlehrkraft oder eine spezifische Fachlehrkraft. Zudem wurde geäußert, dass Expert\*innen hinzugezogen werden sollen und die Verantwortung eher bei geschulten Ansprechpersonen liegen sollte. Zwei Lehrkräfte äußerten, dass es nicht in das Aufgabenfeld einer Lehrkraft falle, und eine Lehrkraft befürchtete dabei sogar rechtliche Konsequenzen. Andere Ideen bezüglich der Verantwortlichkeit waren die Schulleitung, das Land oder die Gesetzgebung. Der klare Großteil der befragten Lehrkräfte sah die Verantwortung bei sich selbst, da sie nur so überzeugt seien, dass es umgesetzt wird.

„Ich empfinde auf jeden Fall dafür eine Verantwortung als Einzelperson, aber die Verantwortung liegt immer beim Gesetzgeber und der Bildungspolitik, das heißt beim Land.“ (B02: 252–253)

Der Großteil der Lehrkräfte äußerte hinsichtlich *Unterstützungswünschen*, dass das Maß an Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt an ihrer Schule noch nicht ausreichend sei und dass sie sich noch mehr wünschen würden. Vorschläge waren, dass es ein noch vielfältigeres Fortbildungsangebot an und außerhalb der Schule geben sollte. Ebenfalls sprechen sich die meisten für einen Leitfaden, als allgemeine Handlungshilfe, aus.

### 4.3 Können

Bezüglich des Könnens der Lehrkräfte hinsichtlich trans\* Schüler\*innen wurden (Vor-)Erfahrungen, Umgang mit Coming-out, Unterstützung, Bedenken, Leitfaden, Schulleitbild, Diskriminierung sowie der Umgang mit diskriminierenden Vorfällen als Unterkategorien analysiert.

Zu ihren eigenen (Vor-)Erfahrungen gab die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, keine trans\* Personen zu kennen, und acht berichteten davon, dass ihnen keine trans\* Kinder an der eigenen Schule bekannt seien. Der Rest hat schon Erfahrungen mit trans\* Schüler\*innen gemacht, einzelne kennen auch privat trans\* Menschen.

Eine Lehrkraft betonte, dass sie ausschließlich positive Erfahrungen gemacht hat, wie ein trans\* Kind an einer anderen Schule gut aufgenommen wurde.

„Dann wurde das Kind halt mit einem anderen Namen angesprochen und die haben das sehr gut akzeptiert, muss ich sagen und da gab es fast gar keine Probleme, das ist auch eine sehr, sehr nette Klasse, die das einfach begleitet.“ (B12: 324–327)

Jedoch scheint es an keiner Schule ein standardisiertes Vorgehen zum *Umgang mit Coming-out* zu geben. Es wurden viele verschiedene Möglichkeiten des Umgangs genannt. Eine Lehrkraft berichtete:

„Bei dem einen war das so, dass mich dann zwei von den Klassenlehrerinnen [...] darauf angesprochen haben [...] und bei dem anderen Fall [...] da wurde mir tatsächlich ein ganz knapper Infozettel ins Fach gelegt, dass da eben eine Namensänderung stattgefunden hat und dass der Schüler eben damit auch angesprochen werden möchte. Von der Schulleitung habe ich zu dem Thema nie irgendwas gehört, sondern nur von dieser Klassenlehrerin [...] Und dann gab es noch einen Fall, da habe ich es tatsächlich von dem Schüler selbst erfahren. Da kam auch erst ein paar Wochen nachdem ich das erfahren hatte die Info von der Klassenlehrerin. Das kam dann auch nur Mund zu Mund und nicht per Infozettel oder Mail.“ (B02: 116–136)

Im Falle eines Outings einer trans\* Schüler\*in würden Lehrkräfte gerne mit *Unterstützung* auf die Wünsche der Schüler\*innen eingehen, um diese adäquat, wenn gewünscht, zu unterstützen. Genannt wurde, dass sie Hilfe anbieten, Offenheit signalisieren, der Person Mut zusprechen, dasein, zuhören und begleiten würden.

„Also ich würde den Mut damit wertschätzen, dass ich auf diese Veränderung sehr offen reagiere und mit Freude.“ (B14: 286–287)

Im Speziellen würden Lehrkräfte sich nach der familiären Situation erkundigen und nachfragen, wer schon alles im Umfeld Bescheid weiß, um das Ganze etwas einordnen zu können. Wenn es den Wünschen der trans\* Schüler\*in entspräche, wurde es als sinnvoll erachtet, das generell in der Klasse zu thematisieren.

„Ich würde aber auch nochmal in das Gespräch mit der Klassenleitung gehen und im Kollegium schauen, was dort passiert ist, damit man ein einheitliches Umgehen mit der Situation abspricht.“ (B08: 234–236)

*Bedenken* einer Lehrkraft waren, mit der nötigen Ernsthaftigkeit reagieren zu können.

„Naja, also entweder, ich kann mir mein Grinsen verbergen, oder ich grinse. Also, ich würde natürlich versuchen es zu verbergen und möglich ernst zu tun, weil es eine ernste Sache ist, aber wenn ich mir irgendwo ein Schüler vorstelle, der Peter heißt und mir auf einmal erzählt, er heißt Anna, würde ich das innerlich wahrscheinlich schon ein bisschen witzig finden einfach.“ (B07: 153–157)

Als Bedingung für das Ernstnehmen der Schüler\*in nannten zwei der Lehrkräfte, dass sie sich als Erstes im Kollegium absichern würden, dass diese\*r es ernst meine. Bezüglich der Verwendung des neuen Namens und Pronomens gaben alle an, dass sie dem Wunsch der trans\* Schüler\*in nachgeben würden. Sorgen waren, aus Versehen den alten Namen oder das alte Pronomen zu verwenden, vor allem wenn die Lehrkraft die/den Schüler\*in schon lange kennt. Sie waren der Meinung, dass sie eine gewisse Zeit bräuchten, um sich daran zu gewöhnen.

Zehn der Lehrkräfte berichteten, dass es an ihrer Schule keinen *Leitfaden* für den Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt gäbe. Drei relativierten, dass in ihrem *Schulleitbild* Toleranz und Respekt verankert seien und deshalb kein extra Leitfaden benötigt werde.

*Diskriminierung* von trans\* Schüler\*innen hat der Großteil der Lehrkräfte noch nie erlebt. Einzelne genannte Erlebnisse waren die Verwendung beleidigender Äußerungen oder des alten Namens.

„Ja, also was ich als Diskriminierung empfunden habe, war, dass der ‚dead name‘ bei allen noch im Klassenbuch drinstand, und zwar bei allen. Dann, das war vielleicht eine passive Form von Diskriminierung, dass ich nicht darüber aufgeklärt wurde, als ich neu in die Schule kam.“ (B02: 420–423)

Für den *Umgang mit diskriminierenden Vorfällen* wurde mehrmals genannt, dass es als sehr problematisch wahrgenommen werde, verantwortliche Kolleg\*innen hinsichtlich ihres Verhaltens zu kritisieren. In Bezug auf Schüler\*innen würde eine Lehrkraft nur eingreifen, wenn die trans\* Schüler\*in sich explizit an sie wendet.

„Da würde ich den Schüler oder die Schülerin ihre Sache selbst erledigen lassen (...) oder [wenn sie] auf mich zukommen, da würde ich dann glaube ich, etwas machen.“ (B12: 342–346)

## 5 Diskussion

Basierend auf dem zugrunde gelegten Modell der Genderkompetenz sind die Kernbereiche *Wissen*, *Wollen* und *Können* für die untersuchte Thematik zentral, die im Folgenden die Kapitelstruktur konstituieren. Es schließt sich eine kurze kritische Würdigung des Modells an.

### 5.1 Wissen

Die befragten Lehrkräfte verfügten über ein grundlegendes Genderfachwissen zu trans\*. Alle wussten, was trans\* bedeutet, nur die genaue Ausführung der Definition variierte. Neben solchem Definitionswissen war auch ein Grundwissen bezüglich des Ablaufs einer Transition im Groben bei den meisten Befragten vorhanden, auch ein Wissen über vielerlei Belastungen für trans\* Kinder im schulischen Umfeld sowie eine Basis an Beratungswissen.

Etwa die Hälfte hatte sich nach eigenen Angaben schon einmal in irgendeiner Form mit dem Thema geschlechtliche Vielfalt beschäftigt. Allerdings war jegliche Beschäftigung anlassinduziert (s. a. Klenk 2023), also aufgrund schulischer oder persönlicher Kontakte zu trans\* Personen. Eine allgemeine Wissensvermittlung in der eigenen Aus- oder Weiterbildung und damit verankert im Lehrkräftebildungssystem wurde nicht als Quelle für Vorwissen genannt. Alle befragten Lehrkräfte sagten aus, dass geschlechtliche Vielfalt im Rahmen des Studiums nicht thematisiert wurde und dass sie sich inhaltlich nicht ausreichend vorbereitet fühlen. Es erscheint also wichtig, Wissen um trans\* systematisch im Bildungssystem (sowie in dabei genutzten Modellen) zu verankern. Der Fort- und Ausbildungsbedarf von Lehrkräften zur geschlechtlichen Vielfalt wurde auch schon in Sachsen und Sachsen-Anhalt untersucht und das bestehende Angebot als nicht ausreichend bewertet (Drinck/Voß 2020).

Nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte wusste, dass die Förderung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Lehrplan des Landes Baden-Württemberg unter der Leitperspektive „Bildung von Toleranz und Vielfalt“ als Ziel festgelegt ist. Dieses Ergebnis deutet an, dass die Umsetzung des Lehrplans und der Leitperspektiven entsprechend nicht in den Schulen oder in der Lehramtsausbildung aufgearbeitet wurde, wie auch schon bemängelt wurde (Crolly 2020). Das wiederum ist als problematisch anzusehen, da Lehrkräfte geschlechtliche Vielfalt eher thematisieren, wenn sie sicher wissen, dass dies durch den Lehrplan vorgeschrieben bzw. abgedeckt ist (Fedorchenko 2024; Klocke/Salden/Watzlawick 2020). Wenn Lehrkräfte dies nicht als Vorgabe wahrnehmen, kann es zu einer pädagogischen Zuständigkeitsproblematik führen (Schmidt/Schondelmayer 2015), in dem Sinne, dass sich keine Berufsgruppe (außer ggf. LSBTIQ\*-Lehrkräfte) spezifisch zuständig fühlt, sodass gezielte Handlungen zur geforderten Bildung von Toleranz hinsichtlich geschlechtlicher Vielfalt unterbleiben.

Die rechtliche Lage stellt einen Bereich dar, in dem Lehrkräfte das Gefühl haben, deutliche Wissenslücken zu haben. Hier ist ein klarer Aus- oder Fortbildungswunsch zu verzeichnen. Allerdings geben die meisten Lehrkräfte in den Interviews an, unabhängig von der rechtlichen Lage die Wünsche der trans\* Schüler\*innen zu berücksichtigen, was anderen Studien entspricht (Augstein 2013; Spahn/Wedl 2018) und auf Grauzonen dieser Thematik verweist, die durch gezielte Wissensvermittlung erhellt werden könnten. An dieser Stelle gilt es nochmals zu erwähnen, dass mangelndes Wissen und Unsicherheit vonseiten der Schulen unter anderem als Gründe für die seltene Aufarbeitung angegeben werden (Sauer/Meyer 2016) und ein fachlich professionelles Arbeiten eine theoretische Wissensfundierung benötigt (Spahn/Wedl 2018). Klenk (2023) schreibt der Zuständigkeitsproblematik sogar einen neuen analytischen Stellenwert zu, den es zukünftig in den Prozessen der Professionalisierung von Lehrkräften stärker zu berücksichtigen gelte, um sie auf post-heteronormative Widersprüche von Schule vorzubereiten.

## 5.2 Wollen

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte weitgehend eine Offenheit, positive Verbreitung und hohe Bedeutsamkeit zum Thema geschlechtlicher Vielfalt bekundet haben. Die meisten sehen es sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch

speziell auf die Schule bezogen als ein wichtiges und aktuelles Thema an (so auch bei: Schmidt/Schondelmayer 2015; Klocke 2012).

Hinsichtlich der Verbindlichkeit wurde es in bisherigen Studien als Notwendigkeit gesehen, dass es bezüglich der Thematisierung der geschlechtlichen Vielfalt feste Vorgaben für die Schule geben sollte, denn sonst hänge diese gänzlich von der Auslegung der pädagogischen Lehrkraft und deren Akzeptanz, Offenheit und Engagement ab (Schmidt/Schondelmayer 2015; Krell/Oldemeier 2015). Eine feste Verankerung der Thematik der geschlechtlichen Vielfalt im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule sieht in dieser Studie jedoch nur die Hälfte der interviewten Lehrkräfte als wichtig an. Geäußerte Bedenken sind das Finden entsprechender Anknüpfungspunkte im Unterricht der Fächer sowie das Gefühl, durch eine feste Verankerung das Thema „künstlich“ ansprechen zu müssen. Darin liegt die Sorge, dass eine Thematisierung als eine Art „Zwang“ wahrgenommen werden könnte, was nicht zu den gewünschten positiven Effekten führen würde. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen den Aussagen zum Wissen und denen des Willens, die auch von anderen Autor\*innen bereits ähnlich festgestellt wurde (z. B. Conrads (2021) zur Perspektive von Jugendlichen). Erklärt werden könnte dies auch damit, dass es sich hier um eine Fragmentierung oder gar De-Thematisierung (Klenk 2023) der Zuständigkeit handelt, insofern dies als Abwehrmechanismus innerhalb einer heteronormativen Schule aufgefasst wird.

Da jedoch auch der Wunsch nach Unterstützung und offiziellen Vorgaben genannt wird, könnte es auch basaler so interpretiert werden, dass Lehrkräfte sich zwar Angebote und Leitlinien wünschen, aber keine verpflichtenden Vorschriften, die alle Lehrkräfte dazu zwingen, geschlechtliche Vielfalt zu thematisieren.

### 5.3 Können

Es ist festzustellen, dass die Lehrkräfte, die (Vor-)Erfahrungen mit trans\* Personen hatten, alle eine positive motivationale Orientierung gegenüber geschlechtlicher Vielfalt zeigten. Das deckt sich mit der Kontakthypothese von Allport (Stangl 2021), die auch Klocke in Bezug auf LGBTQIA\* zitiert (Klocke/Salden/Watzlawick 2020).

Eine Lehrkraft gibt an, dass sie, basierend auf Gesprächen mit Kolleg\*innen, davon ausgeht, dass es an fast jeder Schule mindestens ein trans\* Kind gibt. Eine andere Lehrkraft äußerte, dass in ihrem ganzen Leben noch nie bewusst trans\* Schüler\*innen vorgekommen seien. Es gab aber niemand an, dass es mit Sicherheit kein trans\* Kind an der eigenen Schule hätte, was zeigt, dass sich die Lehrkräfte nicht gegenüber der Existenz geschlechtlicher Vielfalt verschließen. Klocke, Salden und Watzlawick berichten, dass in ihren Studien mehrfach Aussagen fielen wie „die haben wir hier nicht“ bezogen auf LGBTQIA\* Schüler\*innen, wodurch Lehrkräfte es legitimierten, nicht über die Thematik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zu sprechen (2020). Dies konnte in den Interviews nicht bestätigt werden. Allerdings ist es auch möglich bzw. wahrscheinlich, dass Lehrkräfte, die der Thematik kritisch gegenüberstehen, unsere Gesprächsanfrage ignoriert haben.

Bei einem Coming-out reagieren Lehrkräfte laut Studien auf trans\* Jugendliche oft hilflos und überfordert (Sauer/Meyer 2016). In unseren Interviews berichten die Lehrkräfte jedoch durchweg von positiven Reaktionen und Verhaltensweisen bei einem Coming-out

von trans\* Schüler\*innen. Fast alle würden auf die Wünsche der Schüler\*innen eingehen. Das weitere aufgeführte Verhalten weist einen sehr fürsorglichen, achtsamen Charakter auf und suggeriert Offenheit und Unterstützung der Lehrkräfte. Einzelne Äußerungen lassen aber auch Heteronormativität deutlich werden, wenn beispielsweise von solchen Offenlegungen abgeraten wird oder sie sogar diffamiert werden.

Insofern das Verhalten von trans\* Schüler\*innen von einigen Lehrkräften als negativ normabweichend (u. a. übertrieben aufmerksamkeiterhaschend) konstruiert wurde, zeigt sich hier eine Pathologisierung. So konstatieren auch weitere Studien, dass die Thematik LGBT\* in Schulen, wenn, dann auf pathologisierende Weise angesprochen wird (Sauer/Meyer 2016; Krell/Oldemeier 2015, 2017). Daraus speist sich der Wunsch nach einem breiteren Aus- und Fortbildungsangebot in Baden-Württemberg in Bezug auf geschlechtliche Vielfalt.

Zudem haben sechs Lehrkräfte erzählt, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtlicher Vielfalt von der Eigeninitiative und dem Ermessen der einzelnen Lehrkräfte abhängt sowie in der Schule nicht standardisiert, sondern nur anlassinduziert erfolge (Klenk 2023). Wenn nur sensibilisiert wird, wenn es betroffene Menschen gibt, dann kann keine allgemeine Sichtbarkeit geschaffen werden und es kann dazu führen, dass trans\* Kinder sich eher nicht outen, weil keine gute Schumatmosphäre herrscht. Diesbezüglich sei auf den von Klocke, Salden und Watzlawick (2020) benannten „Teufelskreis der Unsichtbarkeit“ verwiesen, der dadurch nicht durchbrochen werden kann.

In den Erfahrungsbeschreibungen der Interviews konnte kein einheitliches Vorgehen beim Informieren über trans\* Schüler\*innen an der Schule festgestellt werden. Demnach scheint die Existenz von trans\* Schüler\*innen bisher kaum wahrgenommen zu werden, entsprechende Sensibilisierungen lassen sich kaum identifizieren.

Hinzu kommt aus Sicht der Lehrkräfte, dass sie oft vor der widersprüchlichen Aufgabe stehen, Schule einerseits als einen Ort der Bewahrung von Werten und Traditionen zu akzeptieren, und gleichzeitig als einen Ort, der gesellschaftliche Veränderungen unterstützen soll, sie sich dabei in einem Spannungsverhältnis zwischen individueller Offenheit gegenüber trans\* Schüler\*innen und institutioneller Heteronormativität befinden (Weselek/Sartingen/Ketelhut 2023).

Nützlich könnte zur Unterstützung der Lehrkräfte daher ein Leitfaden mit Erklärungen, Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsberichten sein. Beispielsweise wurde im Dezember 2020 vom ZSL Baden-Württemberg eine Handreichung für den Themenkomplex LGBTQIA\* für Beratungslehrkräfte und für die Schulpsychologie herausgegeben. Dieses Dokument bezieht sich allerdings nur auf die Beratung und stellt keinen Handlungsleitfaden in der Situation eines Coming-outs dar.

Nur zwei Personen berichten in unseren Interviews von Diskriminierung durch Lehrkräfte selbst. Dabei wurde von der Verwendung des alten Namens im Klassenbuch und in der Sprache erzählt, was auch schon in vorigen Studien berichtet wurde (Möller 2019). Eine Lehrkraft berichtete von homophoben Äußerungen. Dies richtet sich zwar nicht explizit gegen trans\* Kinder, es lässt sich jedoch vermuten, dass eine Person, die homophobe Äußerungen macht, auch trans\*phobes Verhalten zeigen könnte (Küpper/Klocke/Hoffmann 2017).

In vorangegangenen Studien wird berichtet, dass Lehrkräfte bei Übergriffen und Diskriminierung häufig nicht intervenieren und generell eher eine abwartende Rolle

einnehmen als eine proaktive (Dienerowitz 2018; Schumann/Linde-Kleiner 2014). Dies konnte in unseren Interviews nicht festgestellt werden. Dabei ist jedoch zu betrachten, dass die Lehrkräfte sich bei den Fragen nach dem Verhalten wahrscheinlich sozialer Erwünschtheit bewusst gewesen sind.

## 5.4 Kritische Würdigung des Modells

Das verwendete Genderkompetenzmodell von Budde und Venth basiert prominent auf einem Doing-Gender-Ansatz, dem ein zweigeschlechtlicher Ansatz zugrunde liegt. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen auf, dass trans\* Lebensweisen hier vernachlässigt werden. In Übereinstimmung hatten allgemein bereits Kleiner und Klenk (2017) auf Verkürzungen solcher Modelle hingewiesen, indem sie aus der Perspektive der Queer-Theorie Mechanismen und Effekte diskursiver Normalisierungs- und Naturalisierungsverfahren analysieren und so Zweigeschlechtlichkeit als paradigmatisches Denk- und Organisationsprinzip sichtbar machen.

Positiv gewendet gehen von der vorliegenden Studie aber auch Impulse aus, das Modell um vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu erweitern. Denn die Ergebnisse zeigen u. a., dass heteronormativitätskritische Einstellungen als Formen des Wollens nicht stark ausgeprägt sind, vermutlich weil sie im Analyseraster auf der Basis des Genderkompetenzmodells von Budde und Venth (noch) nicht explizit vorkommen und daher nicht im Fokus der Erfassung lagen. Ebenso fehlen im Modell bisher die Verankerung spezifischer Wissensbestände zu trans\* Personen sowie Anknüpfungspunkte an ein über das binäre Verständnis erweitertes Könnens-Spektrum, das beispielsweise bezüglich Coming-out-Situationen von trans\* Personen Pathologisierungen vermeidet – entsprechende Erweiterungen des Modells scheinen notwendig.

## 6 Fazit

Als wichtigste Schritte „auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Schule“ werden „der Abbau der ‚Geschlechterterritorien‘ sowie die Reflexion von Geschlechterstereotypen und die Ermöglichung von Vielfalt gesehen“ (Budde/Venth 2010: 70). Die interviewten Lehrkräfte stehen diesen Schritten grundsätzlich offen gegenüber, es wurden aber auch einige Defizite bezüglich der Genderkompetenz offengelegt. Überschreitungen von (den Lehrkräften bekannten) Geschlechternormen (z. B. Situationen wie das Coming-out von trans\* Schüler\*innen) fördern besonders Irritationen und lassen fehlende Aspekte einer heteronormativitätskritischen Genderkompetenz besonders deutlich erkennen.

Bezogen auf das Modell zu Genderkompetenz und seine Unterkategorien des Wissens, Wollens und Könnens hat die explorative Interviewstudie mit Lehrkräften gezeigt, dass hinsichtlich des Wissens bei den interviewten Lehrkräften mehrheitlich ein allgemeines Grundwissen zu trans\* Schüler\*innen vorhanden ist. Dennoch fehlt es vielen noch an spezifischem Wissen zu heteronormativitätskritischen Ansätzen der Pädagogik und Didaktik. Etwaiges Wissen stammt bisher meist unsystematisch aus persönlichen Berührungspunkten.

Bezüglich ihres Wollens wurde deutlich, dass die interviewten Lehrkräfte sich für Toleranz und eine Sichtbarkeit des Themas in der Gesellschaft einsetzen (wollen) und sich dafür eine stärkere Legitimation bzw. Verankerung in Lehrplänen oder Schulcurricula wünschen. Kritisch ausgelegt könnte es sich jedoch bei diesem Wunsch auch um eine Abwehrstrategie handeln, in dem Sinne, dass vor eigener Proaktivität zunächst solche Vorgaben abgewartet werden, dies somit auf einen Befund von nach wie vor heteronormativer Dominanz im System verweisen.

Zum Können geben die Lehrkräfte an, dass sie im Alltag durchaus mit geschlechtlicher Vielfalt konfrontiert werden und dass sie sich selbst in der Verantwortung sehen, geschlechtliche Vielfalt über den Schulalltag oder ihren eigenen Unterricht ins Bildungssystem zu inkludieren. Sie wünschen sich dazu jedoch Unterstützung durch Weiterbildungsangebote, da sie ihre diesbezügliche Ausbildung als unzureichend einschätzen.

Übergreifend wurden für das genutzte (ursprünglich zweigeschlechtlich basierte) Modell Potenziale für eine heteronormativitätskritische Erweiterung von Genderkompetenz identifiziert (z. B. spezifische Wissens- und Könnens-Bestände, heteronormativitätskritische Einstellungen), die in zukünftiger Forschung weiter zu differenzieren wären.

## Literaturverzeichnis

- Augstein, Maria Sabine (2013). *Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung*. Zugriff am 02. November 2024 unter <https://www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf>.
- Budde, Jürgen & Venh, Angela (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/43/0035w>
- Busche, Mart & Fütty, Tamás Jules (2023). Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans\*, Inter\*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In Marita Kampshoff, Bettina Kleiner & Antje Langer (Hrsg.), *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung* (S. 75–90). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742703.05>
- Conrads, Judith (2021). Vergeschlechtlichung von Care im Kontext von Familie: Wie Jugendliche ihre Zukunft verhandeln und dabei zu Müttern und Erziehern werden. In Christiane Bomert, Sandra Landhäuser, Eva Maria Lohner & Barbara Stauber (Hrsg.), *Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit* (S. 153–171). Wiesbaden: Springer VS.
- Crolly, Hannelore (2020). „Es geht nicht um sexuelle Praktiken, sondern um Offenheit“. *DIE WELT*. Zugriff am 02. November 2024 unter <https://www.welt.de/politik/deutschland/article212165671/Sollten-Lehrkraefte-im-Unterricht-ueber-ihre-sexuelle-Orientierung-sprechen.html>.
- Dinerowitz, Anna (2018). *Die Situation Trans\*-Jugendlicher an Berliner Schulen*. Zugriff am 02. November 2024 unter [https://opus.bsz-bw.de/fhdo08/frontdoor/deliver/index/docId/859/file/Examen\\_Dinerowitz.pdf](https://opus.bsz-bw.de/fhdo08/frontdoor/deliver/index/docId/859/file/Examen_Dinerowitz.pdf).
- Drinck, Barbara & Voß, Hans-Jürgen (2020). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen*. Zugriff am 02. November 2024 unter <https://sebile.de/ergebnisse/>.
- Fedorchenko, Ayla (2024). „Acceptance of diversity” ... but not too much? (Restricted) Pathways towards transgender and intersex inclusivity in European and German sex education curriculum guidelines. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.268>

- Focks, Petra (2014). *Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive: Expert\* inneninterviews*. Katholische Hochschule Sozialwesen Berlin. Zugriff am 02. November 2024 unter [https://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks\\_Lebenswelten\\_Expertinnen-interviews-\\_2014.pdf](https://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinnen-interviews-_2014.pdf).
- Hoenes, Josch & Schirmer, Utan (2019). Transgender/Transsexualität: Forschungsperspektiven und Herausforderungen. In Beate Kortendiek, Birgit Riegraf & Katja Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S. 1203–1212). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0\\_77](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_77)
- Kampshoff, Marita; Kleiner, Bettina & Langer, Antje (Hrsg.). (2023). *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <http://doi.org/10.3224/84742703>
- Kleiner, Bettina & Klenk, Florian Cristobal (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt & Christine Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97–119). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <http://doi.org/10.3224/jfjgfe.v13i1.06>
- Klenk, Florian Cristobal (2023). *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <http://doi.org/10.2307/j.ctv33p9zpk>
- Klocke, Ulrich (2012). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen*. Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 02. November 2024 unter [https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012\\_1](https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1).
- Klocke, Ulrich; Latz, Sabrina & Scharmacher, Julian (2019). Empirische Arbeit: Schule unterm Regenbogen? Einflüsse auf die Berücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt durch Lehrkräfte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(2), 131–156. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art12d>
- Klocke, Ulrich; Salden, Ska & Watzlawik, Meike (2020). *Lsbt\* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Humboldt-Universität zu Berlin und Sigmund Freud PrivatUniversität, Berlin. Zugriff am 02. November 2024 unter [https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke\\_Salden\\_Watzlawik\\_2020\\_Lsbt\\_Jugendliche\\_in\\_Berlin.pdf](https://www.sfu-berlin.de/wp-content/uploads/Klocke_Salden_Watzlawik_2020_Lsbt_Jugendliche_in_Berlin.pdf).
- 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 e. V (Hrsg.). Zugriff am 02. November 2024 unter [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2015/DJI\\_Broschüre\\_ComingOut.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschüre_ComingOut.pdf).
- Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin (2017). *Coming-out – und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans\* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Küpper, Beate; Klocke, Ulrich & Hoffmann, Lena Carlotta (2017). *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland*. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). Baden-Baden: Nomos. Zugriff am 02. November 2024 unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage\\_einstellungen\\_geg\\_lesb\\_schwulen\\_und\\_bisex\\_menschen\\_de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage_einstellungen_geg_lesb_schwulen_und_bisex_menschen_de.pdf?__blob=publicationFile&v=4).
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Langensalza: Beltz.
- Metz-Göckel, Sigrid & Roloff, Christine (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation. *Journal Hochschuldidaktik*, 13(1), 7–10. <https://doi.org/10.17877/DE290R-992>

- Möller, Birgit (2019). „Dem Gefühl für das Kind trauen und ihm folgen“. *nds. Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft*, 71(5), 8–10. Zugriff am 02. November 2024 unter [https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/nds\\_5-2019/PDFs/nds-5-2019-Demokratie-lernen.pdf](https://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_5-2019/PDFs/nds-5-2019-Demokratie-lernen.pdf).
- Nieder, Timo O. & Strauß, Bernhard (2019). *Geschlechtsinkongruenz, Geschlechtsdysphorie und Trans-Gesundheit: S3-Leitlinie zur Diagnostik, Beratung und Behandlung*. Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V. (Hrsg.). Zugriff am 02. November 2024 unter [https://register.awmf.org/assets/guidelines/138-0011\\_S3\\_Geschlechtsdysphorie-Diagnostik-Beratung-Behandlung\\_2019-02.pdf](https://register.awmf.org/assets/guidelines/138-0011_S3_Geschlechtsdysphorie-Diagnostik-Beratung-Behandlung_2019-02.pdf).
- Pöge, Kathleen; Rommel, Alexander; Starker, Anne; Prütz, Franziska; Tolksdorf, Katharina; Öztürk, Ilter; Strasser, Sara; Born, Sabine & Saß, Anke-Christine (2022). Erhebung geschlechtlicher Diversität in der Studie GEDA 2019/2020-EHIS – Ziele, Vorgehen und Erfahrungen. *Journal of Health Monitoring*, 7(2), 52–71. <https://doi.org/10.25646/9957>
- Sauer, Arn & Meyer, Erik (2016). *Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans\*-Menschen in Deutschland*. Bundesverband Trans\* (BVT\*) e. V. i. G. (Hrsg.). Zugriff am 02. November 2024 unter <https://www.transjaund.de/wp-content/uploads/2017/07/Schaf-PDF.pdf>.
- Schinzler, Nik (2018). *Zur Situation von trans\* Kindern und Jugendlichen – insbesondere in Familie und Schule*. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). Zugriff am 02. November 2024 unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/269316/zursituation-von-trans-kindern-und-jugendlichen>.
- Schmidt, Friederike & Schondelmayer, Anne-Christin (2015). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? In Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer & Ute B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt* (S. 223–240). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_18)
- Schumann, Kerstin & Linde-Kleiner, Judith (Hrsg.). (2014). *unsicher.klar.selbstbestimmt – Wege von Trans \*Kindern, \*Jugendlichen und jungen \*Erwachsenen in Sachsen-Anhalt*. Kompetenzzentrum Geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e. V.: Eigen- druck.
- Spahn, Annika & Wedl, Juliette (2018). *Schule lehrt/lernt Vielfalt Band 1 – Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter\*freundlichkeit in der Schule*. Göttingen: Waldschlösschen Verlag. Zugriff am 02. November 2024 unter [www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten\\_AfV/PDF/AWS\\_MAT18\\_Schule\\_lehrt\\_lernt\\_Vielfalt\\_Bd1.pdf](http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT18_Schule_lehrt_lernt_Vielfalt_Bd1.pdf).
- Stangl, Werner (2021). Kontakthypothese. In *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Zugriff am 02. November 2024 unter <https://lexikon.stangl.eu/23058/kontakthypothese/>.
- Weselek, Johanna; Saringen, Ellen & Ketelhut, Klemens (2023). Antinomische Verstrickungen: Der schulische Umgang mit trans\* Schüler\*innen. In Marita Kampshoff, Bettina Kleiner & Antje Langer (Hrsg.), *Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung* (S. 91–104). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742703.06>
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

## Zu den Personen

*Ingo Wagner*, Prof. Dr., Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Sportpädagogik, Sportsociologie und Gesundheitsbildung.

Kontakt: Universität Freiburg, Institut für Sport und Sportwissenschaft, Sandfangweg 4, 79102 Freiburg

E-Mail: [ingo.wagner@sport.uni-freiburg.de](mailto:ingo.wagner@sport.uni-freiburg.de)

ORCID: 0000-0003-3915-6793

*Soluna Anderer*, Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Arbeitsschwerpunkte: gymnasiales Lehramt.

Kontakt: Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Kaiserstraße 12, 76131 Karlsruhe

E-Mail: luna.anderer@web.de

ORCID: 0000-0002-2737-6986

*Julie Mansfeld*, Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Arbeitsschwerpunkte: Erlebnispädagogik, Learning Design, gymnasiales Lehramt – Mathematik und Physik.

Kontakt: Karlsruher Institut für Technologie (KIT), Kaiserstraße 12, 76131 Karlsruhe

E-Mail: j.l.mansfeld@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5609-7831