

Carolin Vierneisel [Hg.]

Queeres Lehren und Lernen an lehramts- bildenden Hochschulen

Verortungen und Impulse im Rahmen der
Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle
Vielfalt Lehren!



Edition Waldschlösschen Materialien

In der Edition Waldschlösschen Materialien veröffentlicht die Akademie Waldschlösschen Dokumentationen und Materialien. Auch Beiträgen von Kooperationspartner*innen des Waldschlösschens steht die in unregelmäßiger Folge erscheinende Schriftenreihe offen. Die Schriftenreihe wird herausgegeben von Dr. Rainer Marbach.

Herausgeberin dieses Heftes

Carolin Vierneisel
Projektkoordinatorin der Forschungs- und Netzwerkstelle
Vielfalt Lehren! an der Universität Leipzig

Herausgegeben durch die Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* als Teilprojekt im Rahmen des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie Leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der Autor/ die Autorin bzw. tragen die Autoren/ die Autorinnen die Verantwortung.



Ein Kooperationsprojekt zwischen der Akademie Waldschlösschen und der Universität Leipzig im Rahmen des Modellprojektes »Akzeptanz für Vielfalt«



**UNIVERSITÄT
LEIPZIG**

Professur Schulpädagogik /
Schulentwicklungsforschung



»Akzeptanz für Vielfalt«
ist ein Modellprojekt
der Akademie Waldschlösschen im
Bundesprogramm »Demokratie leben!«
des Bundesministeriums für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Carolin Vierneisel [Hg.]

**Queeres Lehren und Lernen
an lehrerbildenden Hochschulen**

Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit
der Forschungs- und Netzwerkstelle

Vielfalt Lehren!

Edition Waldschlösschen

Materialien

Heft 19

Impressum

Carolin Vierneisel [Hg.]:
Queeres Lehren und Lernen an lehramtsbildenden Hochschulen.
Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs-
und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*
Edition Waldschlösschen Materialien / Heft 19
© Waldschlösschen Verlag
Göttingen 2019

Lektorat und Korrektorat:
Hannah Becker, Sandra Berndt, Karsten Nietzsche,
Sibylle Reech, Sabine Wienholz

Umschlagfoto:
Kiril Brandt, Universität Leipzig

Gestaltung und Herstellung:
neueform corporate designers

1. Auflage 2019
ISBN 978-3-937977-11-2

Inhalt

Vorwort des Vorstandsvorsitzenden der Stiftung Akademie Waldschlösschen Rainer Marbach	7
Vorwort des Prorektors für Bildung und Internationales der Universität Leipzig Thomas Hofsäss	11
Vielfältiger* gelernt? – Einführung der Projektkoordination von <i>Vielfalt Lehren!</i> Carolin Vierneisel	13
I Theoretische und Empirische Verortungen	16
Jutta Hartmann	
1. Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik	17
Lena Eckert	
2. Ein Stuhlkreis ist nicht die Antwort, aber ein Anfang. Methodische Vielfalt in der Hochschullehre als Antwort auf die Vielfalt der Studierenden	33
Vera Ohlendorf	
3. Gewalterfahrungen von LSBTTIQ* Personen in Sachsen	47
Carolin Vierneisel, Franziska Schreiter	
4. Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden auf und mit Vielfalt* im Lehramtsstudium in Sachsen	73

II Ansätze aus der Praxis: Vielfalt* in der Hochschullehre	90
Noel Gotthardt, Anna Meyer, Celina Khamis	
5. Vielfalt* in der Lehramtsausbildung – modular, didaktisch, erlebt und eingefordert	91
Hannah Becker, Franziska Schreiter, Carolin Vierneisel	
6. Queer-Pädagogiken und Peer-Austausch: Ansätze zur Förderung von Vielfalts*bewusstsein in der Hochschullehre	103
Ruth Orli Moshkovitz, Marion Thuswald	
7. Verbündete gesucht! Reflexionen zum Entstehungsprozess der Broschüre „trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten“	131
Stefanie Dreiack, Diana Hillebrand	
8. Strategien zur Verankerung von Vielfalt* in der Hochschule am Beispiel der „Aktionspläne Inklusion“ in Sachsen	143
Annika Spahn	
9. Hochschule lehrt Vielfalt! – Oder: Wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule thematisiert wird	151

Vorwort

Zwar hat sich in den letzten Jahrzehnten Vieles in der rechtlichen Gleichstellung, der Sichtbarkeit, der gesellschaftlichen Bewertung und Partizipation von Schwulen, Lesben und in den letzten Jahren auch zunehmend von Trans*- und Inter*-Menschen verändert, und in vielen Bundesländern haben sich Gesetzgeber*innen und Regierungen für die Akzeptanz von Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Orientierung in der Gesellschaft eingesetzt, doch gerade in Bildungsbereichen, die der unmittelbaren staatlichen Verantwortung unterliegen, gelingt die Implementierung der Thematik im Lehramtsstudium, im Referendariat und in der Weiterbildung von Lehrer*innen, in Schule und vorschulischer Bildung kaum. So ist es nicht verwunderlich, wenn eine Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes von 2013 ergab, dass zu wenige Lehrkräfte intervenieren, wenn homophobe Schimpfwörter gebraucht werden. Nach Angaben der Kinder und Jugendlichen machten sich viele Lehrkräfte sogar selbst über nicht geschlechtskonformes Verhalten lustig (*Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben, 2013, S. 113*). Auch „Rollback“-Sorgen bezüglich der Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in unserer Gesellschaft sind nicht unbegründet. Denn neben Fremden- und Islamfeindlichkeit sowie Antisemitismus gehören für Rechtsextreme, Rechtspopulisten und religiös-fundamentalistische Strömungen Gender Mainstreaming, Feminismus sowie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu bevorzugten Feindbildern, die z.B. im „Kampf gegen Frühsexualisierung“ durch Vielfaltspädagogik einen wichtigen Mobilisierungsfaktor rechter und diskriminierender Politik bilden (so z.B. bei den „Besorgten Eltern“). Dieser Befund hat die Akademie Waldschlösschen veranlasst, im Rahmen ihres Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ besondere Schwerpunkte in Erziehungsbereichen zu setzen:

- * in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in *Kindertagesstätten* und der Herausgabe eines *Rezensionsbandes von Kinderbüchern „Akzeptanz für Vielfalt von klein auf“* (www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de),
- * mit der Entwicklung eines dreimoduligen *Weiterbildungsangebotes für Lehrkräfte* „Vielfalt. Kompetent. Lehren. Geschlechterreflektierte und diskriminierungskritische Pädagogik im Schulkontext“, das modellhaft durchgeführt wurde – mit dem Ziel der Überführung in die Regelstrukturen,
- * mit der Einrichtung des Projektes *„Hochschule lehrt Vielfalt!“* in Kooperation mit dem Braunschweiger Zentrum für Gender Studies an der TU Braunschweig, um Vielfalt sichtbar und selbstverständlich zu machen, Wissen zu vermitteln, Kompetenzen zu stärken und Handeln zu unterstützen, um Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit in der Schule abzubauen. In diesem Zusammenhang liegen zwei Publikationen vor: *„Schule lehrt/lernt Vielfalt“* (www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de) mit praxisorientiertem Basiswissen und Tipps für die Arbeit in der Schule sowie online eine Auswahl an Bildungsbausteinen für die Praxis; und schließlich
- * mit der Einrichtung der *Forschungs- und Netzwerkstelle „Vielfalt lehren!“* an der Universität Leipzig in Kooperation mit der Professur für Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung. Das Projekt zielt beispielhaft auf die Förderung eines vielfalts- und LSBATIQ*-freundlichen und diskriminierungskritischen Lehramtsstudiums an der Universität ab. Im Rahmen des Projektes wurde eine Datenerhebung zu den Bereichen Wissen, Erfahrungen, Relevanzsetzungen, Herausforderungen und Bedarfen zu Vielfalt in der Lehre bei Dozierenden des Lehramtsstudiums an Hochschulen in Sachsen und Niedersachsen durchgeführt.

Die Ergebnisse sind unter dem Titel „Vielfalts*bezogene Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden im Lehramtsstudium in Sachsen und Oldenburg“ publiziert (www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de).

Auch der vorliegende Sammelband „Queeres Lehren und Lernen an lehramtsbildenden Hochschulen“ dient der Förderung eines vielfaltsbewussten Lehramtsstudiums. Er umfasst theoretische und empirische Verortungen im Themenfeld und beispielhafte Ansätze, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt adressiert werden kann.

Die Akademie Waldschlösschen wird an der Dissemination der Ergebnisse des Projektes und der Umsetzung der daraus abzuleitenden Folgerungen weiter arbeiten.

Mein Dank gilt nicht nur den Beiträger*innen des vorliegenden Bandes, sondern insbesondere auch Prof. Dr. Barbara Drinck, die die Einrichtung des Projektes an der Universität Leipzig möglich gemacht hat und der Projektkoordinatorin Dr. Carolin Vierneisel.

Dr. Rainer Marbach
Vorstandsvorsitzender der Stiftung
Akademie Waldschlösschen

Vorwort

„Vielfalt Lehren“ – das könnte auch ein Motto für die Universität Leipzig sein. Wir verstehen uns als eine weltoffene und diversitätsgerechte Hochschule, deshalb passt das Projekt mit diesem Titel hervorragend zu unserer Universität. Das Lehren hat seinen Beginn in der Schule. Was dort angelegt wird, kann die Hochschule fortführen. Dazu gehört auch die vertiefte Befassung mit der Vielfalt von Lebensformen und Lebensweisen. Die Erkenntnisse dieses Projekts zeigen, dass aber genau diese Vielfalt bei Weitem nicht überall gelehrt, geschweige denn im schulischen Alltag gelebt wird. Gründe hierfür gibt es viele: Neben einer durchaus auch naiven Unwissenheit gibt es vor allem auch Normvorstellungen von Lehrenden, die sich aus der eigenen Sozialisation begründen, der mitunter geschlechterbezogene Vielfaltserfahrungen fehlen. Aber: Es gibt auch Ängste: Ist es die Aufgabe der Schule auch über's Leben zu unterrichten oder ist sie nicht doch nur eine Wissensvermittlungsagentur? Ist Wertevermittlung begrenzt oder darf sie vielfältig sein? Vieles hängt hierbei von der Schulkultur ab, vom sich etwas Trauen, was mitunter auch in den Konflikt mit Eltern oder anderen Lehrkräften führen kann.

Umso wichtiger erscheint es deshalb, die Lehrkräftebildung als ein Instrument zu betrachten, über welches „Vielfalt lehren“ möglich wird. Neben der Lehrkräftefortbildung ist hierbei die grundständige Ausbildung in den Blick zu nehmen. Nicht nur in den bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, sondern auch in der Fachdidaktik und den Fächern kann Vielfalt in seinen Dimensionen jeweils sehr unterschiedlich gespiegelt werden. Erfahrungen in den Praktika können hierbei insbesondere für eine Reflexion unterstützend sein. Dies alles geht aber nur, wenn die in der Lehrerbildung Tätigen ebenfalls entsprechend sensibilisiert und qualifiziert sind. Hierfür können die bundesweiten Netzwerke erschlossen und genutzt werden, die sich im pädagogischen Kontext mit „Vielfalt lehren“ befassen und in diesem

Projekt zusammengeführt werden. Aber ohne Verankerung in den für die Lehrerbildung relevanten Arbeitsbereichen wird die Nachhaltigkeit kaum gelingen. Umso wichtiger ist es, dass die inneruniversitäre Vernetzung, aber auch die Vernetzung mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung, gelingt. Die Professur für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung sowie das Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung sind hierbei die Motoren für diese Vernetzung. Die hier vorliegende Publikation zeigt, welche drängenden Bedarfe der Vermittlung der Vielfalt noch gegeben sind und welche Wege es ermöglichen, diese umzusetzen. Die Universität Leipzig wird sich weiterhin der Anforderung stellen, sich als Lehr- und Lernort der Vielfalt zu profilieren.

Prof. Dr. Thomas Hofsäss
Prorektor für Bildung und Internationales
Universität Leipzig

Einführung

Vielfältiger* gelernt?

Es waren weniger Antworten als Fragen wie im Titel, die die Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*¹ in den letzten zweieinhalb Jahren geleitet haben. So verstanden wir es als unsere Aufgabe, Impulse im Kontext Lehramtsstudium aufzunehmen und weiterzugeben, die uns und unser Umfeld zu Reflexionen anregen würden, um so einen Beitrag für ein vielfalts*bewussteres Lehramtsstudium an der Universität Leipzig zu leisten.

In diesem Prozess haben wir über die gesamte Projektlaufzeit hinweg versucht, Menschen zusammenzubringen und über Gespräche und Austausch zur Reflexion und Dynamisierung ausschließender Verhältnisse beizutragen. Einen besonderen Moment in diesem Prozess stellte der Fachtag „Vielfalt Lehren?!“ dar, der am 24.10.2018 in Leipzig stattfand. Hier trafen Menschen mit vielfältigen und spannenden Perspektiven aufeinander – Diskussionen wurden an- und weitergesponnen. Diese Begegnungen wollen wir im Folgenden dokumentieren und einem breiteren Publikum zugänglich machen. Ergänzt werden diese Perspektiven von Beiträgen über weitere inspirierende Initiativen, die uns in der Projektlaufzeit begegneten und mit denen wir in einen Austausch treten durften.

Der erste Teil dieser Sammlung möchte Angebote für theoretische und empirische Verortungen der Arbeit im Feld sexuelle und geschlechtliche Vielfalt unterbreiten. So ermöglicht das von Jutta Hartmann entwickelte und vorgestellte Konzept der *Pädagogik der vielfältigen Lebensweisen* eine theoretische Verankerung in Heteronormativitätskritik. Die aufgeführten queerpädagogischen Orientierungen können darin unterstützen, das Agieren in Projekten diskriminierungskritisch

¹ *Vielfalt Lehren!* ist ein Teilprojekt des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

auszurichten. Einen möglichen Transfer diskriminierungskritischer Perspektiven auf die Hochschullehre erarbeitet Lena Eckert im darauffolgenden Beitrag: Ausgehend von Entwicklungen und Herausforderungen in der Hochschuldidaktik wird die Bedeutung theoriegeleiteter Reflexionsarbeit für die Hochschullehre herausgestellt.

Eine Antwort auf die Frage, weshalb Impulse rund um vielfalts*bewusste Pädagogik und Hochschuldidaktik weiterhin notwendig sind, liefert Vera Ohlendorf in dem Beitrag über Diskriminierungserfahrungen von queeren Menschen in Sachsen. Die dargestellten Studienergebnisse, die erlebte Diskriminierung aus der Perspektive queerer Menschen dokumentieren, sind die ersten ihrer Art im Bundesland Sachsen und unterstreichen deutlich den Handlungsbedarf. Den Wechsel in den Kontext Universität und Lehramt(-sstudium) vollzieht der ebenfalls empirische Beitrag von Carolin Vierneisel und Franziska Schreiter, in dem die Ergebnisse der Studie zu den Perspektiven von Dozierenden im Lehramt auf Vielfalt* in Sachsen vorgestellt werden. In Bezug auf (Fort-)Bildungsstrategien sind es vor allen Dingen Fragen der Sensibilisierung von Wahrnehmung und der Aktivierung von Verantwortungsübernahme, die der Text aufwirft.

Der zweite Teil versammelt beispielhafte Ansätze, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt adressiert werden kann. Zunächst nehmen Noel Gotthardt, Anna Meyer und Celina Khamis eine Kontextualisierung der Auseinandersetzungen im Lehramtsstudium der Universität Leipzig vor. Sie betrachten das Sächsische Schulgesetz und analysieren daran anschließend Potenziale, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den bildungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums an der Universität Leipzig zu integrieren.

Um von der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* neu oder weiterentwickelte Ansätze, Dozierende für die Berücksichtigung von Vielfalt* zu gewinnen, geht es im Beitrag von Hannah Becker, Franziska Schreiter und Carolin Vierneisel. Ausgehend von den in der *Vielfalt Lehren!*-Studie dokumentierten Bedarfen und Interessen von Dozierenden werden An-

sätze vorgestellt, die unterschiedliche Gruppen im Lehramtsstudium, wie Professurinhaber_innen oder promovierende Lehrende, adressieren. Einen besonderen Einblick gewähren Ruth Orli Moshkovitz und Marion Thuswald, die in ihrem Beitrag den Entstehungsprozess der Broschüre „*trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten*“ skizzieren und reflektieren. Kritisch betrachtet werden dabei die Vorzüge und Herausforderungen eigener Ansprüche in der Erstellung wie ein breites Zielpublikum, konsensuales Arbeiten oder die Berücksichtigung intersektionaler Ausschlüsse. Eine Möglichkeit, auf struktureller Ebene Vielfalts*bewusstsein zu stärken, stellen Stefanie Dreijack und Diana Hillebrand vor: Am Beispiel der Aktionspläne „Integration“ ziehen sie ein Fazit über die bisherigen Initiativen und ihre Umsetzungen an sächsischen Hochschulen. Der letzte Beitrag führt zurück zum Ausgangspunkt aller Bemühungen: Annika Spahn zeigt auf, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt weiterhin keine vollumfängliche Berücksichtigung im Kontext Schule erfährt. Sammelbände des Projektes *Hochschule Lehrt Vielfalt!* werden vorgestellt, die Akteur_innen im Lehramt Handlungsorientierungen bieten können. Herzlichen Dank an alle Autor_innen für ihre Beiträge auf dem Fachtag und/oder in diesem Sammelband!

Wenn wir nach zweieinhalb Jahren Projektlaufzeit zurückblicken, sind es vor allen Dingen die Gespräche und Kooperationen mit anderen Engagierten im Feld, die uns gelehrt haben, vielfältiger wahrzunehmen, zu reflektieren und Impulse in unserem Arbeitsumfeld zu setzen. All diesen Personen, die sich rund um die Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* engagiert haben oder mit uns zusammenarbeiteten, wollen wir an dieser Stelle von ganzem Herzen unseren Dank aussprechen!

Für die Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*

Carolin Vierneisel

I

Theoretische und Empirische Verortungen

1. Theoretisch fundiert handeln!

Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik¹

Jutta Hartmann

Bildung zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen wird zunehmend als bedeutend erkannt und in Bildungsinstitutionen aufgegriffen. Doch auch wenn es einen wichtigen Schritt darstellt, dass das Thema behandelt wird, liegt das wesentliche Moment in der Qualität der Bearbeitung, in dem Wie der Thematisierung. Ein fachlich professionelles Arbeiten benötigt eine theoretische Fundierung. Der Beitrag führt in Perspektiven ein, die die Kategorien Geschlecht und Sexualität reflektieren und fokussiert Zugänge der Heteronormativitätskritik. Es werden Antworten auf die Frage gegeben, wie Lernprozesse zum Thema ermöglicht werden können, ohne (ungewollt) hierarchische Verhältnisse zwischen den Lebensweisen zu reproduzieren.

Queere genderreflektierte Zugänge in der Pädagogik – warum braucht es diese? In Schule und außerschulischer Bildungsarbeit werden Kindern und Jugendlichen schon immer Vorlagen für ihr geschlechtliches und sexuelles Selbstverständnis vermittelt. Dabei erfahren sie jedoch nur selten von den real existierenden vielfältigen Lebensweisen. Die fehlende Sichtbarkeit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt entfaltet insofern Wirkung, als Kinder und Jugendliche gerade auch an diesen Bildungsorten ihre Haltungen und Umgangsformen gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen entwickeln. Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen sind damit immer schon mit verantwortlich für die Herstellung, Vermittlung und Wirkung von Geschlechter- und Sexualitätsordnungen – und sind nicht erst dann gefragt, wenn Diskriminierung und Gewalt auftreten.

¹ Dieser Text ist ein leicht veränderter Wiederabdruck. Die Erstveröffentlichung fand im Rahmen des Projektes „Hochschule lehrt Vielfalt!“ statt in: Spahn, Annika/Wedl, Juliette (2018): Schule lehrt/ lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*feindlichkeit in der Schule. Göttingen: Edition Waldschlösschen Materialien, S. 44-51.

Auch beobachten Kinder und Jugendliche die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen tagtäglich. Sie sind neugierig, stellen Fragen und sind herausgefordert, ihre eigene Identität gestaltend zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ stellt aber auch eine Antwort auf einen aktuellen gesellschaftlichen Konflikt um Differenzen und Differenzverhältnisse dar und reagiert ganz konkret auf:

- * geschlechtsbezogene Zuschreibungen und heterosexuelle Normalitätserwartungen,
- * die Diskriminierung von LGBTIQ+ -Lebensweisen,
- * eine nachweisliche Nichtthematisierung der real gelebten Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Pädagogik,
- * eine deutliche Lücke in expliziten Bildungsangeboten mit Blick auf den Themenbereich sowie auf
- * einen Mangel an Zugängen, die – bezogen auf unser Thema – Ermöglichungsbedingungen für ein gutes Leben für alle schaffen. (Hartmann 2018, S. 10f.)

Zur Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung – Heteronormativitätskritik

In der Debatte hat sich die Rede von ‚geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ durchgesetzt. Bei diesem Topos handelt es sich jedoch nicht um einen Begriff im Sinne eines wissenschaftlich fundierten Denkwerkzeugs, sondern um eine im letzten Jahrzehnt (bildungs-)politisch und medial beharrlich genutzte Terminologie, die theoretisch nicht ausgearbeitet ist und daher – in einem gewissen Rahmen – beliebig bleibt. In der Regel werden die unter dem Term ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ verwendeten Konzepte – z.B. zu ‚Identität‘ oder ‚Geschlecht‘ – nicht explizit geklärt. Für eine professionelle Herangehensweise ist eine theoretische Fundierung aber unerlässlich. Auch legt die Terminologie für Menschen, die nicht mit der Debatte vertraut sind, Assoziationen nahe, die dem dominanten Diskurs folgend stark an in-

time körperliche Praktiken, Biologie und Essentialismus gekoppelt und daher missverständlich sind (Hartmann 2018, S. 12).

Eine angemessene theoretische Fundierung bietet das in den Gender und Queer Studies entwickelte Konzept der Heteronormativität. Ähnlich wie der Begriff Rassismus markiert dieses eine *machtkritische* Auseinandersetzung mit *gesellschaftlichen Differenzordnungen*. Dabei fokussiert Heteronormativität auf die mit den Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität verbundene vorherrschende Ordnung *heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit*. Diese ist sowohl an der Strukturierung des Sozialen als auch an der Hervorbringung (des Selbstverständnisses) von Subjekten beteiligt.

Über heteronormative Setzungen werden Geschlecht und Sexualität in einer Weise hervorgebracht, die die potentielle Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Existenzweisen begrenzt und Vorstellungen von essentiellen bzw. substantiellen und damit lebenslang gleichbleibenden Identitäten transportiert.

Konkret steht Heteronormativität für die folgenden analysierten und kritisierten Punkte der gesellschaftlichen Ordnung:

- * Heterosexualität erweist sich als natürlich gesetzt und mit Privilegien verbunden;
- * Geschlechter werden entlang einer heterosexuellen Folie hervorgebracht – also entlang einer Struktur, die nur Frauen und Männer, Homo- und Heterosexualität kennt und alle weiteren geschlechtlichen und sexuellen Möglichkeiten als abweichend und anders setzt;
- * Geschlechterverhältnisse werden ausschließlich in Beziehungen zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binärhierarchisierte Kategorien wie die von ‚homosexuell‘ versus ‚heterosexuell‘ oder von ‚trans‘ versus ‚cis gender‘ reduziert, wobei Nonbinary-Positionen nicht vorgesehen sind;

- * geschlechtliche und sexuelle Identitäten werden als in sich kausal entworfen, d.h. eine Kohärenz von Geschlechtskörper (*sex*), sozialem Geschlecht (*gender*) und sexuellem Begehren (*desire*) behauptet und damit bspw. einem als weiblich wahrgenommenen Körper weiblich konnotierte Eigenschaften und Verhaltensweisen sowie ein auf Männer gerichtetes Begehren zugeschrieben. Die als kausal gesetzte Linie von *sex*, *gender* und *desire* durchbrechende Existenz- und Lebensweisen – wie z.B. von Menschen, deren *gender* sich nicht aus ihrem *sex* oder von Menschen, deren Begehren sich weder aus ihrem *sex* noch aus ihrem *gender* herleitet – sind entsprechend der kulturellen Folie nicht vorgesehen. Ebenso wenig berücksichtigt sind Menschen, deren *sex* und /oder *gender* und /oder *desire* schon für sich genommen nicht in die vorherrschenden binären Vorstellungen von Weiblichkeit oder Männlichkeit passen. Als verworfene Wesen stellen sie zugleich das „konstitutive [...] Außen“ (Butler 1995, S.23) des Subjekts dar. Heterosexualität benötigt Homosexualität, Cisgeschlechtlichkeit benötigt Transgeschlechtlichkeit um als – zumeist unbenannte und damit unreflektierte – Norm bestätigt zu werden.

In die mit diesen gesetzten Normen verbundenen und in der Regel nicht hinterfragten Selbstverständlichkeiten sind wir alle, unabhängig von unserer jeweils eigenen Lebensweise, verstrickt. Das macht in besonderer Weise eigene Reflexionsprozesse zur Vorbereitung von Bildungsarbeit zum Thema notwendig, soll diese die vorherrschenden Strukturen nicht reproduzieren.

Macht- und identitätskritisch Denken

Mit Blick auf die konkrete Bildungspraxis, die sich dem Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ widmet, heißt dies, dass diese aus heteronormativitätskritischer Perspektive betrachtet nur dann gelingen

kann, wenn sie nicht zugleich die vorherrschenden Naturalisierungen, Normalitätsvorstellungen, Dualitäten und Hierarchien reproduziert, sondern diese selbst mit zum Gegenstand der Auseinandersetzung macht. Eine queere genderreflektierte Pädagogik folgt entsprechend einem macht- und identitätskritischen Verständnis von Geschlecht und Sexualität. Was bedeutet das?

Die Gender und Queer Studies bieten Konzepte von geschlechtlicher und sexueller Identität, die diese als gesellschaftlich-kulturell hervorgebracht nachvollziehbar machen. Ihnen folgend sind an der Entwicklung unserer Selbstverständnisse selbst schon machtvolle Diskurse beteiligt. Entgegen heteronormativer Erwartungen kann mit diesen Konzepten der Prozesscharakter und das Bewegliche im Unterschied zum Festen und fertig Geformten von Identitäten bewusst (gemacht) werden.

In der Pädagogik markiert bspw. der kritisch-dekonstruktive Begriff der *vielfältigen Lebensweisen* ein solch entnaturalisierendes und essentialisierendes Verständnis geschlechtlicher und sexueller Identitäten bzw. Subjektpositionen (vgl. Hartmann 2017, S. 172f.). Dieser Begriff verbindet die strukturelle Dimension der *Lebensformen* – wer also wann wie mit wem zusammen lebt – mit der Frage nach der Subjektpositionierung der Menschen im Sinne geschlechtlicher und sexueller *Existenzweisen*, also mit der Frage danach, wie wir uns selbst geschlechtlich und sexuell begreifen und hervorbringen. Mit dem Begriff *vielfältige Lebensweisen* ist der Versuch verbunden, das Dynamische und das Uneindeutige begrifflich zu markieren – auch deswegen die Rede von *Lebensweisen* und nicht von klar abgrenzbaren *Lebensformen*. Mit dem Term der Vielfältigkeit findet darüber hinaus nicht nur die Vielfalt verschiedener Lebensweisen, sondern vielmehr auch die oftmals übersehene Vielschichtigkeit in jeder einzelnen Person seinen Ausdruck, das Ambivalente jeder geschlechtlichen und sexuellen Identität. Ein solches Verständnis geschlechtlicher und sexueller Subjektivität überschreitet zugleich die problematische Alternative von freiem Willen und Determinismus, die den komplexen psycho-sozialen Prozessen der Identitätsbildung nicht gerecht zu werden vermag.

Während die kritische Perspektive des Begriffs der vielfältigen Lebensweisen das machtvolle und hierarchische Verhältnis des Differenten problematisiert und sich zugleich gegen Diskriminierung wendet, eröffnet die dekonstruktive Perspektive den Raum zwischen den vorherrschenden Dualitäten. Dekonstruktion fokussiert auf die potentielle Vielfältigkeit und die – innerpsychisch immer schon vorhandene – Ambivalenz geschlechtlicher und sexueller Subjektivität.

Erkenntnisse der Gender und Queer Studies haben insbesondere mit Bezug auf Michel Foucault und Judith Butler jedoch auch nachvollziehbar gezeigt, dass es kein Außerhalb von Machtverhältnissen und damit kein völliges Heraustreten aus heteronormativen Verhältnissen geben kann – zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt in den meisten Gesellschaften der (Post-)Moderne nicht. Doch lässt sich die eigene Verstrickung in heteronormative Machtverhältnisse reflektieren. Aus heteronormativitäts-kritischer Perspektive stellt es daher ein Qualitätsmerkmal dar, normative Machtverhältnisse selbst zu thematisieren, bewusst zu machen, für deren Funktionsweisen im Sinne eingespielter Mechanismen zu sensibilisieren – bzw. in ständiger Selbstreflexion dieser Mechanismen zu versuchen, sie zu minimieren (vgl. Hartmann 2018, S. 14).

Entsprechend sind *alle* pädagogisch Tätigen herausgefordert sich zu fragen: Welche Subjekte und Lebensweisen werden in meiner pädagogischen Arbeit thematisiert und so jeweils mit hervorgebracht und ermöglicht? Folge ich eher einem *differenzaffirmativen* Zugang, indem ich die jeweils thematisierten Differenzen identitätslogisch als gegeben annehme und / oder eine entsprechende Setzung nicht explizit hinterfrage? Oder versuche ich eher einem *differenzreflektierenden* Ansatz zu folgen, der auch den konstruierten Charakter der differenten Lebensweisen und dessen Funktionalität für Einzelne und die Gesellschaft er-

örtert?² Welche Ressourcen – auch im Sinne von altersangemessen aufbereiteten Identitätskonzepten – biete ich den Adressat*innen meiner pädagogischen Arbeit an, um die Welt bzw. in diesem Falle Geschlecht und Sexualität zu verstehen, und welche Möglichkeitsräume werden damit „eröffnet, kanalisiert und limitiert“ (Mecheril 2014, S. 12)?

Soll die eigene pädagogische Arbeit einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive folgen, gilt es sich weiter zu fragen: Welche normierenden und normalisierenden Äußerungen unterlaufen mir in meiner pädagogischen Praxis auch entgegen besserer Absicht? Welche öffnenden und kritischen Zugänge versuche ich aufzugreifen? Inwiefern mache ich in meiner pädagogischen Praxis die gesellschaftliche Norm heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit selbst zum Thema und inwieweit reflektiere ich Konstruktionsmechanismen von Geschlecht und Sexualität?

Mehr als Sichtbarkeit und Antidiskriminierung

Deutlich wird, dass eine queere gender-reflektierte Pädagogik *mehr* intendiert als die Sichtbarkeit von LGBTIQ+-Menschen zu sichern und einen Beitrag zu deren Nicht-Diskriminierung zu leisten. Doch sind die meisten mit dem Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ genannten pädagogischen Ziele wie ‚Antidiskriminierung‘ und ‚Empowerment‘³ *nicht per se* macht- und identitätskritisch ausgerichtet. Aufgrund der mit ihnen häufig verbundenen impliziten Vorannahmen können sie Heteronormativität entgegen besserer Absichten auf subtile Weise reproduzieren. So vergegenständlicht das Ziel ‚Empowerment‘ Identitäten bspw. dann, wenn mit einem ausschließlich bejahenden Bezug auf Identitätskategorien versäumt wird, deren Hervorgebracht-Sein zu thematisieren.

² Gender-Varianzen bei anderen Menschen zu diskreditieren, kann sich bspw. als funktional für Einzelne erweisen, um sich selbst einer eigenen kohärenten geschlechtlichen Identität zu versichern. Auf gesellschaftlicher Ebene können Projektionen homofeindlicher Affekte auf Gruppen von Migrant*innen z.B. die Funktion erfüllen, sich selbst als homofreundliche Gesellschaft zu imaginieren.

³ Empowerment meint hier die Bekräftigung von Menschen, die gesellschaftlich in eine marginalisierte Position gesetzt sind.

Auch läuft ein Aufrufen von – sozial und gesellschaftlich dringend zu überwindenden – hierarchisierenden, entwertenden und verletzenden Situationen im Namen der Antidiskriminierung dann Gefahr, deren hierarchisierte Struktur in den Köpfen der Adressat*innen zu verfestigen, wenn der Fokus auf Diskriminierungen die pädagogische Arbeit dominiert. Dies ist bspw. insbesondere dann der Fall, wenn das Aufrufen entsprechender Situationen den Einstieg zum Thema darstellt. Denn dem pädagogischen Zugang kommt eine das Thema konstituierende Kraft zu. Desgleichen geschieht, wenn nicht in gleicher Intensität auch Handlungsstrategien gegen Diskriminierung und vor allem auch die mit den thematisierten Lebensweisen verbundene positive Lebenserfahrungen genügend Raum erhalten. Folgt Pädagogik diesen Einsichten nicht, lässt sie die thematisierten Lebensweisen als wenig attraktiv erscheinen (vgl. Hartmann et al. 2018, S. 178).

Zusammenfassend ist eine queere gender-reflektierte Pädagogik bemüht, selbst einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive zu folgen, diese den Adressat*innen als eine Perspektive anzubieten und dabei vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu ermöglichen. Doch wie kann das aussehen, am Schnittpunkt von Bildungstheorie und Queer Theory nicht nur an einer Freiheit *von* ‚Diskriminierung‘, sondern auch an einer Freiheit *zu* ‚eigensinnigen Lebensweisen‘ orientiert zu sein?

Orientierungslinien für eine queere genderreflektierte Pädagogik

Mit der folgenden Auswahl an Orientierungslinien (vgl. Hartmann et al. 2018, S. 180ff.) geht es darum, ein Angebot für pädagogische Fachkräfte und Multiplikator*innen bereitzustellen, die den Themenbereich ‚vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen‘ in ihrem jeweiligen Arbeitskontext aufgreifen und aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive bearbeiten wollen. Die Orientierungslinien sollen didaktisches Planen in Bezug auf Inhalt und Methodik erleichtern und dabei insbesondere auch der Gefahr entgegenwirken, trotz guter Absichten hierarchische Verhältnisse zu reproduzieren. Sie entfalten ihre intendierte Wirkung jedoch nur dann, wenn sie im Verbund umgesetzt werden.

1. *Postheteronormative Zugänge wählen:
Vielfalt von der Vielfalt aus denken und
neue Selbstverständlichkeiten etablieren*

Der Term ‚postheteronormativ‘ zeigt an, dass mit dieser Orientierungslinie intendiert ist, Situationen und soziale Räume herzustellen bzw. anzustreben, in denen heteronormative Verhältnisse weitgehend überwunden sind. Dies geschieht z.B. dadurch, dass lesbische, intergeschlechtliche, heterosexuelle, cisgeschlechtliche, schwule, transgeschlechtliche *und weitere Lebensweisen* selbstverständlich als *Teil* der real gelebten Vielfalt sichtbar, benennbar und nachvollziehbar werden und in ihrer Bedeutung für oder in ihrem Bezug zu Inhalten, Bebilderungen, Zielgruppen, Ansprechpartner*innen, Kolleg*innen erkannt werden. Die Vielfalt selbst zum Ausgangspunkt zu nehmen, überschreitet die Struktur von Norm und Abweichung und die eines Entweder-oders. Vielfalt von der Vielfalt selbst aus zu thematisieren, setzt voraus, dass heterosexuelle und cisgeschlechtliche Lebensweisen als Teil einer umfassenderen Vielfalt explizit aufgegriffen und nicht länger – häufig gerade durch ihre Unbenanntheit – als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Weiter gilt es im Blick zu behalten, dass nie alle Lebensweisen angesprochen werden können. Es gibt immer eine Auswahl. Dies unterliegt auch einer zeitlichen Entwicklung. Es kommen immer wieder neue Lebensweisen hinzu, wie z.B. asexuelle oder freundschafts-zentrierte. Auch wenn wir noch nicht in einer postheteronormativen Gesellschaft leben, können wir immer wieder auch postheteronormativ handeln und neue Selbstverständlichkeiten etablieren.⁴

⁴ Als intersektionales Beispiel sei auf ein Video mit İpek İpekçioğlu verwiesen, das in der Werkschau des Modellprojekts ‚All Included! Museum und Schule gemeinsam für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ 2016 zu sehen war. In diesem erzählt DJ İpek von ihrem Coming-Out gegenüber ihrem in der Türkei lebenden Großvater. Die Geschichte unterläuft die im vorherrschenden Diskurs vorgenommene Verklammerung von Islam und Homosexuellenfeindlichkeit und vermag so neue Selbstverständlichkeiten einzuführen (vgl. Hartmann/Busche 2018, 248ff).

Doch geht es mit den Orientierungslinien nicht einfach nur darum, Vielfalt zu thematisieren – und quasi ein unrealistisches ‚Es ist so schön bunt hier‘ zu behaupten. Vielmehr geht es darum, Bildungsprozesse so anzustoßen, dass auch bestimmte, in der nächsten Orientierungslinie aufgegriffene Zusammenhänge erkennbar werden.

2. *Ins Verhältnis setzen:*

*Normen und Machtstrukturen reflektieren
und nach der Funktionalität diskriminierender
Verhaltensweisen fragen*

Will Pädagogik nicht einer individualisierenden Perspektive folgen, die die Bedingtheit durch Machtverhältnisse ausblendet, dann sollte sie *immer auch* die Wirkung von Macht reflektieren. Dies kann sie zum Beispiel tun, indem sie bei der Arbeit mit Biografien mitberücksichtigt, dass und wie diese durch normative Erwartungen und gesellschaftliche Strukturen bedingt sind. Sie stellen somit immer auch Ergebnis einer eigenwilligen Auseinandersetzung der jeweiligen Subjekte mit diesen dar. Mit dem Ziel, die Handlungsfähigkeit aller zu erweitern, gilt es, sich selbst und andere gegenüber den einschränkenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu sensibilisieren, die eigene Verstrickung in diese zu reflektieren und gemeinsam Schritte zu entwickeln, um aktiv Veränderungen zu bewirken.⁵ Dabei scheint es zentral, die ungleichen Machtverhältnisse nicht nur im Außen zu sehen, sondern vielmehr auch als Motor des eigenen Verhaltens kritisch unter die Lupe zu nehmen. Daher geht es auch um ein – situativ angemessenes – Befragen der subjektiven Bedeutung von z.B. diskriminierendem Verhalten und um ein gemeinsames Überlegen, welches alternative Handeln denkbar ist.

⁵ Als Beispiel sei hier auf das Projekt „Making Art, Making Media, Making Change!“ verwiesen (vgl. Zobel/Drüeke 2016).

3. *In Bewegung bringen:*

*Überkommene Selbstverständlichkeiten produktiv irritieren
und Konstruktionsweisen zum Gegenstand der
Auseinandersetzung machen*

Hier geht es um pädagogische Zugänge, die anregen, den eigenen, häufig dominanten Diskursen folgenden Denkgewohnheiten auf die Spur zu kommen. Sie irritieren insofern produktiv, als festgefahrene Denkweisen als solche bewusst werden und mittels Aha-Erlebnissen neue Perspektiven auf die Welt entstehen können.⁶

Auch hier kommt eine postheteronormative Perspektive zum Tragen. Zentral für diese ist es, Heteronormativität in einer Weise kritisch zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen, die diese nicht erst wiederholend und damit bestätigend aufruft, sondern an etwas über sie Hinausweisendes ansetzt. So kann Heteronormativität quasi zurückblickend bearbeitet werden, ohne konstitutiv für die Thematisierung zu sein. Insofern er die gesellschaftliche Ordnung nicht reproduziert, sondern durchbricht, enthält ein solcher Zugang bereits selbst ein kritisch-dekonstruktives Moment (wie bspw. in dem in Fußnote 5 genannten Video).

In der Lernforschung wird Erkenntnissen, die über Irritationen vermittelt werden, ein besonderes Lernpotenzial zugeschrieben. Irritation stellt auch einen wichtigen Aspekt dekonstruktiver Perspektiven dar und zielt hier auf eine öffnende Auseinandersetzung, die sich einem Entweder-oder, einem Verdinglichen von Existenz- und Lebensweisen widersetzt und den Raum zwischen Dualitäten erhellt. Pädagogik arbeitet dann mit mehr als zwei geschlechtlichen Subjektpositionen im Sinne von Identitäten und öffnet den Raum des ‚Dazwischens‘. Sie zielt darauf ab, das vorherrschende Identitätsprinzip mit seiner essentialistisch-naturalistischen Grundierung von Differenz als Grundlage einer

⁶ Als Beispiel kann das folgende Video dienen: Zeitimpuls: Finde den Fehler! Gewinner Deutscher Menschenrechts-Filmpreis (2014), <https://www.youtube.com/watch?v=-9h9oWhcNJs> (21.09.2018).

hierarchisierenden Normalisierung hinter sich zu lassen. Die konstitutive Abhängigkeit des Einen vom Anderen betonend greift sie auf, wie hierarchisch angeordnete Gegensatzpaare – z.B. hetero und homo oder cis und trans – in ihren Bedeutungen aufeinander verweisen und die Differenz des Anderen damit letztlich in sich selber tragen.

Im Auseinanderfallen von Konstruktionsmechanismen liegt das Potential, deren Wirkkraft zu stören. Dieser Überlegung folgend gilt es altersgerecht Herstellungsprozesse von Geschlecht, Sexualität und Lebensformen zu erörtern.⁷ Dies mag einen Weg ebnen, der weg führt von einem Affirmieren angebotener Identitäten und einen ersten Schritt darstellen, um deren Grenzen zu verflüssigen. Noch gibt es hierfür kaum Materialien. Gefragt ist eine entsprechende Haltung der Pädagog*innen, die es ihnen ermöglicht, kreativ mit den Vorlagen, die ihnen zur Verfügung stehen, umzugehen.

4. *Vielfalt anbieten:*

*Unterschiedliche Erklärungsansätze
zu geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen vermitteln
und Geschichten präsentieren, die lebbar sind*

Beim Themenkomplex vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen sollte es nicht nur darum gehen, wie verschieden Menschen leben, sondern auch darum, wie unterschiedlich Menschen sich selbst verstehen und die von ihnen gelebten Differenzen begreifen. Diese Orientierungslinie empfiehlt daher auch, eine Vielfalt an unterschiedlichen Identitätskonzepten und Selbstverständnissen aufzugreifen und diese der Zielgruppe angemessen zu vermitteln. Denn während manche Menschen ein essentialistisch-naturalistisches Selbstverständnis vertreten und sich das eigene So-Sein dominanten Diskursen folgend über Biologie oder frühkindliche Prägung erklä-

⁷ Als Beispiel sei auf meine Diskussion des Projekts Family Constellation des Berliner Fotografen Alexander von Reiswitz hingewiesen (vgl. Hartmann 2017, 179ff).

ren, verstehen sich andere als über normative Vorgaben sozialisiert und diesen gegenüber zugleich als handlungsfähig. Während manche – essentialistischen Diskursen entsprechend – den Eindruck haben, ihre geschlechtliche oder sexuelle Identität nicht wählen zu können, geben andere – konstruktivistischen Diskursen entsprechend – an, hier durchaus über Gestaltungsräume zu verfügen. Hinzu kommen auch historisch und kulturell differierende Erklärungsmuster. Sie alle wirken auf komplexe Weise auf unser Selbstverständnis und Sein.

Es erscheint sinnvoll, auch über *diese* Vielfalt aufzuklären. So können in der pädagogischen Arbeit z.B. eine Breite an Lebensgeschichten ausgewählt und persönliche Begegnungen mit Menschen so ermöglicht werden, dass über deren (zugrundeliegende) Selbstverständnisse auch diese Vielfalt besprechbar wird. Individuellen Selbstverständnissen gilt es dabei mit Respekt zu begegnen. Gleichzeitig ist es ratsam, diese nicht zu verallgemeinern.

Um sichtbar und erfahrbar zu machen, wer und was wir alle sein und wie wir leben können, sollten insgesamt Geschichten über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen angeboten werden, die lebbar sind. Dabei braucht es mehr als Informationen über Autor*innen, Schauspieler*innen oder Politiker*innen, die LGBTIQ+ leben, da diese den jugendlichen Lebenswelten eher fern sind. Sinnvoll erscheint es, Geschichten – aus dem eigenen Leben, dem Bekanntenkreis oder der Literatur – anzubieten, die alltäglich sind und lebbar auch in dem Sinne, dass sie eine gewisse Attraktivität beinhalten und Herausforderungen umfassen, die zu bewältigen sind.

5. *Inhalte ‚raufbrechen‘:*

*Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen
als Fachthema begreifen und Bildungsziele
heteronormativitätskritisch vergegenwärtigen*

Um den Themenkomplex in pädagogischen Settings qualifiziert aufgreifen zu können, braucht es eine gründliche Auseinandersetzung mit

dem Themenfeld. ‚Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen‘ als Fachthema zu begreifen bedeutet, einen theoretisch fundierten Umgang mit der Komplexität der Inhalte in der Bildungsarbeit anzustreben. In Anlehnung an kritische Überlegungen aus der Kunstpädagogik (Erni 2018, S. 168) gilt es aus der „verbreiteten Gegenüberstellung von Theorien und ihrer Anwendung („runterbrechen“)" herauszutreten. Demgegenüber ist in die Konzipierung von Bildungseinheiten programmatisch ein „Raufbrechen“ (ebd.) einzuweben, d.h. theoretisch fundiert zu arbeiten. Es gilt, auftretende Widersprüchlichkeiten – z.B. wenn eine interviewte Person ein essentialistisches und eine andere ein konstruktivistisches Identitätsverständnis präsentiert – nicht zu glätten, sondern als solche zu erörtern.

In Bezug auf den Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ geht es für Pädagog*innen dann darum, eine gender- und queer-theoretisch informierte Reflexivität in den Bereichen Wissen, Wollen, Können auszubilden und damit eine Art heteronormativitätskritische Kompetenz zu entwickeln. Für die Vorbereitung der eigenen pädagogischen Arbeit gilt es dann zu überlegen, was genau das Ziel der pädagogischen Einheit zum Thema sein soll, inwiefern dieses heteronormativitätskritisch ausbuchstabiert werden kann und welche Inhalte und Methoden sich dafür eignen, damit der Adressat*innengruppe tatsächlich ermöglicht werden kann, dieses Ziel zu erreichen.

Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen bildend ermöglichen

Die vorgestellten Orientierungslinien einer queeren genderreflektierten Pädagogik versuchen, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als gesellschaftlich-kulturelle Realität und Horizont der eigenen Lebensgestaltung selbstverständlich werden zu lassen, ohne in eine unrealistisch-idealistische Haltung zu verfallen und ohne die notwendige machtkritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Normalisierung sowie (struktureller) Diskriminierung und Ungleichheit zu vernachlässigen. Zugleich setzt ein solcher didaktischer Zugang weniger an Diskriminierungsrealitäten an. Vielmehr ist er darauf

gerichtet, die soziale Realität und pädagogische Praxis von Perspektiven ausgehend zu befragen, die sich als kritisch-dekonstruktiv und postheteronormativ bezeichnen lassen. Übergeordnete didaktische Ziele sind es, vielfältige Lebensweisen so zu thematisieren, dass auf der Ebene der Rezipient*innen – wie auch immer sie sich selbst begreifen und wie auch immer sie leben – eine öffnend-emanzipative Einladung gegeben ist. Damit verknüpft können auf einer sozialen bzw. gesellschaftlichen Ebene transformative Impulse insofern angestoßen werden als im sozialen und gesellschaftlichen Miteinander auf enthierarchisierende Weise Neues entstehen kann. Hierfür ist Pädagogik herausgefordert, ihren Zielgruppen zu ermöglichen, Differenzen als die Gesellschaft strukturierende Ordnungskategorien und Selbstverständnisse hervorbringende Identitätskategorien zu erkennen, machtvollen Grenzen und Mechanismen der Norm und Normalisierung zu reflektieren sowie eine fragende Haltung zum Prozess der Kategorisierung selbst zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

BUTLER, JUDITH (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin.

ERNI, DANJA (2018): vorausgesetzt. weiter gekaut. zurückgespielt. In: Lüth, Nanna (Hg.): vorausgesetzt. Kunst/Pädagogik und ihre Bedingungen. Berlin: Revolver Publishing, 159–175

HARTMANN, JUTTA (2018): Geschlechtliche & sexuelle Vielfalt. Heteronormativitätskritik und Praxisforschung – Einführende Überlegungen. In: Busche, Mart/ Hartmann, Jutta/ Nettke, Tobias/ Streib-Brzič, Uli (Hg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, 9–18

HARTMANN, JUTTA/ BUSCHE, MART/ NETTKE, TOBIAS/ STREIB-BRZIČ, ULI (2018): Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. In: Busche, Mart/ Hartmann, Jutta/ Nettke, Tobias/ Streib-Brzič, Uli (Hg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, 77–192

MECHERIL, PAUL (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht. In: Mecheril, Paul (Hg.): Subjektbildung Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, 11– 26

Weiterführende Literatur

BUSCHE, MART/ HARTMANN, JUTTA/ NETTKE, TOBIAS/ STREIB-BRZIČ, ULI (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript

HARTMANN, JUTTA (2017): Perspektiven queerer Bildungsarbeit. In: Behrens, Christoph/ Zittlau, Andrea (Hg.): Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft). Interdisziplinäre Rostocker Gender und Queer Studies, Band 1, Rostock: Universität Rostock, 158–181; [http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_document_0000010626/rosdok_derivate_0000037729/BehrensZittlau_QFPAW_2017.pdf, eingesehen am: 14.02.2018]

HARTMANN, JUTTA/ BUSCHE, MART (2017): All Included!? Herausforderungen und Gelingensbedingungen schulischer Projekte zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. In: Sielert, Uwe/ Marburger, Helga/ Griese, Christiane (Hg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Ein Lehr- und Praxishandbuch. Berlin: De Gruyter/Oldenbourg Verlag, 242–256

HARTMANN, JUTTA/ KÖBSELL, SWANTJE/ SCHÄUBLE, BARBARA (2018): Neue Selbstverständlichkeiten etablieren – post-normalistische Perspektiven im Studium der Sozialen Arbeit. In: Freie Universität Berlin (Hg.): Tool Box. Gender and Diversity in der Lehre. [http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/Hartmann-Koebsele-Schaeuble-2018.pdf, eingesehen am: 14.02.2018]

ZOBEL, ELKE/ DRÜCKE, RICARDA (2016): Making Art, Making Media, Making Change!?! Prozesse des Queerings und des Empowerments in der Arbeit mit Jugendlichen. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. 8. Jg. H. 2, 65–81

Autor*inneninformation

Jutta Hartmann (Dr. phil.), Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Gender & Queer Studies, Kritische Bildungstheorie, Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. Homepage: Alice Salomon Hochschule Berlin: <http://www.ash-berlin.eu/hsl/hartmann/>

2. Ein Stuhlkreis ist nicht die Antwort, aber ein Anfang. Methodische Vielfalt in der Hochschullehre als Antwort auf die Vielfalt der Studierenden

Lena Eckert

Traditionelle Veranstaltungsformen:

Vor welchen Herausforderungen steht die Hochschullehre?

Wenn wir als Hochschullehrende der Vielfalt von Studierenden gerecht werden wollen, stehen wir vor mehreren Herausforderungen – nicht zuletzt, da wir an konkrete Gegebenheiten gebunden sind, die die traditionelle wie auch die moderne, neoliberale Universität auszeichnen. Vorlesungen und Seminare haben nach wie vor einen großen Stellenwert innerhalb der hochschulischen Wissensvermittlung – ihre Potenziale, der Vielfalt von Studierenden Rechnung zu tragen, sind jedoch eingeschränkt. An Hochschulen in Deutschland bestehen Seminare meist aus mehr als 20 Teilnehmenden, was eine gleichberechtigte Teilhabe an den Diskussionen oftmals verunmöglicht. Oft gibt es in den Seminaren auch Studierende, die große Redeanteile haben und andere, die kaum oder gar nicht reden – nicht nur ein Semester lang, sondern oft ein ganzes Studium über. Diese Aufteilung von Redeanteilen ist oft gegendert: Es kann eine vergeschlechtlichte Verteilung von Redebeiträgen verzeichnet werden, bei der männlich sozialisierte Personen häufiger und dominanter an den Diskussionen beteiligt sind. In Vorlesungen ist die Situation um die Redebeiträge oft ähnlich gelagert, nur dass die Bedingungen – durch die Größe der Gruppe und wegen Frage-und-Antwort-Spielen, die oft in Ko-Vorträgen enden und vernachlässigen, dass nicht alle Lernenden auditiv aufnehmen oder dass Aufmerksamkeitsspannen längst überschritten wurden – potenziert sind. Zudem sind nicht alle guten Wissenschaftler*innen gute Vortragende – oftmals ist leider das Gegenteil der Fall.

Neben den offensichtlichen Begebenheiten, die die Wissensproduktion und -vermittlung in deutschen Hochschulen an homogenisierten,

privilegierten, weißen, männlichen, heterosexuellen und bürgerlichen Strukturen ausrichten, gibt es zwar nicht weniger sichtbare, aber seltener thematisierte Umstände in den Hochschulen, die Forschung und Lehre auf allen Ebenen beeinflussen.

So sind zum Beispiel die Räumlichkeiten der meisten Hochschulen in Hörsaal und Seminarraum (in den MINT-Fächern kommen z. B. noch Labore hinzu) unterteilt, Studierende bewegen sich in diesen Räumen mit größerer oder geringerer Selbstverständlichkeit und nehmen deren hierarchische Struktur bewusst oder unbewusst wahr. Räumliche Ausgestaltung in Bildungseinrichtungen ist grundlegend daran beteiligt, wie wir uns selbst in ihr positionieren. So schreibt Roland Barthes (2005: 305) über den „magistralen Charakter des Vor-Sitzens“ vor Stuhlreihen als Dozierender, den er befremdlich findet und der ihm nicht behagt, der aber die Hierarchie der Wissensvermittlung körperlich spürbar macht.

Neben der räumlichen Situation unterliegen wir auch anderen, konkreteren Restriktionen, etwa der Prüfungspflicht. Lehrende müssen prüfen – ob sie wollen oder nicht –, meistens schriftlich, oft auch mündlich, angelehnt an Kriterien des Zu-Wissenden und des Nicht-Wissens-Werten. Dies sind Rahmenbedingungen, mit denen wir uns als Lehrende – zumindest bis zu einem gewissen Grad – abfinden müssen, die wir aber manchmal, falls wir der betroffenen Statusgruppe angehören, in Form von curricularen Veränderungen mitgestalten können.

Einfacher ist es jedoch, auf der Ebene der Methoden in der konkreten Lehrsituation eine Verschiebung oder zumindest Transparenz-Machung, der hierarchischen, exkludierenden, privilegierenden Bedingungen herbeizuführen.

So können wir beispielsweise die Tischreihen in einem Seminarraum auflösen und einen Stuhlkreis aufstellen oder die traditionelle Hausarbeit in den Geisteswissenschaften durch mehrere kurze Essays oder andere Textsorten wie Portfolios oder Reflexionsberichte, die zum Beispiel Erfahrungswissen integrieren, ersetzen. Insofern können räumliche Gegebenheiten, aber auch Veranstaltungs- und Prüfungsformen zu einem bestimmten Umfang geändert und umgestaltet werden.

Was wir aber als Lehrende* in der Regel immer selbst gestalten können, sind die Methoden, die wir wählen, um unsere Gegenstände zu vermitteln, unabhängig von der räumlichen Situation oder der Veranstaltungs- und Prüfungsform. Nicht nur in Seminaren, sondern auch in Vorlesungen können zum Beispiel interaktive Methoden zum Einsatz kommen, auch in der typischen architektonischen Anordnung von aufsteigenden, festangebrachten Stuhlreihen in Vorlesungssälen – und zwar in allen Fächern: in den diskussionszentrierten Sozial- und Geisteswissenschaften ebenso wie in den Naturwissenschaften, der Medizin, den Rechtswissenschaften oder der Kunst.

Allgemeine Methodenmüdigkeit?

Manche Lehrende haben bisher kaum oder gar nicht an den hochschuldidaktischen Weiterbildungen teilgenommen, die in den letzten Jahren zunehmend an den Hochschulen angeboten werden. Die Lehre dieser Dozierenden unterscheidet sich kaum von der Lehre, die es vor Bologna gab. Oft ist hier das Mittel der Wahl wesentlich von der Lehrveranstaltungsform bestimmt. So gibt es entweder einen Frontalvortrag in der Vorlesung, begleitet von zahlreichen Folien in Form einer PowerPoint Präsentation (oder des Overheads) sowie eines umfassenden Skripts. Oder aber es wird im Seminar nach einem studentischen Referat in der Großgruppe gemeinsam diskutiert. Frontale Vorlesungen oder Referate mit Großgruppendifkussionen sind die zwei wohl bekanntesten und vorrangig angewendeten Methoden der Zeit vor hochschuldidaktischen Zertifikatsprogrammen.

Seit ein paar Jahren gibt es nun an vielen Hochschulen Weiterbildungen bzw. eine Grundausbildung in Hochschuldidaktik. Insbesondere Lehranfänger*innen bemühen sich oftmals um eine Weiterbildung bzw. um eine Anleitung zur Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen. Zahlreiche Programme zur „Guten Lehre“ oder zum „Lehre lernen“ bieten hierzu Workshops an und bilden Lehrende* aus. In einigen dieser Programme sind auch spezifische Workshops zu Gender oder Diversity in der Lehre vertreten.

Inzwischen gibt es allerdings bereits eine gewisse Methodenmüdigkeit zu verzeichnen. Diese hat sich durch die vermehrt stattfindenden Weiterbildungen ergeben, die zum Teil verpflichtend oder zumindest karriererelevant sind und damit nicht intrinsisch motiviert besucht werden. Vor der unternehmerischen Universität (vgl. Clark 1998) wurde vielerorts davon ausgegangen, dass Wissenschaftler*innen – oft auch schon vor der Promotion – allein aufgrund ihres Fachwissens bereits zur Vermittlung dessen befähigt seien. Insofern ist die Entwicklung von Hochschulen, sich um die Qualität ihrer Lehre zu kümmern, hochschuldidaktische Zertifikate einzurichten und der Lehre generell mehr Wertschätzung zukommen zu lassen, insgesamt zu begrüßen. Diese Maßnahmen stellen allerdings nicht – um auf die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt von Studierenden zurückzukommen – ein Allheilmittel dar. Dennoch ist aber davon auszugehen, dass gute Lehrende sich immer bewusst für ihre Methoden entscheiden und auf ein großes Repertoire zurückgreifen können. Wenn es darum geht, methodisch auf die sexuelle und geschlechtlich Vielfalt von Studierenden zu reagieren, so meine These, dann ist vor allem in der Methodenwahl ein reflexiver, bewusster und anti-diskriminatorischer Ansatz in meiner Methodenwahl gefordert. Jedoch ist dies wiederum keine Besonderheit, die den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt betrifft, sondern den generell bewussten Umgang mit Wissenskonstruktion und Vermittlung. Es gibt keine gute Lehre, die nicht auch auf die Vielfalt der Studierenden reagiert – in welcher Hinsicht auch immer.

Was hat eine aufgebrochene Stuhlreihe mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu tun und weshalb kann sie nur einen Anfang darstellen?

Die Physikerin Helene Götschel (2019) beschreibt Lehr-Lernsituationen als materiell-diskursive Choreographien, innerhalb derer wir uns entscheiden können, wie wir unser Lehrhandeln gestalten wollen, um vielfältige Lernwege zu ermöglichen und gleichzeitig der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt der Studierenden gerecht zu werden. Diese, wie ich finde, sehr treffende Umschreibung von Situationen in denen Wis-

sensvermittlung stattfindet, bezeichnet nicht nur den Physikunterricht, sondern trifft auf die methodische Ausgestaltung von Hochschuldidaktik generell zu. Götschel beschreibt vor allem Situationen, in denen Geschlecht dramatisiert wird, sich also eine intensive vergeschlechtlichende und heterosexualisierende Wirkung im Physik-Hörsaal entfaltet hat. Eine adäquate Analyse dieser materiell-diskursiven Choreographien in Lehrmethoden, die unterschiedliche Differenzierungsmechanismen performen und zu Re- und Entdramatisierungen (siehe auch Faulstich-Wieland 2005) von Geschlecht und Heteronormativität führen, kann in diesem Beitrag nicht geleistet werden, da diese Situationen sehr spezifisch sind. Im vorliegenden Beitrag möchte ich vor allem die theoretischen Hintergründe für eine bewusste Methodenwahl erläutern.

In der Hochschullehre werden, wie in allen anderen sozialen Situationen, Zuschreibungen vorgenommen und Differenzlinien zwischen Positionen gezogen und reproduziert. Vor allem in Forschung und Lehre finden sich, je nach Fachkultur, unterschiedliche Stereotypisierungen von Geschlecht und Sexualität (vgl. Bütow et al. 2016). Aber auch in spezifischen Lehr- und Lernsituationen finden Redramatisierungen und Reproduktionen von heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Normierungsprozessen statt, die an hegemonialen Vorstellungen ausgerichtet sind und die Lebensrealitäten der Anwesenden nicht nur ignorieren, sondern unsichtbar machen.

David Kergel und Birte Heidkamp (2019) plädieren angelehnt an Deleuze für dialogische und kollaborative Lehr-/Lernstrategien, die es ermöglichen können, soziale Zuschreibungen aufzubrechen und fluide zu machen. Eine solche „Verflüssigung“ von Lehrhaltungen und Lehrformen „ist auf die Perspektive aller Beteiligten angewiesen“ (Platte 2018: 32 zitiert in Kergel/Heidkamp 2019: 19) und kann so dem hegemonialen und exkludierenden Charakter von Vermittlungssituationen entgegenwirken und zumindest diese Eigenschaft transparent und diskussionswürdig machen. Florian Klenk betont die Notwendigkeit eines bewussten Lehrhandelns durch die Ermöglichung vielfältiger Lernwege, die eben auch veränderte Partizipationsgelegenheiten zur

Folge haben (vgl. Klenk 2019). Sich als Lehrende darüber bewusst zu werden, wie wir unsere Lehre planen und welche Auswirkungen dies auf die Herstellung sozialer Ungleichheitsgefüge und Machtstrukturen hat, bedeutet, dass wir Studierenden die Möglichkeit geben müssen, sich aktiv und verantwortungstragend in die Ausgestaltung der Lehre einzubringen. Es gilt den Prozess der Wissensgenerierung und -vermittlung auch für die Studierenden transparent zu machen.

Ich gehe davon aus, dass es ganz praktische und praxisnahe bzw. -orientierte Lehrmethoden und -formate braucht, um sich an die oben genannten Ansprüche anzunähern. Eine Grundvoraussetzung für den vielfaltssensiblen Einsatz von Methoden ist ihre Transparentmachung und die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme sowie die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins dafür, dass immer auch alles anders sein könnte. Es geht insofern um die Ausbildung einer Kontingenzzkompetenz (siehe auch Hark 2005) oder die Erweiterung von „Denkmöglichkeiten“ (Lummerding 2014: 55).

Kriterien von Methoden und Formaten einer vielfaltsbewussten und -fördernden Lehre sind somit ihre interaktive, integrative, transparente und partizipative Ausgestaltung. Methoden sollten den Bezug zur Praxis und Alltagsrelevanz ermöglichen, eine Kontextualisierung des Lernstoffs garantieren, vielfältige Perspektiven auf Lehrgegenstände und Raum für dialogische Kommunikationsformen zur gemeinsamen Entdeckung neuen Wissens ermöglichen (Kergel/Heitkamp 2015). Zudem gehen sie bewusst mit der sozialen Eingebundenheit beim Lernen um und bieten den Studierenden Möglichkeiten, sich gegenseitig kennenzulernen. Dies hat meist eine selbstständige Lerngruppenformierung zur Folge und damit auch eine kollektive Partizipation in der Lehrveranstaltung. Interaktive Methoden haben oft eine größere soziale Bindung zwischen Studierenden zur Folge und ermöglichen neben der offensichtlichen Ausbildung sozialer Kompetenzen auch Vermittlungskompetenzen und folglich auch Fachkompetenzen.

Vor allem der soziale Aspekt in der Wahl und Ausgestaltung der Methoden ist in vielerlei Hinsicht zentral für die Förderung von sexueller und

geschlechtlicher Vielfalt. Nicht nur der Kontakt zwischen den Studierenden und Lehrenden, sondern auch unter den Studierenden ist förderlich für ein gegenseitiges Kennenlernen und Anerkennen – aber auch für ein Vertrauen, das sich in kooperativen Lehr-Lern-Arrangements entfalten kann. Lernprozesse, die in Interaktionen zwischen den Studierenden stattfinden und in denen sich die Lehrperson aus dem Prozess zurückziehen kann, werden von Studierenden als besonders gelungen wahrgenommen. Dies trifft vor allem dann zu, wenn Methoden – empirische und/oder übungspraktische Anteile inbegriffen – selbstständiges und systemisches Denken initiieren und Problemlösungen generieren und so ein aktives Lernen ermöglichen. Studierende empfinden dies laut Alice Busch-Karrenberg et al. (2013) als gute Lehre.

Es ist allerdings davon auszugehen, dass Methoden in ihrer Standardisierung ein Problem für die Lehre bedeuten. Und auch davon, dass Lehrende, die sich nicht kritisch mit Normalisierungs- und Normierungsprozessen jeglicher Art auseinandersetzen – seien es vergeschlechtlichte und heteronormative Positionierungen oder die Ausgestaltung von Lehr/Lernprozessen durch unreflektierten Einsatz von Methoden –, durchaus auch stark diskriminierende Situationen und Reproduktionen von Herrschaftsverhältnissen und Normalisierungsprozessen in ihrer Lehre herstellen können.

Jedoch ist gerade mit dem Bewusstsein, dass es keine diskriminierungsfreie, sondern nur eine diskriminierungskritische Lehre (siehe auch AG Lehre 2016) geben kann, ein Trial-and-Error-Aspekt verbunden, der eine Fehlerfreundlichkeit (vgl. Goel 2016) gebietet. Für Paulo Freire (2005) wird ein kritisches Bewusstsein nicht nur durch die intellektuelle Anstrengung hervorgebracht, sondern durch die Praxis – genauer gesagt, durch die authentische Verbindung von „action and reflection“. Daraus folgt, dass die Verflüssigung von Lehre – auf all ihren Ebenen – einer ständigen situationsspezifischen und diskriminierungskritischen Aus- und Neugestaltung Rechnung tragen muss, die die jeweiligen Formen der Wissenskonstruktion und den damit einhergehenden Subjektkonstitutionen (vgl. Deleuze 2004) beachtet.

Von dieser Prämisse ausgehend ist Bildung, wenn sie mit Koller (2018) als transformatorischer Prozess betrachtet wird, ein grundlegender Ausgangspunkt für eine Gesellschaft, für die die Lebbarkeit ihrer sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt nicht nur tongebend, sondern Voraussetzung ist. Ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Wissen generiert wird und nicht einfach in der Welt ist und eine Integration von epistemologischen Fragestellungen in die Lehre zu fördern ist, ist der Grundstein für eine vielfaltssensible Lehre (vgl. Eckert 2012, Eckert/Martin 2016).

Es geht also bei der Wahl der Methoden in der Lehre auch immer und grundsätzlich um die eigene Einstellung zur Wissensgenerierung und -vermittlung: Wer generiert mit welchen Mitteln zu welchem Zweck und mit welcher Absicht und für wen Wissen? Wenn diese Fragen in der Vermittlung eine Rolle spielen, dann kann ein Lehren mit Epistemologie, also mit erkenntnistheoretischen und kritischen Fragen stattfinden.

Erkenntnistheoretische Fragestellungen sind in feministischer Wissenschaftskritik bereits etablierte Instrumente (vgl. Harding 1991, 1996, Haraway 1996). Neuere Ansätze der Wissenschafts- und Institutionenkritik positionieren sich in post- und dekolonialen Diskursen und fordern die Dekolonisierung der Universität (vgl. Bhabra 2018). Entsprechend geht es auch um eine Dekolonisierung von Lehre und Hochschule – natürlich in erster Linie um eine Anerkennung dessen, dass Hochschulen immer noch fast ausschließlich weiß sind und auch darum, dass alles Wissen auf kolonialgeschichtlichen Privilegierungen, Ausbeutungsverhältnissen und Gewaltbeziehungen fußt. Dekolonisierung kann aber auch weiter gefasst verstanden werden und damit auch die Dekonstruktion anderer historischer und politiko-kultureller Ausschlüsse von nicht-männlichen/nicht-heterosexuellen/nichtbürgerlichen/nicht-deutschen/nicht-christlichen/enthinderten Perspektiven meinen.

Die Öffnung für das Ereignis des Anderen und das radikale Teilen der Definitionsmacht

Bildung muss also im Sinne einer „Öffnung für das Ereignis des Anderen“ (Müller-Schöll 2010: 178) gedacht werden, wenn wir vielfaltsbewusste Lehre umsetzen wollen. Nikolaus Müller-Schöll argumentiert in seinem Aufsatz „Die Zukunft der Universität“ (2010) dafür, dass sich eine demokratische Gesellschaft öffnen muss für ein in der Gegenwart kategorisch Udenkbares. Müller-Schöll formuliert das „Ziel der Bildung“ als eine „kommende Demokratie“, die von „von dem sich im Ereignis zeigende[m] Andere[n]“ geprägt ist (2010: 178). Ein bloßes Hinzufügen der Perspektiven des*der Anderen im Sinne einer partizipativen Lehre ist hier nicht mehr ausreichend. Es kann nicht darum gehen, „Neues bzw. immer neue, andere und mehr (sexuiert, rassisiert oder anderes differenzierte) „Andere“ darin zu „integrieren““ wie Susanne Lummerding es beschreibt (2019: 79), da dies vielmehr systemstabilisierend wirken würde.

Es geht vielmehr darum, die ständige Reproduktion des immer gleichen und der immer gleichen Grenzen und Identitäten, die sich als hegemoniale Definitionsmacht zeigen (siehe auch Lummerding 2016), in Frage zu stellen und zu öffnen für den*die Andere.

Lummerding (2019) beschreibt den Prozess der Definitionsmacht-Abgebens als einen radikalen Prozess des Teilens. Wissen ist weder im Besitz einzelner, noch einer Institution oder eines Unternehmens (um auf die unternehmerische Universität und ihre Auswüchse zu verweisen). Wissen ist öffentlich und der Allgemeinheit und allen Menschen zugänglich zu machen. Wissen muss einer ständigen Neudefinition und Befragung unterworfen werden, wenn wir Kategorisierungen und Zuschreibungen unterbrechen und die Verantwortung für eine kritische Bildung und damit auch eine andere Gesellschaft übernehmen wollen.

Wozu benötigen wir überhaupt Methoden?

Für Anfänger*innen in der Hochschullehre ist die Planung und Durchführung einer eigenen Lehrveranstaltung oft „Learning by doing“ (vgl.

Groth 2003). Da sie sich oft an dem orientieren, was sie selbst erfahren haben, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sich die konventionellen und etablierten Lehrstrukturen und Methoden reproduzieren. Damit werden selbstverständlich auch in der Bildung Herrschafts- und Machtverhältnisse, Ausschlüsse und Privilegierungen sowie Ungleichheitsverhältnisse immer wieder neu hergestellt – und zwar nach den tradierten patriarchalen, heteronormativen und rassifizierenden Standards. Gerade in Lehr-Lernsituationen in der Hochschule (dort wo Bildung passieren soll) haben wir als Lehrende die Verantwortung, Studierenden ihre eigene Verantwortung für die Gestaltung ihrer Zukunft zu vermitteln.

Dekonstruierendes Fragen, nach Gayatri Spivak, bedeutet, einen Prozess zu forcieren, der offen und unabschließbar ist und mit dem kontinuierlich Produktionsbedingungen und Definitions- und Besitzansprüche befragt werden – dabei geht es nicht um das Negieren von Realität oder deren Wirksamkeit in Hinblick auf Differenzkonstruktionen (vgl. Spivak 1996 in Lummerding 2019). Wir können nicht wissen, wie Studierende ihre Zukunft gestalten wollen, aber wir können ihnen vermitteln, dass es eine andere Zukunft geben kann. Auch eine Zukunft, die nicht prognostizierbar ist. Es geht also auch darum, Studierenden eine Ambivalenzkompetenz zu vermitteln – das heißt, einen machtkritischen Umgang mit Diversität und aber auch mit Nicht-Wissen (vgl. Smykalla 2016). Nicht-Wissen und Nicht-Vorhersagen-Können als eine Möglichkeit des methodischen Umgangs mit Vielfalt scheint mir vielversprechend in Hinblick auf die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, die noch kommen mag und die sich eventuell noch entfalten wird in der näheren und weiteren Zukunft.

Damit sage ich eben nicht, dass der Stuhlkreis allein dazu beitragen kann, Machtverhältnisse zu befragen, sondern ich gehe wie andere davon aus, dass er ein guter Anfang ist, die hierarchische Verteilung der Definitionsmacht zu irritieren oder vielleicht auch zu verschieben (siehe auch Klingovsky 2009: 154).

Ausblick

In der Auseinandersetzung mit einer vielfaltsbewussten Lehre stellen sich Fragen, die Lehrende* vorab für sich selbst klären müssen, wenn sie alternative Methoden in ihrer Lehre anwenden wollen, wie zum Beispiel: Welche allgemeinen und welche spezifischen Methoden für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Lehre brauche ich? Kann diese oder jene Methode inhaltlich ohne Vorwissen funktionieren? Welches Vorwissen brauche ich als Lehrende*r? Was muss ich als Lehrende dabei im Blick haben? Inwieweit bin ich bereit, mein Wissen und meine Position zu öffnen? Nicht nur für eine bloße Integration eines Wissens um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder um die Integration unterschiedlicher Standpunkte, sondern auch für die grundlegende Strukturierung eines Lehr-Lern-Arrangements, um mein Wissen und dessen Vermittlung zu teilen? Bin ich bereit die Definitionsmacht innerhalb des Lehr-Lernzusammenhangs zu teilen und die Veranstaltung so zu gestalten, dass Handlungsmöglichkeiten für alle Anwesenden entstehen? Bin ich bereit, Verantwortung abzugeben? Bin ich bereit, meine eigene Machtposition in der Lehre zur Disposition zu stellen?

Literaturverzeichnis

AG LEHRE/ ZENTRUM FÜR TRANSDISZIPLINÄRE GESCHLECHTERSTUDIEN/ HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN (2016): Diskriminierungskritische Lehre Denkanstöße aus den Gender Studies.

AMIRPUR, D. (2018): Zum Verhältnis von Diskriminierungsforschung, Intersektionalität und inklusiver Hochschuldidaktik. In Platte, A./ Werner, M., Inklusive Hochschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BOCK, ULLA (2002): Zwanzig Jahre Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung an deutschen Universitäten. *Feministische Studien*, 20 (1).

BUSCH-KARREBERG, A./ CZERWIONKA, T./ PHAN TAN, T.-T./ SCHÄFER-SCHOLZ, B. (2013): „Eigentlich müsste man sich auf 'ne Vorlesung vorbereiten wie ein Sportler auf sein Spiel.“ – Annäherungen an Grundhaltungen zur Lehre. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 2013, 3, S. 59-69.

BUTLER, JUDITH (1999): *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity* (10. anniversary ed.). New York [u.a.]: Routledge.

CLARK, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press.

- DANIUS, SARA/ STEFAN JONSSON/GAYATRI CHAKRAVORTY SPIVAK (1993): An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In: *boundary 2*, 20 (2), S. 24–50.
- DAVIS, DAWN RAE (2010): Unmirroring Pedagogies Teaching with intersectional and transnational methods in the women and gender studies classroom. In: *Feminist Formations*. 22, S. 136-162.
- DEGELE, NINA (2008): *Gender/Queer Studies: Eine Einführung*. Paderborn: W. Fink.
- DERRIDA, JACQUES (2010): Die unbedingte Universität. In: Horst, Johanna-Charlotte (Hrsg.): *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*. Zürich: Diaphanes.
- ECKERT, LENA/MARTIN, SILKE (2016): *Schöner Lehren – gegendert und queert*, Marburg: Schüren Verlag.
- ECKERT, LENA (2014): Das Konzept des Lehrens mit Epistemologie zur Vermittlung von Gender als Querschnittsthema in der Hochschullehre Ein lernendes Projekt. *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien*, 20 (1), 1–16.
- FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt Universität Berlin, 11.07.2005.
- FREIRE, PAOLO/ MACEDO, DONALDO PEREIRA (2005): *Teachers as cultural workers: letters to those who dare to teach*. Boulder, Colo: Westview Press.
- FRIESE, MARIANNE (2003): Feministische Bildungsprozesse im Haus der Wissenschaft Konzeptionen und institutionelle Erfahrungen von Frauenstudien/Gender Studies. In: Heinz K./ Thiessen B. (eds) *Feministische Forschung — Nachhaltige Einsprüche. Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden: Vol 3. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GOEL, URMILA (2016): Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In: AG Lehre (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*, Berlin: ZtG.
- GÖTSCHEL, HELENE (2019): Gender- und diversityinformierte Lehre der Physik. In: Kergel, David/ Heidkamp, Birte (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden 2019: Springer, S. 171-194.
- HARAWAY, DONNA (1996): *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: Fox Keller, Evelyn/ Longino, Helen. E. (Hrsg.): *Feminism and Science*. Oxford/New York: Oxford University Press, S. 249-263.
- HARDING, SANDRA (1991): *Feminist Standpoint Epistemology*. In Lederman, Muriel/Bartsch (Hrsg.): *The Gender and Science Reader*. London: Routledge, S. 145-168.
- HARDING, SANDRA (1996): Rethinking Standpoint Epistemology: What is "Strong Objectivity"? In: Fox Keller, Evelyn/ Longino, Helen E. (Hrsg.): *Feminism and Science*. Oxford: Oxford University Press, S. 235-248.
- HARK, SABINE (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HARTMANN, JUTTA (2017): Heteronormative Bildungsherausforderungen – queere Impulse nicht nur für Lehrer*innen. In: Balzter, Nadine /Klenk, Florian Cristobal/ Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag; S. 31-45.
- HOOKS, BELL (1994): *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.
- HOOKS, BELL (2010): *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- KERGEL, DAVIS/ HEIDKAMP, BIRTE (2019): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.

KLEINER, BETTINA/KLENK, FLORIAN CRISTOBAL (2017): Genderkompetenzlosigkeit/competenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Bd. 13. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 97-119.

KLINGOVSKY, U. (2009). Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine governementalitäts-theoretische Analyse. Bielefeld: transcript Verlag.

KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): Bildung anders Denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

KRAIS, BEATE (2000): Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierung. In: Kraiss, Beate (Hrsg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 31-54.

McKENNA, ERIN (1996): Some reflections concerning feminist pedagogy. In: *Metaphilosophy*, 27, S. 178-183.

MÜLLER-SCHÖLL, NICOLAUS (2010): Die Zukunft der Universität In: *Sociološki diskurs [Sociological discourse]*, 1(1), S. 31-53.

LUMMERDING, SUSANNE (2016): Wer ist „alle“?: Teilen von Definitionsmacht – gegen identitäre Grenz-sicherung. Springerin: Hefte für Gegenwartskunst. Nr. 4, S: 16-21.

LUMMERDING, SUSANNE (2019): Zur Herstellung von Wissen und Diversität – un_bedingte Frage der Profession. In: Kergel, David/ Heidkamp, Birte (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

McCALL, LESLIE (2005): The Complexity of Intersectionality. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), S. 1771-1800.

MECHERIL, PAUL/ ARENS, SUSANNE/ FEGTER, SUSANN/ HOFFARTH, BRITTA/ KLINGLER, BIRTE/ MACHOLD, CLAUSIA/ MENZ, M., PLÖSSER, MARGARETE/ ROSE, NADINE (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS.

OLOFF, ALINE/ ANJA ROZWANDOWICZ (2015): »... weil eben alles in Bewegung war.« *Gender Studies in der neuen Universität*. Zeitschrift für Kulturwissenschaften 9.1.

PLÖSSER, MELANIE/ MECHERIL, PAUL (2009): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/ Thiersch, Hans/ Treptow, Rainer/ Ziegler, Holger (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 6. Überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

WALGENBACH, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In *Gender als interdependente Kategorie*. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität (S. 23–64). Opladen: Barbara Budrich.

Autor*inneninformationen

Lena Eckert (Dr. phil.), ist derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *gender*bildet* an der Martin-Luther-Universität in Halle. Sie forscht, lehrt, bildet aus und publiziert seit mehreren Jahren zu vielfältigen Themen im Bereich der Gender und Queer Studies, der Medienwissenschaft und der Hochschullehre.

3. Gewalterfahrungen von LSBTTIQ* Personen in Sachsen

Vera Ohlendorf

Einleitung

Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, trans- und intergeschlechtliche Personen sowie queere Menschen (LSBTTIQ*) gehören zur Lebensrealität in Sachsen. Nach wie vor sind deren Alltagserfahrungen im Freistaat von Diskriminierung, Stigmatisierung, Pathologisierung sowie verbaler und physischer Gewalt geprägt. Zwischen 2001 und 2017 registrierte der Kriminalpolizeiliche Meldedienst in Fällen politisch motivierter Kriminalität (KPMD-PMK) im Themenfeld „Hasskriminalität“, Unterthema „Sexuelle Orientierung“ ganze 55 Fälle (vgl. Sächsisches Staatsministerium des Innern 2017). Damit wurden pro Kalenderjahr in diesem Zeitraum nur rund drei gewaltsame Übergriffe im gesamten Bundesland im Rahmen der Statistik registriert. Aufgrund der Erfahrungen der Beratungsarbeit der Mitgliedervereine der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Queeres Netzwerk Sachsen liegt die Vermutung nahe, dass das Dunkelfeld von vorurteilsmotivierter Gewalt in Sachsen wesentlich größer ist. Bisher gab es über die offizielle Kriminalstatistik hinaus keine wissenschaftlichen Erhebungen, die sich umfassend mit vorurteilsbezogener Gewalt bzw. Hasskriminalität gegen LSBTTIQ* im Bundesland Sachsen befassten. Daraus ergab sich für die Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Queeres Netzwerk Sachsen die Motivation und Notwendigkeit, die Erfahrungen aus der Beratungsarbeit der Mitgliedervereine mit wissenschaftlichen Daten zu unterlegen. Ziel war es, mit den zuständigen sächsischen Ministerien auf Grundlage empirischer Daten zu konkreten Präventions- und Weiterbildungsmaßnahmen für Polizeibeamt*innen ins Gespräch zu kommen. Bisher gibt es bei der sächsischen Polizei weder auf der Landes- noch auf der Kommunalebene Strukturen, die LSBTTIQ* explizit in den Blick nehmen. Spezielle LSBTTIQ*-Ansprechpartner*innen, wie sie bei den Polizeibehörden vieler anderer Bundesländer bereits installiert wurden, sind in Sachsen bisher nicht vorhanden.

Über eine Crowdfunding-Aktion im Herbst 2018 konnte die Finanzierung der hier vorliegenden Studie vollständig und unabhängig von öffentlichen Geldern realisiert werden. Die Studie liefert erstmals Fakten zum Ausmaß der Gewalterfahrungen von LSBTTIQ* in Sachsen innerhalb der letzten fünf Jahre und trägt damit zur Aufdeckung des Dunkelfeldes bei.

Sie wurde durch die LAG Queeres Netzwerk Sachsen in Kooperation mit Prof.in Dr.in phil. Gudrun Ehlert und Prof.in Dr.in phil. Asiye Kaya der Fakultät Soziale Arbeit an der Hochschule Mittweida realisiert. Peggy Gruna (M.A. Soziale Arbeit) und Sabine Fraede (Dipl. Soziologin) zeichnen für die Konzeption des Fragebogens und die empirische Umsetzung bzw. Auswertung der Daten verantwortlich.

LSBTTIQ* Personen – um welche Zielgruppen geht es?

Das Akronym LSBTTIQ* vereint mehrere Gruppen aus den Bereichen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, ohne dabei eine übergreifende Kategorie zu unterstellen. Personen, die sich mit dem Akronym identifizieren, können daher auch mehreren Gruppen bzw. Buchstaben angehören.

„L“ steht dabei für „lesbisch“ und meint die gleichgeschlechtliche sexuelle Orientierung (Homosexualität) von Frauen*.

Der Buchstabe „S“ bezieht sich auf „schwul“ und bezeichnet die gleichgeschlechtliche sexuelle Orientierung von Männern*.

Der Buchstabe „B“ steht für Bisexualität bzw. bisexuelle Menschen, die sich von Personen mindestens zweier Geschlechter sexuell angezogen fühlen.

Die beiden „T“s bedeuten „transgender“ und „transgeschlechtlich“¹

¹ „Transsexuell“ ist der historisch wohl älteste Begriff, aber heute teilweise umstritten, weil er eine medizinisch-psychologische Kategorie darstellt. Er wird aber dennoch von einigen Personen als Selbstbezeichnung genutzt. Durch den Terminus „-sexuell“ wird zudem ein Bezug zur Sexualität suggeriert, der aber falsch ist. Da er sich vielmehr auf die Ebene des geschlechtlichen Identitätserlebens bezieht, wurde das Äquivalent Transgeschlechtlichkeit/-identität eingeführt. Trans* ist dabei weder eine Krankheit noch eine sexuelle Orientierung.

und bezeichnen Menschen, die sich dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht nicht zuordnen können/wollen. Trans* subsumiert als Oberbegriff verschiedene Selbst- und Fremdbezeichnungen wie etwa transgender, transgeschlechtlich, transident oder transsexuell. Dabei können sich Trans* Personen selbst im jeweils anderen als bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht wiederfinden (z.B. Transfrau, Transmann) oder sich zwischen bzw. jenseits der zwei Geschlechter männlich/weiblich verorten (nicht-binär).

Der Buchstabe „I“ steht für Inter* bzw. Intergeschlechtlichkeit und bezeichnet eine Vielzahl von unterschiedlichen Formen von körperlichem Geschlecht, die dem binären Verständnis von männlich* oder weiblich* nicht entsprechen. Dabei wird bei den Begriffen von einer Bandbreite natürlicher Variationen von Geschlecht und körperlichen Entwicklungen gesprochen.

„Q“ steht für „queer“ und kann als Oberbegriff für alle sexuellen Orientierungen und Geschlechtlichkeiten gelten, die nicht der gesellschaftlichen Norm von Geschlecht und Sexualität entsprechen. Der Begriff wird auch als Kritik an der heteronormativen Regulierung von Geschlecht und Begehren verwendet. Das englische „queer“ (seltsam, sonderbar, leicht verrückt, gefälscht, fragwürdig) war ursprünglich ein Schimpfwort, mit dem Schwule abgewertet wurden, dient heute aber als gesellschaftskritische Eigenbezeichnung und kann sich sowohl auf die sexuelle Orientierung als auch auf die geschlechtliche Identität beziehen. Der „Gender-Stern“ * bzw. der Asterisk markiert die prinzipielle Unabgeschlossenheit und Vielfalt von Geschlechterkategorien und deren Anforderungen.

Das Akronym LSBTTIQ* umfasst einen großen Teilbereich der Gruppen, die sich im Bereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt verorten lassen, bezeichnet aber nicht abschließend alle zugehörigen Gruppen bzw. sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten. Der Fragebogen bezog deshalb bei der Frage zur sexuellen Orientierung auch die Optionen pansexuell (sexuelle Anziehung zu Menschen aller Geschlechter), asexuell (keine oder wenig sexuelle Anziehung zu an-

deren Menschen), demi-/greysexuell („demi“ bezeichnet die sexuelle Anziehung zu Personen, zu denen eine vertrauensvolle Beziehung besteht, während sich „grey“ auf das Spektrum bezieht, zu dem Asexualität und Demisexualität gehören) und heterosexuell (sexuelle Anziehung zu Menschen des anderen Geschlechts) mit ein und bot auch die Möglichkeit, weitere Bezeichnungen in freier Nennung einzutragen.

Lebensrealitäten und Diskriminierungserfahrungen von LSBTTIQ* in Sachsen

Auch wenn Studien zu Lebenslagen von LSBTTIQ* in Sachsen fehlen, befassen sich Erhebungen mit der allgemeinen gesellschaftlichen Akzeptanz von LSBTTIQ* bzw. von sozialer Vielfalt. So liegt Sachsen laut der bundesweiten Studie *Queeres Deutschland* (2015) bei der Akzeptanz von Homosexualität auf einem der letzten Ränge. 45 % der Befragten lehnten es ab, mit Homosexualität assoziiert zu werden. Mehr als die Hälfte (53 %) verspürten großes Unbehagen bei der Vorstellung, von Bekannten oder Kolleg*innen für homosexuell gehalten zu werden. Außerdem erreichte die kulturelle Wertschätzung² von Homosexualität in Sachsen mit 38 % in der Studie den schlechtesten Wert unter allen Bundesländern. Zum Vergleich: In Bremen bringen die Befragten Homosexualität mit 82 % Zustimmung die bundesweit höchste kulturelle Wertschätzung entgegen (vgl. Change Centre Foundation 2015). Diese Zahlen sollten nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Abwertung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt nicht nur ein sächsisches, sondern ein bundesweites Phänomen ist. Eine am 25. April 2019 von der Friedrich-Ebert-Stiftung beauftragte Studie zu rechtsextremen Einstellungen in der bundesdeutschen Bevölkerung konstatiert: „Gefühle des Ekels gegenüber der Gruppe der Homosexuellen verspüren nach eigenen Angaben 14,8-16 % der Deutschen und 6,6-8,5 % sind darüber hinaus der Ansicht, Homosexualität sei unmoralisch. [...]

² Darunter wird die Zustimmung zu der Aussage verstanden, dass Homosexualität einen größeren Platz in der deutschen Kultur haben sollte.

Eine Zustimmung zur Abwertung von Trans* Menschen zeigt bis zu ein Fünftel der Bevölkerung. 20-16,2 % der Befragten sind der Meinung, dass sie nicht so auffallen sollten und 12,6-11,9 % findet es albern, wenn sich jemand nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifiziert.“ (Zick et al. 2019: 68).³

Die seit 2016 jährlich durchgeführte repräsentative Bevölkerungsumfrage „Sachsen-Monitor“ fokussiert hingegen allein auf sächsische Verhältnisse. Der Aussage, dass gleichgeschlechtliche Beziehungen „unnatürlich“ seien, stimmten 2016 32 % der Befragten zu (2017: 36 %; 2018: 32 %) (vgl. dimap 2016; 2017; 2018). Die anhaltend hohe Homosexuellenfeindlichkeit ist ein weiterer Aspekt der Verbreitung und Verankerung gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Sachsen über die Jahre hinweg. Das bestätigt aktuell das – ebenfalls im April 2019 vorgestellte – Vielfaltsbarometer 2019 der Robert Bosch Stiftung zum Stand der Akzeptanz von Vielfalt in Deutschland: Sowohl im Gesamtindex der Akzeptanz von Vielfalt als auch der Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt erreicht Sachsen jeweils nur den letzten Platz im Vergleich der Bundesländer (vgl. Robert Bosch Stiftung 2019). Es zeigt sich also insgesamt eine verbreitete Ablehnung von LSBTTIQ* in der sächsischen Bevölkerung, wobei die genannten Studien vor allem eine starke Ablehnung homosexueller Lebensweisen abbilden. LSBTTIQ* sind entsprechend häufig mit Vorurteilen, Diskriminierungen, Ablehnung, Vorbehalten und einer geringen Zivilcourage bei gewalttätigen Übergriffen konfrontiert. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass eine insgesamt ablehnende Haltung der Bevölkerung durch (potentielle) Täter*innen als Legitimation und Bestätigung für Gewalttätigkeiten gegen LSBTTIQ* angesehen wird (vgl. MANEO 2009). Dass (rechte) Gewalttäter in Sachsen auch vor Mord nicht zurückschrecken, zeigt der Fall des 27-jährigen Christopher W. aus Aue, dessen Leben am 17. April 2018 brutal beendet wurde. Schon Wochen vor der Tat war das

³ Die Spannweite der Prozentzahlen ergibt sich aus der Befragungsmethode der Studie, die unterschiedliche Antwortskalen für verschiedene Schlüsselfragen vorgab.

Opfer aufgrund seiner sexuellen Orientierung körperlichen Attacken und homofeindlichen Beleidigungen durch die Täter ausgesetzt. Die drei Täter waren bereits vorher wegen rechtsextremer Delikte polizeilich bekannt (vgl. Amadeu Antonio Stiftung 2019).

Welches quantitative und qualitative Ausmaß die Gewalt gegenüber LSBTTIQ* in Sachsen selbst hat, blieb bislang unklar. Die offiziellen Statistiken des Freistaates Sachsen zeichnen nur ein lückenhaftes Bild. Die sächsische Staatsregierung äußerte sich dazu 2017 im Rahmen des Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen: „Es gibt eine große Dunkelziffer, da viele LSBTTIQ den Schritt zu einer polizeilichen Anzeige nicht wagen.“ Angesichts der geringen offiziellen Fallzahlen formulierte die Staatsregierung in diesem Zusammenhang keinen Handlungsbedarf (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, Geschäftsbereich Gleichstellung und Integration 2017).⁴

Hassgewalt und politisch motivierte Kriminalität

Die Gewalterfahrungen, die LSBTTIQ* aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität erfahren, werden mit dem Begriff der Hassgewalt bzw. Hasskriminalität beschrieben. Diese trifft die Opfer nicht aufgrund ihrer individuellen Handlungen, sondern aufgrund der Zuordnung zu einer als „minderwertig“ oder „fremd“ wahrgenommenen Gruppe seitens der*s Täter*in. Dabei sind die Opfer generell austauschbar, weil sich die Gewalt gegen die gesamte zugeschriebene Gruppe richtet (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2019). Diese Straftaten verbreiten somit eindeutige Botschaften mit einschüchternder und zum Teil folgenschwerer Wirkung auch an diejenigen, die nicht unmittelbar von der Tat be-

⁴ Gleichwohl empfahl der Landesaktionsplan ein Fachgespräch zwischen Vertreter*innen der Community und der sächsischen Polizei „[...] mit dem Ziel auszuloten, ob [...] [vertrauensbildende] Maßnahmen auch für Sachsen sinnvoll sind [...]“ (Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, Geschäftsbereich Gleichstellung und Integration 2017: 29). Im Rahmen des Gesprächs mit der Zentralstelle für polizeiliche Prävention wurde auch die Dunkelfeldproblematik thematisiert.

troffen sind (vgl. Coester 2015: 335). Hassgewalt kann sowohl gegen LSBTTIQ* als auch aufgrund von Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Feindlichkeit gegenüber Menschen mit Behinderungen oder aus weiteren Gründen ausgeübt werden. Der Begriff Hassgewalt bzw. Hasskriminalität wird teilweise als irreführend kritisiert, da die Täter*innen häufig nicht unmittelbar von Hass, sondern vielmehr von Vorurteilen gegen bestimmte Gruppen geleitet sind. Entsprechende Gewalttaten werden deshalb auch als Vorurteilskriminalität oder vorurteilsmotivierte Kriminalität bezeichnet (vgl. Coester 2015: 334, Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2019: 17). Das Konzept der Hasskriminalität (Hate Crime) stammt aus den USA. Dabei werden für die Beurteilung einer Tat als Hassverbrechen die Identität des Opfers und das der Tat zugrunde liegende Vorurteil in Betracht gezogen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2019: 18). Das in Deutschland entwickelte mehrdimensionale Modell politisch motivierter Kriminalität (PMK) geht hingegen davon aus, dass Hasskriminalität immer auch politisch motiviert ist, da sie sich gegen das soziale Gefüge einer Gesellschaft und deren demokratische Grundwerte richtet (vgl. Coester 2015: 333). Täter*innen müssen nach dieser Logik einer durch Gruppen- oder Parteizugehörigkeit oder durch eigene Äußerungen nachweisbaren politischen Ideologie anhängen, die beispielsweise links, rechts oder religiös motiviert ist. Der Fokus auf die Motivlage kann dazu führen, dass vorurteilsmotivierte Taten gegen LSBTTIQ*, die unabhängig von einer nachweisbaren politischen Verortung ausgeführt werden, selbst bei Anzeige nicht in der PMK-Statistik erfasst sind (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2019: 19).⁵ Auch wenn Täter*innen keine Ausführungen zu ihren Motiven machen, ist die statistische Erfassung erschwert.

⁵ Erst 2017 trat eine neue PMK-Definition in Kraft, die in einer Fußnote nun auch dazu auffordert, „bei der Würdigung der Umstände der Tat neben anderen Aspekten auch die Sicht der/des Betroffenen mit einzubeziehen“ (Bundeskriminalamt 2016). Zur Kritik der aktuellen PMK-Definitionen vgl. auch Kleffner (2018).

Zudem ist anzumerken, dass die Registrierung von PMK-verdächtigen Straftaten zu einem frühen Zeitpunkt im laufenden Ermittlungsverfahren erfolgt (Eingangsstatistik) (vgl. Kleffner 2018: 2). Die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz des Europarates (ECRI) kritisierte unlängst die enge bundesdeutsche Definition bezüglich der Erfüllung des Kriteriums „Hasskriminalität“ und bemängelte unter anderem auch, dass Verbrechen aufgrund der geschlechtlichen Identität bisher nicht durch die Statistik erfasst werden (vgl. ECRI 2017).⁶

Methodik der Studie

Im Sommer 2018 begann die LAG Queeres Netzwerk Sachsen mit den Vorbereitungen der Konzeption der Studie.

Vier Forschungsfragen dienten als Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens:

- 1) Wie viele LSBTTIQ* sind in den letzten fünf Jahren in Sachsen Opfer von vorurteilsmotivierter Gewalt bzw. strafrechtlich relevanter Kriminalität geworden?
- 2) Wie hoch ist in diesen Fällen die Anzeigebereitschaft gegenüber der Polizei durch LSBTTIQ*?
- 3) Welche Erfahrungen haben LSBTTIQ* bei der Anzeige im Kontakt mit der sächsischen Polizei gemacht bzw. warum wurde nicht angezeigt?
- 4) Welche Anregungen haben die Befragten für Polizeidienststellen, um Anzeigebarrieren abzusenken?

Der Studie wurden folgende Forschungsthemen zugrunde gelegt:

⁶ In Bezug auf rassistisch motivierte Gewalt weist die Kommission darauf hin, dass die Diskrepanz zwischen der in der sächsischen PMK-Statistik erfassten Anzahl von Straftaten und den von Opferberatungsstellen gezählten Fälle auf die Unzulänglichkeiten der der PMK-Statistik zugrunde liegenden Definitionen zurück zu führen ist (vgl. ECRI 2017).

- 1) LSBTTIQ* werden in Sachsen Opfer von vorurteilsmotivierten und anderen Straftaten. Dabei erfolgen mehr vorurteilsmotivierte Übergriffe als in der aktuellen PMK-Kriminalstatistik ausgewiesen werden.
- 2) Sächsischen Polizeibeamt*innen fehlt es an Kenntnis und Sensibilität für LSBTTIQ*. Das führt bei Betroffenen zu Hemmungen, Gewalterlebnisse polizeilich anzuzeigen.
- 3) Die sächsische Polizei kann konkrete Maßnahmen ergreifen, um die Anzeigebereitschaft von LSBTTIQ* zu erhöhen.

Das vorliegende Forschungsvorhaben kann dem Anspruch auf Repräsentativität methodisch nicht gerecht werden. Vielmehr handelt es sich um eine erste standardisierte Befragung, die als Dunkelfeldstudie eine Stichprobe der von Gewalt betroffenen LSBTTIQ* in Sachsen in den letzten fünf Jahren in den Blick nimmt, um erste grundlegende Erkenntnisse von LSBTTIQ* zu gewinnen. Aussagen über alle LSBTTIQ* in Sachsen können grundsätzlich nicht getroffen werden, weil die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität aus nachvollziehbaren Gründen nicht staatlich erfasst werden. Somit ist es unmöglich, eine repräsentative Teilmenge per Zufallsziehung oder per Quotierung (z. B. nach Altersgruppen) zu erforschen (vgl. Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2018: 2).

Als Erhebungsmethode wurde eine quantitative, standardisierte, schriftliche Befragung per Fragebogen gewählt.

Die Befragung richtete sich ausschließlich an Menschen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung der Gruppe der LSBTTIQ* zugehörig fühlten und in den letzten fünf Jahren selbst Erfahrungen mit vorurteilsmotivierter Gewalt in Sachsen gemacht bzw. diese in Sachsen zur Anzeige gebracht hatten. Um eine möglichst breite Verteilung und Zugang zur Zielgruppe in Sachsen zu gewährleisten, wurde der Online-Fragebogen ergänzend im Paper-Pencil-Format erstellt. Für die Distribution des Online-Fragebogens wurde der Dienstleister „Survey-Monkey“ ge-

nutzt. Innerhalb dieser Plattform konnten während der Datenzusammenführung auch die Print-Fragebögen digitalisiert werden.

Es entstand ein Fragenkatalog aus 16 Fragen, der überwiegend aus quantitativen Fragen (Nennungen und Skalierungsfragen) bestand, aber auch qualitative Anteile besaß (offene Fragen). Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 1. Januar 2019 bis zum 15. Februar 2019. Zur Auswertung der Daten wurde die Methode der deskriptiven Statistik gewählt. Hierfür kamen die Statistiksoftware JASP und das Tabellenkalkulationsprogramm Excel zur Anwendung. Insgesamt 369 Menschen nahmen an der Befragung teil. 267 ausgefüllte Fragebögen flossen in die Ergebnisauswertung ein. Die übrigen 102 Fragebögen wurden für die Auswertung nicht berücksichtigt, da diese Teilnehmenden keine Gewalterfahrungen innerhalb der letzten fünf Jahre oder keine Gewalterfahrungen in Sachsen gemacht hatten. Nicht alle Teilnehmenden haben alle Fragen des Fragebogens beantwortet, sodass die Fallzahlen pro Frage variieren können.

Der Fragebogen verzichtete aufgrund der Fokussierung auf die oben genannten Fragen bzw. Hypothesen weitgehend auf die Erhebung soziodemografischer Daten. Ein weiterer Grund für dieses Verfahren bestand darin, den Fragebogen möglichst kurz zu halten, um trotz des für viele Befragte belastenden Themas möglichst viele Menschen zu motivieren, den Fragebogen auszufüllen. Auch wurde darauf verzichtet, die genauen Wohnorte der Teilnehmenden in Sachsen zu erfassen. Diese Entscheidung erfolgte mit Rücksicht auf die Anonymitätswahrung der Teilnehmenden: Gerade in kleinen, ländlich gelegenen Orten Sachsens war von einer sehr geringen Anzahl an Teilnehmenden auszugehen. Es sollten keinerlei Rückschlüsse auf Einzelpersonen möglich sein. Zudem war es Ziel der Erhebung, ein gesamtsächsisches Bild zu erhalten und allgemeine Erfahrungen und Bedarfe von LSBTTIQ* abzubilden.⁷

⁷ Für detailliertere Ausführungen zur Methodik und zur Einsichtnahme in den Fragebogen vgl. Ohlendorf und Wunderlich (2019).

Alle nachfolgend verwendeten Tabellen, Grafiken und Diagramme sind dem Ergebnisbericht von Sabine Fraede und Peggy Gruna (2019) entnommen.

Teilnehmende:

Alter, geschlechtliche Selbstverortung und sexuelle Orientierung

Alter

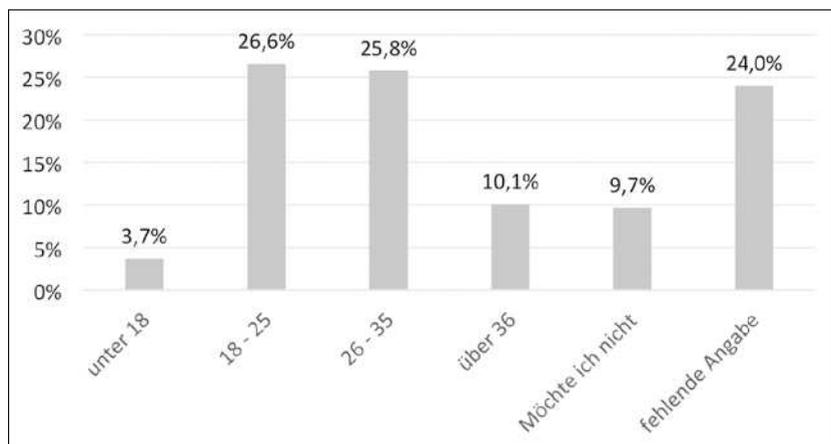


Abbildung 1: Alter der Teilnehmenden

Die Mehrheit der Befragten war zum Zeitpunkt der Teilnahme zwischen 18 und 35 Jahren alt, wobei rund 34 % der Befragten hierzu keine Angabe machten. Auch wenn einzelne Teilnehmende durchaus älter als 60 Jahre waren, fällt die geringe Zahl von Teilnehmenden über 36 Jahre ins Auge. Die Gründe hierfür könnten darin liegen, dass die Sicht- und Erreichbarkeit von älteren LSBTTIQ* im Allgemeinen geringer ist als die der jüngeren Altersgruppen. Für ältere Personen bestehen deutlich höhere Hürden, sich (wie im Rahmen der Umfrage auch anonym) zur eigenen sexuellen Orientierung bzw. geschlechtlichen Identität zu outen (vgl. MANEO 2009: 19), da viele jahrelang versteckt leben mussten bzw. massive Ablehnung oder strafrechtliche Ver-

folgung erlebten. Häufig erfolgt, etwa auch als Reaktion auf erfahrene Diskriminierungen, der nahezu völlige Rückzug ins private Umfeld. Es kann außerdem gemutmaßt werden, dass bei älteren Menschen nach wie vor eine geringere Online-Aktivität gegeben ist als bei jüngeren Menschen, sodass die Teilnahmemöglichkeit per Online-Fragebogen nicht bekannt oder nicht attraktiv war. Auch die Adressen der Verteilstellen der Papierfragebögen wurden v. a. über das Internet kommuniziert.

Vergleichbare Viktimisierungsstudien – auch solche, die sich auf die Gesamtbevölkerung bzw. alle Arten von Kriminalitätserfahrungen beziehen – zeigen ebenfalls, dass vor allem junge Menschen von Gewalterfahrungen betroffen sind. Erklärbar ist dies mit unterschiedlichen Lebensstilen: Ältere Menschen halten sich weniger häufig in öffentlichen Räumen auf und haben somit ein geringeres Risiko, potentiellen Angreifer*innen zu begegnen (vgl. Oberwittler/Kury 2015: 112).

Geschlechtliche Selbstverortung

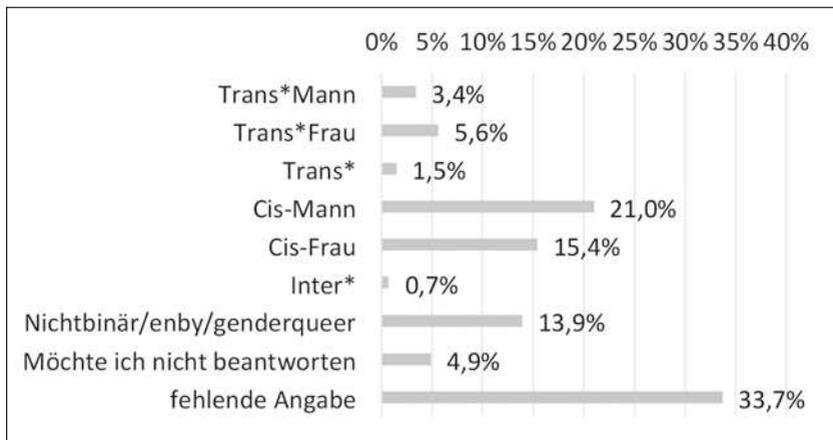


Abbildung 2: Geschlechtliche Selbstverortung

Der Fragebogen sah hier eine große Zahl vorgegebener Antwortmöglichkeiten vor, die im Sinne einer einfacheren Auswertung teils zusammengefasst wurden. So wurden die Antwortkategorien „Trans-Frau, trans*Frau, Transfrau, trans*weiblich“ und „Frau (mit Transitions-geschichte/mit transsexueller Vergangenheit)“ zum Cluster „Trans*Frau“ zusammengefasst, analog die Kategorien „Trans-Mann, trans*Mann, Transmann, trans*männlich“ sowie „Mann (mit Transitions-geschichte/mit transsexueller Vergangenheit)“ zum Cluster „Trans*Mann“. Unter „Trans*“ wurden die Antwortmöglichkeiten „Trans*/transgender/trans-geschlechtlich/transident“ sowie „transsexuell“ subsumiert. 39 % der Befragten machte zu dieser Frage keine Angabe.

Sexuelle Orientierung

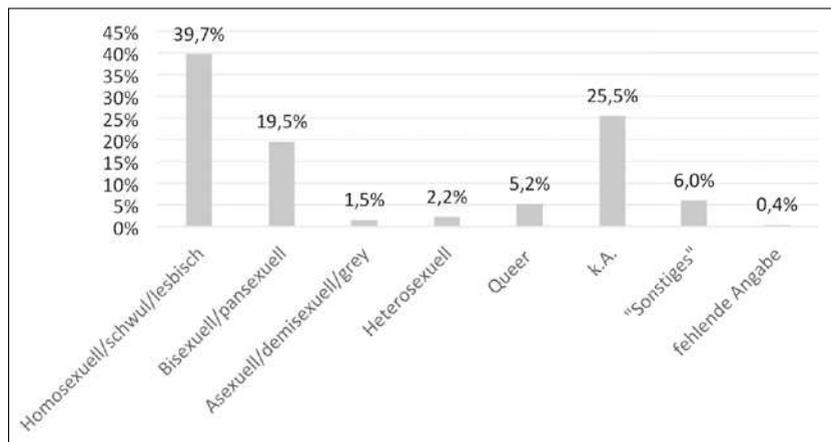


Abbildung 3: Sexuelle Orientierung

Auch hier wurden aus den Antwortkategorien des Fragebogens teils sinnvolle zusammenfassende Cluster gebildet, die in der Achsenbezeichnung des Diagramms wiedergegeben sind. Knapp 40 % der Befragten geben ihre sexuelle Orientierung mit homosexuell bzw. schwul oder lesbisch an. Weitere rund 20 % verorten sich als bisexuell oder pansexuell.

Gewalterfahrungen in Sachsen innerhalb der letzten 5 Jahre

267 Teilnehmer*innen gaben an, in den letzten fünf Jahren Opfer von vorurteilsmotivierter Gewalt geworden zu sein. Nahezu alle (n=259) erlebten innerhalb der letzten fünf Jahre Beleidigungen, rund 42,5 % davon mehr als fünf Mal. Auch die Anzahl an Körperverletzungen und Bedrohungen ist als hoch einzuschätzen.

<i>Delikt</i>	<i>1-mal</i>	<i>2- bis 5-mal</i>	<i>über 5-mal</i>
a) Körperverletzung (schwer)	10	6	6
b) Körperverletzung (leicht)	32	15	13
c) Eigentumsdelikt	24	18	6
d) Bedrohung	45	53	33
e) Beleidigung	42	110	101
f) Stalking	23	19	5

Tabelle 1: Betroffenheit Gewalterfahrungen
(Anzahl der Nennungen, Mehrfachnennungen möglich)

Es zeigt sich, dass in den letzten fünf Jahren insgesamt mindestens 1.602 Übergriffe stattgefunden haben. Die tatsächliche Anzahl wird höher ausfallen, da die Schätzung auf der der Summe der kleinsten Multiplikationsmöglichkeiten jeder Datenzelle basiert.

In der Vergleichsfrage „Wie viele der Vorfälle fanden in Sachsen statt?“ wurden 1.672 Übergriffe in Sachsen ermittelt. Die hohe Zahl an Übergriffen zeigt, dass Betroffene oft häufiger als einmal zu Opfern werden und Gewalt (des gleichen Typs oder verschiedener Gewaltformen) für viele eine Alltagserfahrung zu sein scheint (Mehrfachviktimisierung).

Nachfolgende ausgewählte Fallschilderungen illustrieren beispielhaft das Ausmaß der Gewalterfahrungen.⁸

⁸ Die Rechtschreibung wurde teils berichtigt. Mehr Fallschilderungen sind in der Gesamtauswertung der Studie einsehbar, vgl. Ohlendorf/Wunderlich (2019).

„Ich wurde als Schwuler, Arschficker etc. beschimpft, der nach Auschwitz abgeschoben gehört.“

„Ein Mann schaute mich und einige Freundinnen nach einer Party am frühen Morgen in der S-Bahn in [...] an (wir hatten die Köpfe auf den Schultern abgelegt) und meinte grimmig dreinblickend: ‚So etwas wie Euch müsste man erhängen!‘“

„Beim Coming-Out reagierte meine Mutter mit körperlicher Gewalt.“

„Meine Freundin und ich wurden in der Straßenbahn bedroht, beleidigt und beschimpft. wir mussten ein paar Haltestellen früher aussteigen. Keine Person in der Bahn kam uns zu Hilfe. Die Täter verabschiedeten uns mit dem Hitlergruß.“

„Angriff in einem Club bei einer Party. Ich tanzte mit meiner Freundin und wurde daraufhin bedroht und geschlagen sowie beleidigt. Dem Personal war das egal, deshalb sind wir gegangen.“

„Ich bin nach Hause gelaufen und habe dabei über Kopfhörer Musik gehört. Dabei habe ich nicht gehört, dass jemand von hinten gekommen ist. Der Mensch hat mich auf den Kopf geschlagen und dabei zum Boden geschubst. Als ich auf dem Boden lag, hat der Mensch noch auf mich geboxt und eingetreten. Währenddessen hat er Hassbeleidigungen gegenüber LGBT Menschen gesagt.“*

Anzeigebereitschaft

Von 267 Befragten haben 30 Personen mindestens einen Vorfall bei der sächsischen Polizei zur Anzeige gebracht. Das entspricht einem Anteil von rund 11 % der von Gewalt Betroffenen. Diese 30 Personen gaben an, insgesamt 72 Übergriffe angezeigt zu haben. Von den 72 Anzeigen wurden mehrheitlich leichte Körperverletzungen (26 %) angezeigt, gefolgt von Beleidigungen (24 %) und Bedrohungen (17 %). Von den 1.672 berichteten Gewalterfahrungen kamen demnach 4,3 % auch zur Anzeige.

Die nachfolgende Tabelle zieht einen Vergleich der Antworten zu den Fragen „*Welche Vorfälle hast du zur Anzeige gebracht?*“ und „*Wie oft wurdest du in den letzten fünf Jahren Opfer von vorurteilsmotivierter Gewalt?*“. Auch wenn ein direkter Vergleich aufgrund der unkonkret erfassten Zahl von Delikterlebnissen nicht möglich ist und hier nur von einer Mindestzahl ausgegangen werden kann, lässt sich hinsichtlich der Anzeigebereitschaft eine Tendenz darstellen: Es zeigt sich, dass eher die schwerwiegenderen Delikte, wie etwa Körperverletzung, zur Anzeige gebracht werden als die „leichteren“ (etwa Beleidigungen oder Bedrohungen).

<i>Delikt</i>	<i>Anzahl der Anzeigen</i>	<i>Anzahl der Übergriffe ges.</i>	<i>Anzeigebereitschaft im Verhältnis zu Übergriffen</i>
a) Körperverletzung (schwer)	7	58	12 %
b) Körperverletzung (leicht)	19	140	13 %
c) Eigentumsdelikt	8	96	8,6 %
d) Bedrohung	12	349	3,4 %
e) Beleidigung	17	868	2 %
f) Stalking	6	91	3,3 %

Tabelle 2: Angezeigte Straftaten

Die Anzeigebereitschaft ist sowohl in Bezug auf die angegebenen Fallzahlen als auch in Bezug auf die Betroffenen sehr gering. Die offizielle Kriminalstatistik im Bereich politisch motivierte Kriminalität (PKM) bildet in Bezug auf Gewalt gegen die sexuelle Orientierung also nur einen Bruchteil der realen Gewalterfahrungen ab. Zudem werden bei weitem nicht alle Taten, die von LSBTTIQ* als vorurteilsmotivierte Kriminalität gewertet und zur Anzeige gebracht werden, auch im Rahmen der genannten Statistik als solche erfasst.

Erfahrungen mit der Polizei

Die Grafik zeigt in absoluten Zahlen die Eindrücke während der Anzeigerstattung. 22 von 30 Personen gaben an, sich weniger gut oder gar nicht gut begleitet gefühlt zu haben. Das entspricht einem Anteil von knapp drei Vierteln. Nur 8 Personen, also rund ein Viertel derjenigen, die eine Anzeige erstattet haben, haben dabei gute oder sehr gute Erfahrungen gemacht.

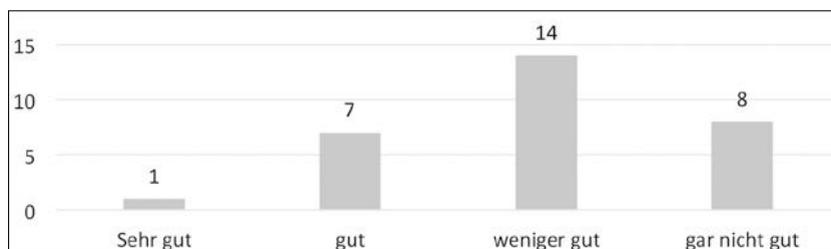
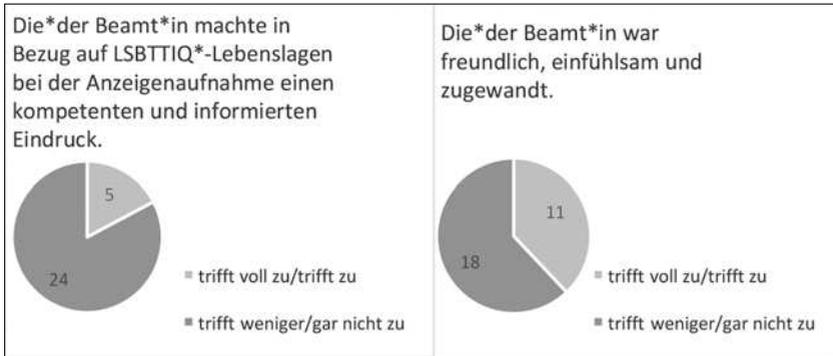


Abbildung 4: Erfahrungen mit der Polizei während Anzeigerstattung

Die Teilnehmer*innen wurden auch gebeten, sich zu bestimmten Aussagen zu äußern, die ihren Eindruck von den Beamten*innen während der Anzeigerstattung erfassen sollten. Die einzelnen Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen den beschriebenen Gesamteindruck während der Anzeigerstattung.



Abbildungen 5-6: Einschätzungen der Polizei bei Anzeigerstattung durch LSBTTIQ*-Befragte, N=29



Abbildungen 7-8: Einschätzungen der Polizei bei Anzeigerstattung durch LSBTTIQ*-Befragte, N=29

Gründe für Nichtanzeige

Die nachfolgende Tabelle verdeutlicht anhand von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, weshalb LSBTTIQ* keine Anzeige erstattet haben. Die Darstellung zeigt die Mittelwerte (1 für „trifft voll zu“ bis 4 für „trifft gar nicht zu“). Der Fragenkomplex wurde nur von etwa zwei Drittel der Befragten beantwortet. Ca. 100 Personen machten dazu keine Angaben.

	<i>Mittelwert</i>	<i>Beantwortet (Anzahl)</i>	<i>Nicht-beantwortet (Anzahl)</i>
a) Jemand anderes hat die Polizei verständigt.	trifft gar nicht zu (4)	163	104
b) Ich hatte keine Zeug*innen oder Beweise gehabt.	trifft weniger zu (3)	165	102
c) Ich habe mich wegen meiner Hilflosigkeit geschämt.	trifft weniger zu (3)	164	103
d) Ich hatte Angst vor Rache des*der Täter*innen.	trifft weniger zu (3)	164	103
e) Ich möchte nicht als LSBTTIQ* erfasst werden.	trifft weniger zu (3)	163	104
f) Ich habe den Ort des Übergriffs bald verlassen.	trifft zu (2)	166	101
g) Der*die Täter*in wird eh nicht gefunden/ermittelt.	trifft zu (2)	164	103
h) Die Polizei würde das Anliegen nicht ernst nehmen.	trifft zu (2)	165	102
i) Es ist eine rechtliche Grauzone und wird sowieso nicht als Straftat gegen meine sexuelle oder geschlechtliche Selbstbestimmung gewertet.	trifft zu (2)	166	101
j) Es wäre mir zu viel Umstand gewesen.	trifft zu (2)	166	101
k) Es war nicht so schlimm.	trifft weniger zu (3)	167	100
l) Niemand sollte etwas davon erfahren.	trifft gar nicht zu (4)	162	105
m) Ich könnte mich selbst belasten.	trifft gar nicht zu (4)	161	106
n) Es war mir peinlich, da es während sexueller Handlungen geschah.	trifft gar nicht zu (4)	157	110

Tabelle 3: Gründe für Nichtanzeige

Ausschlaggebend für das Unterlassen einer Anzeige war vor allem fehlendes Vertrauen in die polizeiliche Arbeit, aber auch fehlende Kenntnis über die bestehende Rechtslage, datenschutzrechtliche Bestimmungen bzw. Kenntnisse über Möglichkeiten, Ablauf und Folgen einer Anzeigerstattung. Möglicherweise spielen auch Bagatellisierungen seitens der Betroffenen eine Rolle, die nicht selten täglich Gewalt erfahren. Psychische Folgen wiederholter Gewalterfahrungen könnten ebenfalls dazu führen, dass Betroffene den Kontakt zur Polizei vermeiden, um eine Retraumatisierung, etwa auch aufgrund von befürchteter Unfreundlichkeit oder erneuter Diskriminierung durch die Beamt*innen, auszuschließen.

Anregungen der Befragten zum Absenken von Anzeigebarrieren

„Was bräuchtest du, damit du den Gang zur Polizei in vergleichbaren Fällen machen kannst und die Übergriffe zur Anzeige bringst?“ Die Antworten der Teilnehmer*innen wurden zu Kategorien zusammengefasst. Dabei kommt es hier nicht auf die Häufigkeit von Nennungen an, sondern auf praxisnahe Hinweise, die zur Weiterentwicklung der Arbeit der Polizeidienststellen in Bezug auf LSBTTIQ* dienen können. Im Folgenden sind ausgewählte Antworten im Wortlaut aufgeführt, die die jeweilige Kategorie beispielhaft belegen.⁹

a) Beratungsstellen, geschultes Personal

*„Eine konkrete Anlauf- und Beratungsstelle die sich auf die Probleme von LSBPTINQ*¹⁰ Personen spezialisiert hat und mich dabei unterstützt“*

*„eine spezielle abteilung bei der polizei für schwule und lesben“
„das Gefühl, dort gibt es eine geschulte Beamtin, die keine Täter-*

⁹ Um die Lesbarkeit zu gewährleisten, wurden teils orthografische Anpassungen vorgenommen. Für weitere Zitate vgl. Fraede/Gruna (2019).

¹⁰ Die Verwendung der Buchstaben P und N im Akronym der zitierten Antworten verweisen vermutlich auf Pan-sexualität (P) und Neutrois (N). Neutrois bezeichnet Geschlechtsidentitäten von Menschen, die sich außerhalb der Geschlechterbinarität identifizieren bzw. ein neutrales oder kein Geschlecht haben.

Opfer-Umkehr macht und der ich die erlebte Diskriminierung nicht erst erklären muss“

„Mehr weibliche Polizei“

b) Datenschutz

„Die Sicherheit, nicht gegen meinen Willen vor fremden Personen und im persönlichen Umfeld geoutet zu werden.“

„Rechtssicherheit bezüglich sensibler privater Daten“

c) Unterstützung und Information

„Überhaupt erstmal ein Bewusstsein dafür, was ich zur Anzeige bringen könnte“

„Die Polizei sollte sich stärker zur Unterstützung nicht-heterosexueller Menschen bekennen, in öffentlichen Aussagen, bei Plakataktionen, auf dem CSD usw.“

d) Zuspruch und Akzeptanz

„Es würde mir helfen, wenn ich die Zusage der Polizei hätte, die Sache ist nicht aussichtslos“

„die Sicherheit ernst genommen zu werden und nicht mit sexistischen/homophoben Vorurteilen konfrontiert zu werden“

e) niedrigschwelliger Zugang: technische Lösung

„ein Internetportal, um die Anzeige zu stellen (gibt es in Berlin - auch in Sachsen?)“

Fazit und Handlungsempfehlungen

Ziel der Studie war es, erstmals das Dunkelfeld der von strafrechtlich relevanter, vorurteilsmotivierter Gewalt betroffenen LSBTTIQ* im Freistaat Sachsen zu beforschen. Dazu wurden Daten zur Anzeigebereitschaft gewonnen und Erfahrungen von LSBTTIQ* mit anzeigeaufnehmenden Polizeibeamt*innen abgebildet, um daraus sinnvolle Maßnahmen für Prävention und Opferschutz abzuleiten.

Die Ergebnisse zeigen ein hohes Ausmaß an Gewalterfahrungen sächsischer LSBTTIQ* im Freistaat und eine geringe Bereitschaft der Betroffenen, erlebte Gewalt bei der Polizei zur Anzeige zu bringen. Die Angst, von der Polizei nicht ernst genommen zu werden, hält nachweislich viele Betroffene davon ab, überhaupt Anzeige zu erstatten. Die Gründe für das Nichtanzeigen können teils in Bezug zu den primär negativen Erfahrungen von Betroffenen bei der Anzeigeerstattung gesetzt werden, womit sich die Befürchtungen durchaus als begründet erweisen.

In Rekurs auf die von den Befragten innerhalb der Studie geäußerten Wünsche an die Polizeiarbeit lassen sich einige konkrete Maßnahmen ableiten, die geeignet scheinen, Vertrauensbarrieren der LSBTTIQ*-Opfer vorurteilsmotivierter Gewalt gegenüber der Polizei abzubauen und die Anzeigebereitschaft zu erhöhen:

- * Fokussierung von LSBTTIQ* bei Präventions- und Opferschutzmaßnahmen
- * Regelmäßige curricular verankerte Sensibilisierung der Polizei für Lebenslagen von LSBTTIQ* (rechtliche und soziale Situation, Anzeigenbereitschaft, Outing, Diskriminierungserfahrungen) sowie für LSBTTIQ*-Feindlichkeit und vorurteilsmotivierter Gewalt in Aus- und Fortbildung
- * Sachsenweite Implementierung spezieller Ansprechpartner*innen für LSBTTIQ* bei der Polizei, die beraten, Anzeigen aufnehmen und aufklärende szenenahe Maßnahmen durchführen

- * Zusammenarbeit der Polizei mit Interessenvertretungen von LSBTTIQ* in Sachsen (z. B. regelmäßiger Austausch, Bildungsveranstaltungen)
- * Aufbau vertrauensbildender Maßnahmen durch die Polizei, etwa durch Verstärkung der Präsenz in Form von Informationsständen oder Teilnahmen an Diskussionsveranstaltungen bei szenenahen politischen Veranstaltungen (z. B. CSD Dresden, Leipzig, Pirna und Chemnitz)
- * Aufklärende Maßnahmen innerhalb der LSBTTIQ*-Szenen über die bestehende Rechtslage und Sensibilisierung Betroffener dafür, dass erst Anzeigen zu Aufmerksamkeit und Problembewusstsein seitens der Polizei führen und nur so Ermittlungen überhaupt möglich werden; hierbei sind die Polizeidienststellen ebenso gefragt wie LSBTTIQ*-Vereine und -Verbände
- * Sensibilisierung von Opferberatungsstellen für die Bedarfe von LSBTTIQ*, öffentlichkeitswirksame Kommunikation des Beratungsangebotes für Betroffene vorurteilsmotivierter Gewalt, auch durch szenenahe beratende Vereine
- * Anpassungen bzw. Erweiterungen der polizeistatistischen Erfassung vorurteilsmotivierter Kriminalität gegen LSBTTIQ*
- * Konzeption von Nachfolgeforschungen zu vertiefenden Fragen, insbesondere eine allgemeine Lebenslagenstudie von LSBTTIQ* in Sachsen sowie regelmäßige Dunkelfeldstudien zum Ausmaß der Gewalterfahrungen von LSBTTIQ* in Sachsen
- * Weiterführung und Ausbau gesamtgesellschaftlich wirksamer (Bildungs-)Maßnahmen, die die allgemeine Akzeptanz von LSBTTIQ* in allen Lebensbereichen erhöhen; von zentraler Wichtigkeit erscheint dabei u. a. die kontinuierliche Entwicklung des Landesaktionsplans zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen durch die Sächsische Staatsregierung

Entgegen der bisherigen Aussagen im Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen der sächsischen Staatsregierung gibt es also nachweislich Gründe, spezifische Maßnahmen seitens des sächsischen Innenministeriums und der Polizei zu ergreifen, um vorurteilsmotivierter Gewalt entgegenzuwirken, Gerechtigkeit für Betroffene zu erreichen und damit perspektivisch die Lebensqualität von LSBTTIQ* in Sachsen zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- AMADEU ANTONIO STIFTUNG (2019): Todesopfer rechter Gewalt, Christopher W.. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/todesopfer-rechter-gewalt/christopher-w/?fbclid=IwAR3mF43BsMS2AJbPKa96nsWEZ1gxw_fcwF3nrXF62qtJ7_E67ecwV7a4wM [Zugriff: 10.5.2019].
- BUNDESKRIMINALAMT (2016): Definitionssystem Politisch motivierte Kriminalität. [polizei.nrw/sites/default/files/2017-11/Definitionssystem%20PMK.pdf](https://www.polizei.nrw/sites/default/files/2017-11/Definitionssystem%20PMK.pdf) [Zugriff: 27.5.2019].
- CHANGE CENTRE FOUNDATION (2015): Queeres Deutschland 2015. Zwischen Wertschätzung und Vorbehalten. https://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Bildung/CCF_Queeres_Deutschland_31.12.2015.pdf [Zugriff: 10.5.2019].
- COESTER, MARC (2015): Hasskriminalität. In: Guzy Nathalie, Birkel Christoph, Mischkowitz Robert (Hrsg.): Viktimisierungsbefragungen in Deutschland. Band 1, S. 333-361. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- DIMAP – DAS INSTITUT FÜR MARKT- UND POLITIKFORSCHUNG GMBH (2016): Sachsen-Monitor 2016. Ergebnisbericht. <https://www.staatsregierung.sachsen.de/sachsen-monitor-2016-4038.html> [Zugriff: 12.5.2019].
- DIMAP – DAS INSTITUT FÜR MARKT- UND POLITIKFORSCHUNG GMBH (2017): Sachsen-Monitor 2017. Ergebnisbericht. <https://www.staatsregierung.sachsen.de/sachsen-monitor-2017-4556.html> [Zugriff: 12.5.2019].
- DIMAP – DAS INSTITUT FÜR MARKT- UND POLITIKFORSCHUNG GMBH (2018): Sachsen-Monitor 2018. Ergebnisbericht. <https://www.staatsregierung.sachsen.de/sachsen-monitor-2018-5616.html> [Zugriff: 12.5.2019].
- ECRI SECRETARIAT (2017): ECRI Conclusions on the implementation of the recommendations in respect of Germany subject to interim follow-up. https://www.ecoi.net/en/file/local/1394818/1226_1488291085_deu-ifu-v-2017-006-eng.pdf [Zugriff: 12.5.2019].
- FRAEDE, SABINE UND PEGGY GRUNA (2019): Ergebnisbericht zur Studie über Gewalterfahrungen von LSBTTIQ* in Sachsen. Forschungsbericht (unveröffentlicht).
- KLEFFNER, HEIKE (2018): Die Reform der PMK-Definition und die anhaltenden Erfassungslücken zum Ausmaß rechter Gewalt. <https://www.idz-jena.de/wsddet/die-reform-der-pmk-definition-und-die-anhalten-den-erfassungsluecken-zum-ausmass-rechter-gewalt/> [Zugriff: 27.5.2019].
- MANEO – DAS SCHWULE ANTI-GEWALT-PROJEKT IN BERLIN (2009): Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland. Ergebnisse der MANEO-Umfrage 2 (2007/2008). http://www.maneo.de/infopool/dokumentationen.html?elD=dam_frontend_push&docID=877 [Zugriff: 27.5.2019].

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FRAUEN UND FAMILIE DES LANDES BRANDENBURG (2018): Queeres Brandenburg. Ergebnisse der Online-Befragung zur Lebenssituation von LSBTTIQ* in Brandenburg. https://masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/CCC_20171128_AP_BB_Studienbericht_Queeres%20BB_final_neu.pdf [Zugriff: 12.5.2019].

OBERWITTLER, DIETRICH/KURY, HELMUT (2015): Wissenschaftliche Perspektive. In Nathalie, Gusy/ Birkel, Christoph/Mischkowitz, Robert (Hrsg.): Viktimisierungsbefragungen in Deutschland, Band 1, S. 107-133. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.

OHLENDORF, VERA/WUNDERLICH, MARTIN (2019): Gewalterfahrungen von LSBTTIQ* in Sachsen. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Queeres Netzwerk Sachsen.

ROBERT BOSCH STIFTUNG (2019): Zusammenhalt in Vielfalt. Das Vielfaltsbarometer 2019 der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-03/Vielfaltsbarometer%202019_Studie%20Zusammenhalt%20in%20Vielfalt.pdf [Zugriff: 12.5.2019].

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM DES INNERN (2017): Antwort auf Kleine Anfrage der Abgeordneten Sarah Buddeberg und Enrico Stange, Fraktion DIE LINKE, Drs.-Nr.: 6/11242, Thema: Hasskriminalität aufgrund sexueller Orientierung. Dresden: Sächsisches Staatsministerium des Innern.

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES UND VERBRAUCHERSCHUTZ, GESCHÄFTSBEREICH GLEICHSTELLUNG UND INTEGRATION (2017): Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen. Dresden: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29799> [Zugriff: 27.5.2019]

SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR SOZIALES UND VERBRAUCHERSCHUTZ, GESCHÄFTSBEREICH GLEICHSTELLUNG UND INTEGRATION (2019): Rechte Hassgewalt in Sachsen. Entwicklungstrends und Radikalisierung. Dresden: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33060> [Zugriff: 12.5.2019].

ZICK, ANDREAS/KÜPPER, BEATE/BERGHAN, WILHELM (2019): Verlorene Mitte - Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/2019. Stuttgart: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autor*inneninformationen

Vera Ohlendorf studierte Philosophie, Kulturwissenschaften und Komparatistik an der Universität Leipzig und Kultur- und Medienmanagement an der FU Berlin. Seit März 2018 ist sie als Bildungsreferentin bei der LAG Queeres Netzwerk Sachsen tätig.

Über die LAG Queeres Netzwerk Sachsen

Die LAG Queeres Netzwerk Sachsen ist der Dachverband der sächsischen Interessenvertretungen von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transgender, trans-, intergeschlechtlichen und queeren Menschen (LSBTTIQ*). Gegenüber Politik, Gesetzgebung, Verwaltung und Zivilgesellschaft in Sachsen vertritt sie deren Interessen, Bedarfe und Belange in allen Lebensaltern und allen gesellschaftlichen Bereichen. Sie wurde 2016 auf Initiative der Sächsischen Staatsministerin für Gleichstellung und Integration, Petra Köpping, gegründet.¹¹

¹¹ Insgesamt 16 Institutionen und Initiativen sind derzeit ordentliche Mitglieder in der Landesarbeitsgemeinschaft: RosaLinde Leipzig e.V., different people e.V., Trans-Inter-Aktiv in Mitteldeutschland e.V. (TIAM e.V.), Gerede - homo, bi und trans e.V., AIDS-Hilfe Dresden e.V., Aidshilfe Westsachsen e.V., LAG Mädchen und junge Frauen in Sachsen e.V., LAG Jungen- und Männerarbeit Sachsen e.V., CSD Dresden e.V., *sowieso* Frauen für Frauen e.V., Frauen Leben Vielfalt e.V., profamilia Landesverband Sachsen, FrauenBildungsHaus e.V., AG LSBTI der GEW Sachsen, LSVD Sachsen e.V., CSD Pirna e.V.

4. Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden auf und mit Vielfalt* im Lehramtsstudium in Sachsen

Carolin Vierneisel, Franziska Schreiter

Einleitung

Angesichts des dokumentierten Ausmaßes von Diskriminierungserfahrungen nicht-heterosexueller Menschen an der Universität Leipzig (vgl. Teichert 2019), in Sachsen (vgl. LAG Queeres Netzwerk Sachsen 2019) und darüber hinaus (vgl. Agentur der Europäischen Union für Grundrechte 2014) zeigt sich die Notwendigkeit, im Kontext Schule die Grundlage für ein akzeptierendes und differenzbewusstes gesellschaftliches Miteinander zu legen (vgl. Klenk 2015: 287). Eine besondere Rolle kommt dabei Dozierenden im Lehramt als denjenigen zu, die zukünftige Lehrpersonen ausbilden und im besten Fall auf die späteren schulischen Aufgaben vorbereiten (vgl. Ferfolja & Robinson 2004). Herausforderungen bei der Adressierung dieser Zielgruppe sind in der Forschung verschiedene festgehalten: So ist es zum Beispiel ein für den universitären Kontext oft beschriebener Glaube an objektives Wissen von Dozierenden – im Sinne einer Wertefreiheit in Lehre und Forschung –, der kaum vereinbar ist mit einer kritischen Pädagogik, die gesellschaftliche Machtverhältnisse hinterfragt und häufig als Grundlage für Trainings zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt herangezogen wird (vgl. Nzimande 2015: 78). Im angloamerikanischen Raum werden so genannte (persönliche) Risiken benannt, die Dozierende und Studierende des Lehramtsstudiums mit einer Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt einzugehen fürchten (vgl. Ferfolja & Robinson 2004). Darunter fallen Sorgen, (Schul-)Kinder in ihrer sexuellen Orientierung zu beeinflussen oder die Befürchtung, als lehrende Person selbst für lesbisch, schwul, bisexuell, trans oder inter* gehalten zu werden (vgl. Nzimande 2015: 77).

Im deutschsprachigen Raum attestieren Bütow, Eckert und Teichmann (2016: 75) der Thematisierung von Gender in der Lehre bei den Do-

zierenden unterschiedlicher Fachdisziplinen eine gering zugeschriebene Bedeutung. Diese äußert sich den Autor_innen zufolge darin, dass die Themenverantwortlichkeit *divers* anderen zugeschrieben werde: Es werden zum Beispiel keine Berührungspunkte des Anliegens zur eigenen Lehre gesehen oder Vertretende der Naturwissenschaften erachten eher die Kolleg_innen der Sozialwissenschaften dafür verantwortlich. Auch zeigen die Ergebnisse, wie Menschen die Beschäftigung mit Genderfragen als Expert_innen- und Frauendiskurs abspeichern (ebd.). Der Abschlussbericht des Forschungsprojektes LeWi (vgl. Ihnen 2013: 13) stützt diesen Ausweis einer eingeschränkten Bedeutung der Thematik: So setzen interviewte Hochschuldozierende Vielfalt und Diversity meist mit der Differenzkategorie Migration(-serfahrung) gleich – ein Bewusstsein für die Bedeutung weiterer Differenzverhältnisse und -verschränkungen für die Lehre, wie Geschlecht oder sexuelle Orientierung, wird nicht benannt. Als Fortschreibung dieser geringen Bedeutungsbeimessung zeigen die Ergebnisse von Bütow et al. (2016: 75ff) eine deutlich ablehnende Haltung der Interviewten gegenüber der Integration von Gender in die eigene Lehre.

Die in diesem Text vorgestellte Studie der Forschungs- und Netzwerktelle *Vielfalt Lehren!* nimmt angesichts dieser Ausgangslage Dozierende im Lehramtsstudium in den Blick und fragt nach ihren Perspektiven und Erfahrungen in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (im Weiteren: Vielfalt*) in der Lehre. Die Ergebnisse der Studie sollen eine Grundlage für die weitergehende produktive Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Lehramtsstudium bilden (s. Becker et al., in diesem Band) und so einen Teil zu einem vielfalts*bewussteren Miteinander an Schulen beitragen.

Methodik

Die hier vorgestellten, sachsenspezifischen Ergebnisse sind Teil einer umfassenderen Online-Datenerhebung in Sachsen und Niedersachsen im Rahmen der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*. In Zusammenarbeit mit dem *Vielfalt-Lehren!*-Beirat konstruierten die erhebenden Einrichtungen¹ einen Fragebogen zur Dokumentation der Perspektiven von Dozierenden und ihren Erfahrungen mit Vielfalt* im Lehramtsstudium. Dabei wurden für den Themenbereich bereits existierende Erhebungsinstrumente gesichtet und die für dieses Vorhaben relevanten Fragen in angepasster Form übernommen. Im Detail gliedert sich der Fragebogen in folgende Teilbereiche auf: Soziodemographie, allgemeine Relevanzsetzungen zu Vielfalt*, Relevanzsetzungen, Wissen und Umsetzungen zu Vielfalt* in der eigenen Lehre, Hindernisse und Ressourcen² sowie Fortbildungserfahrungen und -interessen. Die Erhebung fand zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Jahr 2018 für jeweils circa 2,5 Wochen statt.³ Potenzielle Teilnehmer_innen wurden auf unterschiedliche Weisen auf die Studie aufmerksam gemacht und um eine Teilnahme gebeten: Zum einen per E-Mail (die entsprechenden E-Mailadressen wurden über öffentlich zugängliche Websites und Personalverzeichnisse zusammengetragen), zum anderen über Werbebanner auf Studienorganisationswebsites und Weiterleitungen der Arbeitsbereichssekretariate. Insgesamt konnten N=263 vollständige Datensätze gewonnen werden.

¹ Universität Leipzig, Technische Universität Dresden, Technische Universität Chemnitz, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

² Hier wurden Elemente aus dem Fragebogen von Ulrich Klocke (2012) übernommen und adaptiert.

³ Uni Leipzig: 17.01.2018 bis 04.02.2018, TU Dresden: 23.05.2018 bis 11.06.2018, TU Chemnitz: 02.07. bis 18.07.2018

Ergebnisse

Soziodemographie

Die 263 Dozierenden, die sich an der Studie beteiligten, verteilen sich unterschiedlich auf die verschiedenen Standorte. Der Großteil der Dozierenden gibt an, an die Uni Leipzig angebunden zu sein (n=138), gefolgt von Dozierenden der TU Dresden (n=101) und der TU Chemnitz (n=24).⁴ Diese Verteilung lässt sich durch die stark variierende Gesamtzahl an Lehramtsdozierenden an den drei Hochschulen erklären.⁵

<i>Standorte (n=263)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Leipzig	138	52,5
Dresden	101	38,4
Chemnitz	24	9,1

Tabelle 1: Standorte

Knapp über die Hälfte (53,9 %) der befragten Personen ordnen sich dem weiblichen Geschlecht zu, 44,9 % dem männlichen, während sich n=3 Personen als trans, inter* oder ohne Geschlecht verorten.⁶ In Chemnitz steigt der Anteil an Personen, die sich als weiblich verorten auf 65 %. Fast jede fünfte Person der Gesamtstichprobe gibt eine sexuelle Orientierung wie lesbisch, queer, bisexuell oder schwul an (im Weiteren: *queer*, 18,3 %, n=43). Vier Fünftel wählen für sich die Beschreibung heterosexuell (81,7 %, n=192). Den deutlich größten Anteil der Befragten bildet die Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen mit 46,8 %. Die überwiegende Mehrheit dieser Gruppe gibt eine Beschäfti-

⁴ Im Folgenden werden Unterschiede in den Ergebnissen der Standorte aufgeführt, sofern sich diese zeigen.

⁵ Die Uni Leipzig bildet sachsenweit die meisten Lehramtsstudent_innen aus. Die TU Chemnitz bildet lediglich im Bereich Grundschule aus und immatrikuliert entsprechend am wenigsten Student_innen pro Semester.

⁶ Es wurden weitere Geschlechtszugehörigkeiten abgefragt, jedoch nicht gewählt, darunter non-binary/nicht-binär, inter*, Trans-Frau, Trans-Mann und eine offene Antwortkategorie.

gung als wissenschaftliche/künstlichere Mitarbeiter_in oder Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA)⁷ an. Wissenschaftliche/künstlerische Mitarbeiter_innen beteiligten sich mit mehr als der Hälfte der Befragten (51,7 %) an der Studie, gefolgt von Lehrpersonen mit besonderen Aufgaben (LfbA) (17,1 %) und Personen, die eine Professur inne haben (16,7 %) sowie 20 Personen (8,1 %), die als Hilfskräfte, abgeordnete Lehrkräfte oder Privatdozent_innen⁸ angebunden sind.

Die größte Gruppe der Befragten (39,7 %) verortet sich in den Fachwissenschaften. Mitarbeiter_innen der Bildungswissenschaften, der Ergänzungsstudien und der Förderpädagogik sind mit 24,3 % vertreten und Angehörige der Fachdidaktik mit 16,6 %; dabei arbeitet allerdings fast jede fünfte befragte Person in mehr als einem dieser Bereiche (19,4 %).

Wahrnehmung und Sensibilisierung

An der TU Dresden äußern die meisten der Befragten, sich noch nie mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auseinandergesetzt zu haben (9,9 %, n = 10), an der TU Chemnitz sind es 4,2 % (n = 1) und an der Uni Leipzig 3,6 % (n = 5).⁹ Der Anteil der Befragten, die entweder angeben, keine lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans oder inter* Menschen in ihrem (persönlichen, beruflichen, erweiterten) Umfeld zu haben oder nicht wissen, ob sich queere Menschen in ihrem Umfeld befinden, liegt in Chemnitz bei 20,8 % (n = 5), in Leipzig bei 9,3 % (n = 13) und in Dresden bei 8,0 % (n = 8).

⁷ Lehrkräfte für besondere Aufgaben sind dabei primär an der Uni Leipzig beschäftigt.

⁸ Diese 20 Personen wurden aufgrund der kleinen Fallzahlen zu einer Gruppe vereint.

⁹ Darunter fällt, sich zum Thema zu informieren, mit anderen dazu auszutauschen – privat wie beruflich – oder sich gesellschaftspolitisch dafür zu engagieren.

In Bezug auf die eigenen Lehre berichten 13,4 % der Befragten, noch nie eine queere Person wahrgenommen zu haben (Tabelle 2).¹⁰ Auch hier differiert das Antwortverhalten stark nach Standort: an der TU Chemnitz steigt der Anteil auf 23,8 %.

<i>Nie queere Student*innen</i>		
<i>wahrgenommen (n=263)</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Gesamt	13,4	31
Leipzig	8,9	11
Dresden	17,0	15
Chemnitz	23,8	5

Tabelle 2: Wahrnehmung queerer Student*innen

Gleichermaßen haben Dozierende an der TU Chemnitz deutlich häufiger diskriminierendes Verhalten gegenüber queeren Menschen in ihren Seminaren beobachtet (13 %) als das in Leipzig (4,4 %) oder Dresden (5,0 %) der Fall war (Tabelle 3).

<i>Abwertendes Verhalten</i>		
<i>gegenüber queeren Menschen beobachtet</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Gesamt	5,4	14
Leipzig	4,4	6
Dresden	5,0	5
Chemnitz	13,0	3

Tabelle 3: Wahrnehmung von abwertendem Verhalten

¹⁰ Bei dieser Frage geht es nicht darum, ob queere Menschen äußerlich zu erkennen sind, sondern ob bei den Befragten ein Bewusstsein darüber vorhanden ist, dass im Zweifel in allen gesellschaftlichen Kontexten queere Menschen vertreten sind. Da keine äußerliche Erkennbarkeit vorausgesetzt wird, waren zwei der möglichen Antwortoptionen „Vermutlich regelmäßig“ und „Vermutlich einmal/einige Male“.

Wissen

In Bezug auf Situationen, in denen Diskriminierungen in der eigenen Lehrveranstaltung beobachtet werden, berichten 25,1 % (n=64) der Befragten, umfassend und 56,9 % (n=145) annähernd zu wissen, wie sie damit umgehen können (Tabelle 4). An der TU Chemnitz ist der Anteil der Befragten, die angeben, vollumfassend zu wissen, wie sie reagieren können, dabei am geringsten ausgeprägt (13,0 %). Gleichzeitig wird ein Training im Umgang mit Diskriminierung am häufigsten als wichtigster Fortbildungsbedarf formuliert (60,5 %).

Wissen um Reaktion auf Diskriminierung	Zustimmung in %			
	Gesamt	Leipzig	Dresden	Chemnitz
Ja, voll und ganz	25,1	28,7	22,7	13,0
Ja, eher	56,9	58,1	55,7	56,5
Nein, eher nicht	16,5	12,5	18,6	30,4
Nein, gar nicht	1,6	0,7	3,1	0,0

Tabelle 4: Wissen um Reaktion auf Diskriminierung

Bezüglich der Integration von Vielfalt* in die eigene Lehre sagen rund vier Fünftel (82,9 %, n=209), dass sie wissen, wie Vielfalt* in der Interaktion mit Student_innen berücksichtigt werden kann (Tabelle 5). Noch 61,1 % (n=149) wissen demnach, wie eine vielfalts*bewusste Didaktik gestaltet wird und zwei Drittel (65,2 %, n=165), wie sie Vielfalt* als Lehrinhalt thematisieren können. Interessanterweise stimmen nichtsdestoweniger 23,6 % (n=51) der Befragten der Aussage zu, dass sie in ihrer Lehre Fragen von Student_innen in Bezug auf Vielfalt* nicht beantworten werden können – darunter Befragte, die angeben zu wissen, wie sie Vielfalt* als Lehrinhalt thematisieren. Auch bei den präferierten Formaten werden Input und Wissensvermittlung als prioritär angegeben (46,4 %, n=122).

Vorhandenes Wissen	Zustimmung in %			
	Gesamt	Leipzig	Dresden	Chemnitz
Lehrinhalt (n=253)	65,2	65,5	63,9	69,6
Vermittlung (n=244)	61,1	61,6	62,0	54,5
Interaktion (n=252)	82,9	86,1	79,0	81,9

Tabelle 5: Wissen um Integration von Vielfalt* in die Lehre

Relevanzsetzungen

Bei der Frage, wie stark Vielfalt* in der Öffentlichkeit thematisiert werden sollte, votiert knapp weniger als die Hälfte der Befragten (45,2 %) für eine größere Präsenz (Tabelle 6). Dabei stimmen der größeren Thematisierung in Leipzig nur 37,3 % (n=50) zu, während in Dresden (53,6 %, n=52) und Chemnitz (54,5 %, n=12) die Zustimmung deutlich höher ausfällt. Gegen eine stärkere Thematisierung und folglich für den Erhalt eines Status quo plädieren an allen Standorten 39,3 % der Befragten. Insgesamt jede sechste Person (15,5 %) ist dafür, das Thema weniger oder gar nicht öffentlich zu verhandeln.

<i>Thematisierung von Vielfalt* in der Öffentlichkeit (n=252)</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ja, und es sollte noch stärker thematisiert werden	114	45,2
Ja, es wird in angemessenem Umfang thematisiert	99	39,3
Nein, wird schon zu viel thematisiert	36	14,3
Nein, es soll gar nicht thematisiert werden	3	1,2

Tabelle 6: Relevanz der Thematisierung von Vielfalt* in der Öffentlichkeit

Vier von fünf befragten Dozierenden (79,7 %, n=204) finden, dass Lehramtsstudent_innen während ihres Studiums lernen sollten, Vielfalt* in der Schule zu thematisieren (Tabelle 7). Allerdings betrachten es nur noch 72,0 % (n=180) als wichtig, dass sie selbst Vielfalt* in ihrer Lehre als Inhalt aufgreifen.

<i>Befürwortung der Thematisierung von Vielfalt*</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
... in der Öffentlichkeit	213	84,5
... im Lehramtsstudium	204	79,7
... in der eigenen Lehre	180	72,0

Tabelle 7: Befürwortung der Thematisierung von Vielfalt*

Umsetzungen

Bei erfolgten Umsetzungen der Integration von Vielfalt* in die Lehre zeigt sich, dass diese in Bezug auf die Interaktion mit Student_innen am häufigsten stattfindet (74,9 %, n=188). Als Lehrinhalt haben Vielfalt* bereits 59,2 % (n=151) der Befragten thematisiert – in Leipzig (62,2 %) dabei mehr als in Dresden (56,6 %) oder Chemnitz (54,6 %). Das Schlusslicht bildet die Berücksichtigung von Vielfalt* in der Didaktik bzw. Vermittlung von Inhalten mit 47,3 % (n=188). Eine Differenz von fast 12 Prozentpunkten (zwischen Dresden mit 50 % und Chemnitz mit 38,1 %) zwischen den Standorten zeigt sich hier (*Tabelle 8*).

Erfolgte Umsetzungen	<i>in %</i>			
	Gesamt	Leipzig	Dresden	Chemnitz
Interaktion (n=251)	74,9	73,2	77,5	73,9
Lehrinhalt (n=250)	59,2	62,2	56,6	54,6
Vermittlung (n=243)	47,3	47,3	50,0	38,1

Tabelle 8: Erfolgte Umsetzungen

Ressourcen

Im Umfeld der Befragten wurde Vielfalt* in der Lehre vor allen Dingen durch Kolleg_innen (63,5 %, n=167) und Student_innen (54,0 %, n=142) thematisiert (Tabelle 9). Bei 29,7 % (n=78) der Befragten waren es Mitglieder anderer universitärer Einrichtungen, von denen eine Thematisierung ausging. Von den Leitungen brachten das Thema circa jede fünfte Person (22,4 %, n=59) zur Sprache. Knapp zwei Prozent weniger der Befragten (18,3 %, n=48) berichten von keinerlei Thematisierung im beruflichen Umfeld. Im Vergleich der Hochschulstandorte zeigen sich vor allen Dingen am Standort Chemnitz abweichende Ergebnisse: Deutlich wird dies beim Aspekt der Thematisierung durch die Leitung – von dieser wird in Chemnitz von 8,3 %, in Leipzig von 22,3 % und in Dresden von 25,7 % der Befragten berichtet. Auch eine Initiierung von Student_innenseite wird in Chemnitz deutlich seltener angegeben (25,0 %). Bei einem Viertel (25,0 %) der Befragten in Chemnitz kam es so zu keinerlei Thematisierung im beruflichen Umfeld.

Thematisierung durch ... (n=263)	Zustimmung in %			
	Gesamt	Leipzig	Dresden	Chemnitz
... Kolleg_innen	63,5	63,3	63,4	66,7
... Studierende	46,0	60,4	52,5	25,0
... andere Uni-Mitglieder	29,7	32,4	28,7	20,8
... Leitung	22,4	22,3	25,7	8,3
... keine_n	18,3	14,4	21,8	25,0

Tabelle 9: Thematisierungen von Vielfalt* im Umfeld

Gleichzeitig wird in Chemnitz am seltensten, d. h. in keinem Fall die Erwartung berichtet, dass Vorgesetzte negativ auf die Thematisierung von Vielfalt* in der Lehre reagieren könnten (0 %; Tabelle 10). Ebenso erwarten wenige bis keine der befragten Personen in Chemnitz, Ablehnung durch Kolleg_innen (0 %) oder Student_innen (4,8 %) aufgrund der Thematisierung von Vielfalt* in der Lehre. In Leipzig und Dresden

zeigen sich bei diesen Items höhere Ausprägungen. Die am häufigsten genannten Erwartungen betreffen eine Ablehnung durch Student_innen (11,5 %, n=25) und solche, selbst für queer gehalten zu werden (11,1 %, n=23).

<i>Erwartete Hindernisse bei der Thematisierung</i>	<i>in %</i>			
	Gesamt	Leipzig	Dresden	Chemnitz
Ablehnung durch Vorgesetzte	2,6	4,2	6,6	0,0
Für queer gehalten werden	10,1	8,2	13,0	27,3
Ablehnung durch Kolleg_innen	6,6	9,3	10,1	0,0
Ablehnung durch Studierende	7,3	10,4	14,4	4,8
Inhaltliche Fragen nicht beantworten können	21,3	23,3	26,3	15,0

Tabelle 10: Erwartete Hindernisse bei der Thematisierung

Von finanzieller oder arbeitszeitbezogener Unterstützung bei Fortbildungsbestrebungen im Bereich Vielfalt* berichten in der Gesamtstichprobe 15,5 % (n=39), 37,3 % (n=98) verneinen dies und die Mehrheit gibt an, über kein Wissen darüber zu verfügen (45,6 %, n=115).

<i>Arbeitszeit und/oder Gelder für Vielfalt*-FoBi (n=252)</i>	<i>Zustimmung in %</i>			
	Gesamt	Leipzig	Dresden	Chemnitz
Ja	15,5	13,4	17,5	18,2
Nein	38,9	41,0	37,1	31,8
Weiß nicht	45,6	45,5	45,4	50,0

Tabelle 11: Arbeitszeit und/oder Gelder für Vielfalt*-Fortbildungsangebote

Erfahrungen und Bedarfe in Bezug auf (Fortbildungs-)Angebote

Selbst an (Fortbildungs-)Angeboten im Bereich Vielfalt* teilgenommen hat insgesamt jede zehnte Person (10,3 %, n=27), im Bereich Vielfalt* in der Lehre sind es noch 5,7 % (n=15, *Tabelle 12*).

<i>Teilnahme an (FoBi-) Angebot</i>	<i>Vielfalt* allgemein</i>	<i>Vielfalt* in der Lehre</i>
Gesamt	10,3	5,7
Leipzig	8,6	4,3
Dresden	12,9	6,9
Chemnitz	8,3	8,3

Tabelle 12: Teilnahme an Fortbildungsangeboten

118 (49,5 %) Personen formulieren ein sehr oder eher ausgeprägtes Interesse, sich im Bereich Vielfalt* fortzubilden – in Chemnitz sind es sogar 63,6 % (n=14, *Tabelle 13*). In Dresden formuliert fast jede fünfte Person ein starkes Desinteresse (18 %).

<i>Interesse an Vielfalts*-FoBi (n=238)</i>	<i>Zustimmung in %</i>			
	Gesamt	Leipzig	Dresden	Chemnitz
Ja, ich bin sehr interessiert	11,3	11,7	10,1	13,6
Ja, ich bin eher interessiert	38,2	35,9	38,2	50,0
Nein, ich bin eher nicht interessiert	35,7	39,1	33,7	27,3
Nein, ich bin gar nicht interessiert	14,7	13,3	18,0	9,1

Tabelle 13: Interesse an Vielfalts*-Fortbildungsangeboten

Mit dem in Chemnitz stark ausgeprägten Interesse an (Fortbildungs-)Angeboten geht ein größerer Mangel an diesbezüglichen Informationen einher als an den anderen Standorten (*Tabelle 14*). So geben neun von zehn Personen (90,9 %) in Chemnitz an, über kein Wissen zu (Fortbildungs-)Angeboten im Bereich Vielfalt* zu verfügen.

<i>Bekanntheit FoBi- Angebote (n=236)</i>	<i>Zustimmung in %</i>			
	<i>Gesamt</i>	<i>Leipzig</i>	<i>Dresden</i>	<i>Chemnitz</i>
Ja, mehrere	5,9	5,8	6,4	4,5
Ja, eines	11,0	14,0	8,5	4,5
Nein, keine_s	83,1	80,2	85,1	90,9

Tabelle 14: Bekanntheit von Vielfalts*-Fortbildungsangeboten

Als bevorzugte (Fortbildungs-)Formate werden Input und Wissensvermittlung (46,4 %), Interaktion und Diskussion (45,6 %), Übung und Workshop (40,7 %) sowie Austausch und Beratung (35,0 %) genannt. Formaten wie Lehrtandems (14,1 %) und Webinare (9,5 %) wird weniger Interesse entgegengebracht.

Diskussion

Bei der Erhebung handelt es sich um die erste sachsenweite Studie zu Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden auf und mit Vielfalt* in der Lehre des Lehramtsstudiums. Aufgrund der stark unterschiedlichen Struktur der Lehramtsstudiengänge an den drei Standorten TU Chemnitz, TU Dresden und Universität Leipzig sind Vergleiche nur wenig aussagekräftig. Auch sind die dokumentierten Ergebnisse aufgrund der Stichprobengewinnung nicht repräsentativ. Nichtsdestoweniger können sie interessante Einblicke gewähren, welche Rolle Vielfalt* für Dozierende in ihrer Lehre spielt und welche Ansatzpunkte sich daraus für eine weiterführende Förderung der Präsenz von Vielfalt* im Lehramtsstudium ergeben können.

In der Gesamtstichprobe geben mehr Befragte an, queere Menschen zu kennen, als das in Untersuchungen der Allgemeinbevölkerung dokumentiert wurde (vgl. Küpper et al. 2017). Auch erfahren die Ergebnisse in Chemnitz, wo jede fünfte Person berichtet, keine queeren Menschen zu kennen oder das nicht mit Sicherheit sagen kann, eine Relativierung, wenn in dem dortigen Subsample 31,6 % ($n = 6$) der Befragten eine nicht-heterosexuelle Orientierung angeben. Zusammengekommen mit dem Ergebnis, dass jede siebte befragte Person noch nie queere Student_innen wahrgenommen hat, liegt die Interpretation einer nicht ausgeprägt sensibilisierten Wahrnehmung bei den Befragten für queeres Leben nahe. Verstärkt wird diese Einschätzung von Ergebnissen einer Studie zu Diskriminierungserfahrungen an der Universität Leipzig (vgl. Teichert 2019), bei der 48,8 % der nicht-heterosexuellen Befragten angeben, im Kontext Universität Diskriminierung erfahren zu haben – ein Wert, der vermuten lässt, dass die in der vorliegenden Studie dokumentierten Vorfälle von Diskriminierung (5,4 %) eine Unterschätzung der Situation darstellen.

Bei Items zur Selbsteinschätzung von Wissen ist mit Verzerrungen zu rechnen (vgl. Bütow et al. 2016; Klocke 2012) – gerade auch im Kontext Universität, in dem häufig das Primat eines vermeintlich objektiven Wissens gesetzt wird. Die Zurückhaltung in der Interpretation dieser

Daten wird bestärkt, wenn die Angaben der Befragten zum eigenen Wissen z. B. verglichen werden mit den Ausprägungen an Erwartungen, studentische Fragen nicht beantworten zu können. Auch der bei Fortbildungen favorisierte Schwerpunkt auf Wissensvermittlung kann im Zusammenhang mit dem Wissensprimat und möglichen Folgen gelesen werden. Dieses Primat zu hinterfragen bzw. durch queere Orientierungspunkte wie Reflexion, Fehlerfreundlichkeit, Dekonstruktion von Wissensordnungen zu ersetzen (s. Becker/Schreiter/Vierneisel, in diesem Band), kann eine Aufgabe einer verstärkt zu vermittelnden queer-dekonstruktiven Didaktik sein.

Der Anteil derjenigen, die eine öffentliche Thematisierung als wichtig erachten, liegt in dieser Stichprobe deutlich höher als in thematisch vergleichbaren Erhebungen (vgl. Küpper et al. 2017). Nichtsdestoweniger erfolgt bei den Befragten keine entsprechend hohe Bedeutungsbeimessung der Thematisierung von Vielfalt* im Kontext Lehramtsstudium. Die Abnahme der Bedeutungsbeimessung je konkreter der Bezug zum eigenen Handeln wird, ist in anderen Studien bereits beschrieben worden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017; Klocke 2012): Der bekundeten Toleranz steht das Ausklammern des Themas im eigenen Handeln gegenüber. Erneut wird diese Diskrepanz an den beiden Items deutlich, ob Student_innen im Studium lernen sollen, Vielfalt* in der Schule zu thematisieren und ob die Befragten es als bedeutsam erachten, Vielfalt* selbst in der Lehre zu thematisieren. Die hier dokumentierte Differenz in der Zustimmung von knapp 8 % verdeutlicht die Dringlichkeit der Frage, wer für die Vermittlung von vielfalts*relevanten Inhalten an Student_innen verantwortlich ist bzw. diese wahrnimmt, wenn nicht Dozierende.

Nicht zuletzt bei zur Verfügung stehenden Ressourcen bzw. einem unterstützenden Umfeld zeigen sich deutliche Standortunterschiede. So wurde Vielfalt* am seltensten in Chemnitz durch die Leitung oder von Kolleg_innen thematisiert – gleichzeitig aber erwarten die Befragten dort, im Gegensatz zu den anderen Standorten, keinerlei Probleme mit Kolleg_innen und Vorgesetzten, sollten sie Vielfalt* in die

Lehre aufnehmen. Diese Kombination des Antwortverhaltens deutet tendenziell auf eine geringe Präsenz des Themas auf Seiten der Leitung hin. Dies spiegelt sich auch in dem minimalen Informationsstand, den die Befragten in Chemnitz in Bezug auf zur Verfügung stehende Fortbildungsangebote angeben. Gleichzeitig attestieren sie sich aber mit großem Abstand das am stärksten ausgeprägte Interesse an Fortbildungsangeboten. Die Ergebnisse können – als standortspezifisches Profil gelesen – gute Hinweise darauf geben, welche Hindernisse die Befragten, z. B. in Chemnitz sehen und an welchen Stellen Unterstützungsangebote helfen könnten.

Zusammenfassend kann mit Blick auf mögliche Handlungsansätze und Fortbildungsangebote (vgl. Becker et al., in diesem Band) festgehalten werden, dass eine weitergehende Wahrnehmungssensibilisierung der befragten Dozierenden anzustreben ist. Damit sollen diese in die Lage versetzt werden, z. B. diskriminierende Vorfälle besser erkennen zu können. In hochschuldidaktischen Fortbildungen könnte das universitäre Primat eines vermeintlich objektiven Wissens konfrontiert werden mit queerpädagogischen Orientierungspunkten, wie Reflexion oder Fehlerfreundlichkeit. Zu guter Letzt ist es vielversprechend, Dozierenden die Möglichkeit vor Augen zu führen, selbst mehr Verantwortung für die Thematisierung von Vielfalt* in der Lehre zu übernehmen.

Literaturverzeichnis

ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE DES BUNDES (2017): Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen und Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Berlin.

BÜTOW, BIRGIT/ ECKERT, LENA/ TEICHMANN, FRANZISKA (2016): Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre. Opladen: Barbara Budrich.

FERFOLJA, TANIA/ ROBINSON, KERRY H. (2004): Why anti-homophobia education in teacher education? perspectives from Australian teacher educators. In: Teaching Education Jg 15, 1, S. 9–25.

FRA (Agentur der Europäischen Union für Grundrechte) (2014): LGBT-Erhebung in der EU- Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

IHSEN, SUSANNE (2013): LeWI - Einstellungen von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre. Abschlussbericht des BMBF-Verbundprojektes. München: Technische Universität München.

KLENK, FLORIAN CRISTOBAL (2015): Que(e)r durch die Fachkulturen. In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 287–300.

KLOCKE, ULRICH (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

KÜPPER, BEATE/ KLOCKE, ULRICH/ HOFFMANN, LENA-CARLOTTA (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Baden-Baden: Nomos.

NZIMANDE, NOMKHOSI (2015): Teaching pre-service teachers about LGBTI issues: Transforming the self. In: Agenda: Empowering women for gender equity Jg. 29, 1, S. 74–80.

TEICHERT, GEORG (2019): Du willst es doch auch!: Diskriminierungserfahrungen der Studierenden und Beschäftigten an der Universität Leipzig. Leipziger Universitätsverlag.

Autor*inneninformationen

Carolin Vierneisel (Dr.*in phil.) lehrt und forscht an der Universität Leipzig am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule. Carolin Vierneisel koordiniert darüber hinaus die dort angebundene Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*.

Franziska Schreiter hat Lehramt studiert und ist seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Gleichstellungsbeauftragte am ZLB der TU Chemnitz. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf sexueller Bildung und Vielfalt in der Lehramtsausbildung.

II

Ansätze aus der Praxis: Vielfalt* in der Hochschullehre

5. Vielfalt* in der Lehramtsausbildung – modular, didaktisch, erlebt und eingefordert

Noel Gotthardt, Anna Meyer, Celina Khamis

Im Sinne einer neoemanzipatorischen Sexualpädagogik der Vielfalt, wie sie zum Beispiel von Timmermanns und Tuider vertreten wird (2012), ist unbestritten, dass Sexualität und Geschlecht Themen sind, die für alle Menschen von Bedeutung sind, da sie großen Einfluss auf die individuellen Lebenserfahrungen haben und somit auch auf die Lebensqualität. Gegenfurtner und Gebhardt fassen in ihrem 2018 in der *Zeitschrift für Pädagogik* erschienenen Artikel zusammen, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt inhaltlich „*nicht nur Informationen über die menschliche Anatomie, körperliche Entwicklung, Geschlechtskrankheiten, Schwangerschaft und Verhütung*“ (2018: 379) vermittele, sondern „*darüber hinaus auch Themen wie Beziehung und Bindung, Zärtlichkeit und Liebe, Geschlechterrollen sowie die Diversität geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen*“ (ebd.) inkludiere.

Schon in der frühen Kindheit können unterschiedliche Dimensionen von Geschlecht und Sexualität für die Entwicklung relevant sein. Spätestens im Jugendalter jedoch, wenn durch die Pubertät bedingte Veränderungen des Körpers stattfinden und erste sexuelle Erfahrungen gesammelt werden, findet eine, mehr oder weniger, bewusste Auseinandersetzung mit diesen Themen statt. Damit diese Auseinandersetzung positiv und stärkend verläuft und dabei keine falschen Vorstellungen oder Missverständnisse entstehen, wie es zum Beispiel durch den unreflektierten Konsum bestimmter, stereotype Geschlechterrollen stützender Medien, wie etwa einige Online-Pornoseiten oder Serien, passieren kann, ist empowernde sexualpädagogische Begleitung bei dieser Auseinandersetzung wichtig. Denn: Kinder und Jugendliche sollten, „im Rahmen ihrer sexuellen [und geschlechtlichen] Sozialisation [...] durch Schule und Elternhaus befähigt werden, ihre Persönlichkeit und ihre Beziehungen zu anderen Menschen bewusst zu ge-

stalten und Sexualität in ein erfülltes Leben zu integrieren“ (Hilgers 2004: 23). Im schulischen Kontext kann die Begegnung mit Themen zu Sexualität und Geschlecht auf verschiedenen Ebenen stattfinden; nicht nur im Zusammenhang mit einer Aufklärungsstunde, sondern viel häufiger im Schulalltag. Aus diesem Grund ist die Auseinandersetzung von Lehrer*innen und anderen pädagogischen Fachpersonen mit sexualpädagogischen Themen von hoher Bedeutung. Daraus ergibt sich die logische Konsequenz, dass es immens förderlich wäre, würden auch Dozent*innen an universitären Einrichtungen eine Achtsamkeit bezüglich verschiedener sexueller und geschlechtlicher Lebensrealitäten als grundlegenden Teil ihres Berufsalltags begreifen. Jedoch werden sexualpädagogische Themen und insbesondere eine Sexualpädagogik der Vielfalt im akademischen Lehrkontext kaum thematisiert. Dies hat zur Folge, dass durch mangelnde Sensibilisierung und fehlendes Wissen diskriminierendes (non-)verbales Verhalten auftritt. Nachfolgend möchten wir Beispiele für Negativerfahrungen aufführen, die wir als Studierende gemacht haben, um zu verdeutlichen, wie ungeniert Diskriminierung in universitären Veranstaltungen erfolgt.

„Können mir zwei starke Männer beim Tragen der Stühle helfen?“

„Jungs brauchen mehr Bewegung als Mädchen.“

„Wir machen heute Akrobatik. Den Jungs mag das vielleicht schwul vorkommen, aber ich würde euch trotzdem bitten, mitzumachen.“

„Homogene Gruppen können sinnvoll sein, zum Beispiel wenn es beim Fußball ums Abseits geht.“

(Professor bezieht sich darauf, dass er selbst lieber mit seinen Männerfreunden über Fußball spricht, da Frauen, abgesehen von Ausnahmen, hier nicht mitreden könnten.)

„Um das zu verstehen, bin ich zu sehr eine Frau.“ (Studentin)

Diese und ähnliche Bemerkungen bekommen wir in unserem universitären Alltag regelmäßig von Dozierenden und teilweise auch Kommiliton*innen zu hören.

Gegenüberstellung der gesetzlichen Grundlage mit dem Ist-Stand im Lehramtsstudium

Nicht nur aus pädagogischer und unserer persönlichen Perspektive ist die Implementierung von sexualpädagogischen Themen in das Lehramtsstudium und die Fort- und Weiterbildung von Dozent*innen zu empfehlen. Sie findet rechtliche Legitimation im Sächsischen Schulgesetz und dem „Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen“.

Im sächsischen Schulgesetz ist Folgendes zum Thema Familien und Sexualerziehung festgehalten: *„(1) Unbeschadet des natürlichen Erziehungsrechts der Eltern gehört Familien- und Sexualerziehung zur Aufgabe der Schule. Sie wird fächerübergreifend vermittelt.“* (§ 36 SächsSchulG). Daraus lässt sich ableiten, dass unterschiedliche unterrichtsbezogene Konzepte im Lehramtsstudium vermittelt werden sollten, um so die Vielfalt von Familie und Sexualität fächerübergreifend darstellen zu können. Weiterhin ist formuliert: *„Ziel der Familien und Sexualerziehung ist es, die Schüler altersgemäß mit den biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen und auf das Leben in Familie und Partnerschaft vorzubereiten.“* (§ 36 SächsSchulG). Orientiert man sich bei der hier beschriebenen Anforderung an Lehrkräfte am aktuellen Forschungsstand der Sexualwissenschaft, so muss man auch die Problemlagen von queeren Schüler*innen mitdenken. Und betrachtet man die Teilaussage zur Vorbereitung, bedeutet das, als direkte Konsequenz, Sexismus als solchen identifizieren zu lernen und dagegen vorzugehen. *„Die Sexualerziehung soll für die unterschiedlichen Wertvorstellungen auf diesem Gebiet offen sein.“* (§ 36 SächsSchulG). Dies inkludiert eine gesellschaftskritische Perspektive anzubieten, insbesondere in Hinsicht auf traditionelle Geschlechterrollen und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen in Schulen. *„Eine Zusammenarbeit mit Angeboten der Familienbildung und Erziehung ist im Rahmen des Unterrichts oder von Ganztagsangeboten anzustreben.“* (§ 1 SächsSchulG). Diese Forderung setzt voraus, dass sich in der Lehramtsausbildung

und somit auch die Dozent*innen mit schulexternen Angeboten und Materialien für Sexualpädagogik auseinandersetzen und sich Methodenkompetenz aneignen. Außerdem sagt der Gesetzestext aus, Schüler*innen sollten lernen, *„selbstständig, eigenverantwortlich und in sozialer Gemeinschaft zu handeln“, „eigene Meinungen zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen, diese zu vertreten und den Meinungen und Entscheidungen anderer Verständnis und Achtung entgegenzubringen“* und *„allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten.“* (§ 1 SächsSchulG).

Im „Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen“ wird genauer ausgeführt, welche Bedeutung diese Paragraphen aus dem Sächsischen Schulgesetz für die schulische Praxis haben und welche Anforderungen an Lehrpersonen damit einhergehen.

Der folgende Abschnitt widmet sich der Analyse der Modulbeschreibungen für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Leipzig und soll aufzeigen, inwiefern Sexualpädagogik thematisiert wird. Da sich der Orientierungsrahmen an alle Lehrpersonen unabhängig von ihren Fächern richtet, werden hier nur die Beschreibungen der Module analysiert, die als Pflichtmodule von allen Lehramtsstudierenden der Universität Leipzig belegt werden. Dabei handelt es sich um folgende Module: „05-BWI-01 Einführung in die Schulpädagogik und die Allgemeine Didaktik“, „05-BWI-02 Praxis- und Studienfeld Schule“, „05-BWI-03 Entwicklungspsychologie“, „05-BWI-04 Lernen und Instruktion“, „05-BWI-05 Bildung und Erziehung in historischer, systematischer und international vergleichender Perspektive“, „05-BWI-06 Diagnostik, Förderung, Beratung“ und „05-BWI-07 Schule als Lern- und Lebensraum“. In den Modulbeschreibungen sind nur die Zielsetzungen des jeweiligen Moduls angegeben, nicht aber die detaillierten Inhalte und/oder die zu verwendende Literatur, weshalb hier nur auf die Ziele ein-

gegangen wird. Es kann also nur geprüft werden, ob die Zielstellungen dazu anregen, die Themen Geschlecht und Sexualität in den jeweiligen Modulen zu thematisieren oder zumindest diese Möglichkeit offenlassen. Im Folgenden wird untersucht, ob die durch den Freistaat Sachsen im Orientierungsrahmen formulierten Anforderungen an Lehrer*innen, implizit oder explizit in den Zielstellungen der Modulbeschreibungen der genannten Module wiederzufinden sind. Um einen besseren Überblick zu erhalten, wurden die Anforderungen hierfür in die vier Kategorien „Alltagskompetenzen der Lehrpersonen“, „Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung/entfaltung“, „Vermittlung von Inhalten auf der Basis von wissenschaftlichen und rechtlichen Grundlagen“ und „Stärkung der Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt“ gegliedert. Diese Kategorien überschneiden sich teilweise und bedingen sich gegenseitig.

Alltagskompetenzen von Lehrpersonen

In der Kategorie „Alltagskompetenzen von Lehrpersonen“ werden unter anderem folgende sexualpädagogische Kompetenzen von Lehrpersonen gefordert: Reflexion der eigenen Wertvorstellungen und Verhaltensweisen und der Beziehung zu den Schüler*innen, spontanes Eingehen auf Fragen und Aussagen zu sexualpädagogischen Themen, Achtsamkeit für Bedürfnisse (die eigenen und die der Schüler*innen), Verwendung einer sensiblen und diskriminierungsfreien Sprache, Zusammenarbeit mit inner- und außerschulischen Akteur*innen und Beratung bei Fragen zu sexualpädagogischen Themen (vgl. SMK 2016: 89, 1113).

In allen Modulbeschreibungen, abgesehen von dem Modul 05-BWI-04, kommen Zielstellungen vor, die eine Vorbereitung auf die Anforderungen an die Alltagskompetenzen von Lehrpersonen ermöglichen. So sollen die Studierenden im Modul 05-BWI-01 zum Beispiel die Bedeutung und Besonderheiten des Lehrberufs und die damit verbundene Rolle in Bildung, Erziehung, Schulentwicklung und Beratung reflektieren. Im Modul 05-BWI-06 sollen sie Beratungskompetenzen erwerben und

in Modul 05-BWI-07 Formen der Kooperation mit außerschulischen Partner*innen kennenlernen (vgl. Universität Leipzig 2016). Allerdings lässt sich der Bezug zu den im Orientierungsrahmen formulierten Anforderungen immer nur implizit herstellen. So werden zum Beispiel Sexualität und Geschlecht nicht explizit als relevante Dimension der Selbstreflexion oder der Beratungskompetenz genannt. Der Erwerb einer bewussten und sensiblen Sprache kommt ebenfalls nicht in der Zielsetzung vor. Auch das Erkennen von und der Umgang mit Diskriminierung und Gewalt werden nicht explizit als Kompetenzen genannt, die Lehramtsstudierende in den bildungswissenschaftlichen Modulen erlernen sollten. Dies trifft ebenso auf Spontaneität im Umgang mit Schüler*innen zu.

Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung/-entfaltung

Laut Orientierungsrahmen sollten Lehrpersonen dazu in der Lage sein, Schüler*innen bei der Entwicklung und Festigung eigener Wertstellungen und darauf basierendem eigenverantwortlichen Handeln zu unterstützen. Zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung gehört unter anderem auch, dass Lehrpersonen die Entwicklung eines positiven Selbstbilds und einer selbstbestimmten Sexualität und die Sensibilität gegenüber dem Fühlen und Erleben anderer fördern. Sie sollen zudem eine entspannte, verständnisvolle und altersangemessene Kommunikation über Sexualität und Gefühle ermöglichen und eine positive Wahrnehmung von Sexualität und (romantischen) Gefühlen vermitteln (vgl. SMK 2016: 5, 11-12).

In vier von sieben der untersuchten Module kommen Zielstellungen vor, die die Vorbereitung auf die Anforderungen an Lehrpersonen bezüglich der Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen ermöglichen. Allerdings lassen sich die Bezüge auch in diesem Fall nur implizit und bei entsprechenden Interpretationen der Zielstellungen herstellen. Im Modul 05-BWI-03 sollen Studierende beispielsweise wichtige Theorien und Ergebnisse zu der Entwicklung in Kindheit und Jugend kennenlernen und im Modul 05BWI05 sollen sie

Kenntnisse über soziologische und pädagogische Theorien der Sozialisation und Entwicklung in Kindheit und Jugend erwerben (vgl. Universität Leipzig 2016). Dass Studierende das erlernte Wissen vertiefen, anwenden oder reflektieren, wird hier aber nicht verlangt. Außerdem sind die Zielstellungen vielfach interpretierbar und lassen so Raum für sehr unterschiedliche Herangehensweisen und Inhalte. Selbst- und Persönlichkeitsbildung werden nicht explizit als Teil von Bildung genannt. Ob in den untersuchten Modulen also tatsächlich Inhalte gelehrt werden, die die Studierenden dabei unterstützen, den entsprechenden Anforderungen in ihrem späteren Beruf gerecht zu werden, bleibt offen.

Vermittlung von Inhalten auf der Basis von wissenschaftlichen und rechtlichen Grundlagen

Diese Kategorie ist nicht eindeutig dem Verantwortungsbereich der Bildungswissenschaften zuzuordnen, sondern ist teilweise eher Aufgabe der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Im Orientierungsrahmen werden die Fächer Biologie, Sachkunde, Ethik, Religion, Deutsch, Geschichte, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales als Fächer genannt, die sich für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten von Sexualität und Geschlecht eignen (vgl. SMK 2016: 6). Daher ist anzunehmen, dass in den jeweiligen Fachwissenschaften und -didaktiken darauf eingegangen wird. Dennoch sollten Kenntnisse über wissenschaftliche und rechtliche Grundlagen bei allen Lehrer*innen vorhanden sein, da sich der Orientierungsrahmen fächerübergreifend an alle richtet und außerdem gewisse Beratungskompetenzen von allen Lehrpersonen erwartet werden.

Abgesehen von den Kenntnissen und der Vermittlung neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse zu den Themen Sexualität und Geschlecht, fordert der Orientierungsrahmen, dass Lehrpersonen dazu in der Lage sein sollten, unterschiedliche Blickwinkel (beispielsweise gesellschaftliche, kulturelle, naturwissenschaftliche und psychologische) zu be-

rücksichtigen, unterschiedliche Darstellungen in Medien zu thematisieren, rechtliche Grundlagen zu kennen, über Gefahren, Verhütung und Familienplanung aufzuklären und verschiedenste Familien- und Beziehungskonstellationen zu thematisieren (vgl. SMK 2016: 5-7, 10-12).

In drei von sieben der untersuchten Module sind bei einer sehr weit gegriffenen Auslegung entsprechende Zielsetzungen vorhanden (vgl. Universität Leipzig 2016). Allerdings lassen sich nur implizite Bezüge zu den Anforderungen herstellen, da diese vielfach interpretierbar sind. Dass sich Studierende inhaltlich mit sexualpädagogischen Themen auseinandersetzen sollen, ist in keinem der bildungswissenschaftlichen Module explizit vorgesehen.

Stärkung der Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Der Orientierungsrahmen für Familien- und Sexualerziehung sieht auch vor, dass Lehrpersonen im Sinne einer Sexualpädagogik der Vielfalt die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt stärken. Hierzu gehört, dass sie in der Wahl ihrer Sprache, der Unterrichtsmethoden und -materialien alle Religionen, Kulturen und Wertvorstellung sowie alle sexuellen und romantischen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten beachten. Zudem sollen sie eine sensible, respektvolle und diskriminierungsfreie Sprache etablieren und das kritische Hinterfragen von Geschlechterrollen anregen. Auch die offene Thematisierung von Diskriminierung aufgrund von sexueller/romantischer Orientierung und/oder Geschlechtsidentität ist laut dem Orientierungsrahmen Aufgabe von Lehrpersonen. Zudem sollen sie, im besten Fall gemeinsam mit den Schüler*innen, Antidiskriminierungsmaßnahmen entwickeln und durchführen (vgl. SMK 2016: 4-5, 8-11).

In drei von sieben der untersuchten Module gibt es Zielsetzungen, die, zumindest implizit, Überschneidungen mit den Anforderungen an Lehrpersonen bezüglich der Stärkung von Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aufweisen. Die Studierende sollen beispielsweise im Modul 05-BWI-01 Konzepte des didaktischen Umgangs

mit Heterogenität und im Modul 05-BWI-05 Konzepte der internationalen und interkulturellen Bildungsarbeit kennenlernen und im Modul 05-BWI-07 pädagogische Konzepte für den Umgang mit Heterogenität reflektieren (vgl. Universität Leipzig 2016).

In der Beschreibung vom Modul 05-BWI-07 wird Geschlecht sogar explizit als schulisch relevante Heterogenitätsdimension genannt (ebd.). Allerdings sind hierbei mehrere Auslegungen möglich: Es könne sowohl von Geschlecht im Sinne einer binären Geschlechterordnung als auch von einer mehrdimensionalen Definition von Geschlecht ausgegangen werden. Außerdem tritt der Begriff Heterogenität immer in Verbindungen mit den Begriffen Inklusion und Integration auf, die ebenfalls sehr unterschiedlich definiert werden können. Von der Kultusministerkonferenz (2018) wird der Begriff „Integration“ beispielsweise nur im Zusammenhang mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund und der Begriff „Inklusion“ nur mit Verweis auf Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf gebraucht. Dies widerspricht anderen Definitionen, wie zum Beispiel der von Andreas Hinz (1995), der diesbezüglich auf das „Ergänzungsmodells“ verweist, demzufolge Verschiedenheit und Gleichheit zusammen gedacht werden und Schüler*innen nicht an gesellschaftlichen, sondern individuellen Bezugsnormen gemessen werden. Je nach gewählter Definition, kann die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Themen Heterogenität, Inklusion und Integration sehr unterschiedlich ausfallen.

Fazit

Festzustellen ist anhand der vorliegenden Analyse, dass in allen untersuchten Modulen, außer in 05-BWI-04, das Potential vorhanden ist, Lehramtsstudierende zumindest auf Teilaspekte der Anforderungen vorzubereiten, die in Bezug auf den Umgang mit Sexualität und Geschlecht an sie gestellt werden.

Dabei gibt es aber noch viele Möglichkeiten, diesen Themen durch Anpassung der Modulbeschreibung mehr Gewicht zu verleihen und sicherzustellen, dass sie auch tatsächlich behandelt werden. So könnten

zum Beispiel sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Zusammenhang mit den Themen Heterogenität und Inklusion als relevante Heterogenitätsdimensionen genannt werden. Um Diskriminierung entgegenzuwirken, könnte Persönlichkeitsbildung explizit als wichtiger Teilaspekt von Bildung aufgezeigt werden und könnten das Auseinandersetzen mit dem Thema Diskriminierung und das Aneignen von Antidiskriminierungsstrategien ebenfalls feste Bestandteile der Zielstellung sein. Zum Vergleich der Ausgangssituation und den gestellten Anforderungen ist abschließend zu sagen, dass der Bildungsauftrag der Schule, Sexualerziehung umzusetzen (§ 36 SächsSchulG), in Folge einer fehlenden Bearbeitung im Studium nicht ausreichend erfüllt wird. Sowohl Wissen über als auch Einstellungen zu sexualpädagogischen Themen sind nicht umfassend vorhanden. Auch die Auseinandersetzung mit dem „Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung“ erfolgt nur schleppend und nicht mit der Offenheit, die kritische Perspektiven für eine emanzipatorische Sicht auf Sexualität ermöglicht.

Initiative zeigen

Ausgehend von der zuvor beschriebenen Wahrnehmung, festigte sich bei einigen Studierenden der Universität Leipzig der Wunsch, eine Veranstaltungsreihe zu entwickeln, die vertiefende Einblicke für am Thema „Sexuelle Vielfalt in Bildungskontexten“ Interessierte anbietet. Im Rahmen einer Kooperation zwischen den universitären Gruppen Queerseitig und Kritische Lehrer*innen Leipzig wurde im Sommersemester 2017 (Mai/Juni) eine solche Veranstaltungsreihe initiiert. Die Konzeption der Veranstaltungsreihe sah vor, in Zusammenarbeit mit lokalen Expert*innen sieben Veranstaltung zu organisieren:

- * Einführungsveranstaltung: Brisanz und Aktualität der Auseinandersetzung mit „Sexueller Vielfalt im Bildungskontext“
- * Sexualpädagogik I: Input zu sexualpädagogischen Konzepten und Ausrichtungen

- * Sexualpädagogik II: Sensibilisierung und Selbstreflexion hinsichtlich Wissen, Einstellungen, Erfahrungen, Sprache, nonverbales Verhalten
- * Sexualpädagogik III: Auseinandersetzung mit sexualpädagogischem Material, Kontextualisierung im pädagogischen Arbeitsfeld
- * LSTBQIA* in der Schule: Erfahrungsberichte und Austausch ermöglichen
- * Sexismus: Input zu Auftreten, Erscheinungen, Formen und emanzipatorischer Umgang mit sexistischen Diskriminierungen
- * Gender und Gesellschaft: Beleuchtung des Zusammenhangs gesellschaftlicher Mechanismen im Umgang mit sexueller Vielfalt

Die Veranstaltungen wurden in Absprache mit den Referent*innen als Vorträge oder Workshops gestaltet. Die Referent*innen wurden aus universitären und außeruniversitären Kontexten angefragt, weshalb Kontakt zu Leipziger Initiativen und Institutionen aufgenommen wurde. In einem Interview mit Mitgliedern von den Kritischen Lehrer*innen und Queerseitig wurde die Resonanz der Veranstaltungsreihe folgendermaßen dargestellt: „Bisher freuen wir uns, dass die Workshops gut besucht sind. Auch bei der Eröffnungsveranstaltung war der Hörsaal zur Hälfte gefüllt und wir haben danach positive Rückmeldungen dazu bekommen. [...] In den Rückmeldungen wurden wir sowohl von Studierenden, als auch von den Referent*innen dazu bestärkt, weiter an dem Thema zu arbeiten.“ (Gerwig 2017).

Unsere persönlichen Erfahrungen, die Ergebnisse aus der Modulanalyse und die Rückmeldungen zu der Veranstaltungsreihe zeigen deutlich, dass sowohl das Interesse an sexualpädagogischen Themen als auch der Bedarf, diese stärker in das Lehramtsstudium zu integrieren, groß ist.

Literaturverzeichnis

- GEGENFURTNER, ANDREAS/ GEBHARDT, MARKUS (2018): Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick über empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 3, S. 379 – 393.
- HILGERS, ANDREA/ KRENZER, SUSANNE/ NADJA, MUNHENKE (2004): Forschung und Praxis der Sexualerziehung und Familienplanung. In Richtlinien und Lehrpläne zu Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der BZgA, Band (4). Leverkusen: Koopmann.
- HINZ, ANDREAS (1995): Integration und Heterogenität. Vortrag auf dem Landestreffen der LAG Gemeinsam Leben - Gemeinsam Lernen Schleswig-Holstein. <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet.html> [Zugriff: 13.09.2019].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019): Inklusion – gemeinsames Leben und Lernen. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html> [Zugriff:13.09.19].
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019): Integration durch Bildung. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/integration.html> [Zugriff: 13.09.19].
- RECHT UND VORSCHRIFTENVERWALTUNG SACHSEN (2019): Sächsisches Schulgesetz. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192/36395> [Zugriff: 01.07.19].
- STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS, FREISTAAT SACHSEN (2016): Orientierungsrahmen für die Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen. https://schule.sachsen.de/download/download_bildung/2016_09_22_OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf [Zugriff: 01.07.2019].
- TUIDER, ELISABETH/ MÜLLER, MARIO/ TIMMERMANN, STEFAN/ BRUNS-BACHMANN, PETRA/ KOPPERMANN, CAROLA (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Weinheim: Beltz Juventa
- UNIVERSITÄT LEIPZIG (2016): Modulbeschreibungen Staatsexamen Lehramt Sonderpädagogik Bildungswissenschaften. https://www.uni-leipzig.de/universitaet/profil/entwicklungen/amtliche-bekanntmachungen.html?kat_id=820 [Zugriff: 01.07.2019].
- LAPPER, JANA (2017): Sexuelle Vielfalt in der Pädagogik: Mehr Regenbogen an der Uni?. <https://www.lvz.de/Thema/Specials/Campus-Online/Lehre-Forschung/Sexuelle-Vielfalt-in-der-Paedagogik-Mehr-Regenbogen-an-der-Uni> [Zugriff: 01.07.2019].
- GERWIG, HANNA (2017): Muss sexuelle Vielfalt in den Lehrplan?. <https://www.lvz.de/Thema/Specials/Campus-Online/Lehre-Forschung/Muss-sexuelle-Vielfalt-in-den-Lehrplan> [Zugriff: 01.07.2019].

Autor*inneninformationen

Noel Gotthardt studiert Medizin an der Universität Leipzig und engagiert sich bei der Hochschulgruppe Queerseitig und dem Sexualaufklärungsprojekt Mit Sicherheit Verliebt.

Celina Khamis studiert Kultur- und Bildungsmanagement an der Europäischen Fernhochschule Hamburg und unterstützt im Forschungsprojekt SeBiLe (Sexuelle Bildung für das Lehramt) an der Universität Leipzig.

Anna Meyer studiert Soziale Arbeit an der Hochschule Merseburg. Ihr vorheriges Lehramtsstudium führte sie nicht zu Ende, da ihr viele Themen, die sie als besonders wichtig erachtet, wie zum Beispiel sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Menschenrechte, politische und demokratische Bildung, zu kurz kamen. Sie ist unter anderem bei den Kritischen Lehrer*innen Leipzig und EUDEC e.V. aktiv und organisierte zwei Bildungsforen mit.

6. Queer-Pädagogiken und Peer-Austausch: Ansätze zur Förderung von Vielfalts*bewusstsein in der Hochschullehre

Hannah Becker, Franziska Schreiter, Carolin Vierneisel

Einleitung

Aktuelle Studien aus Sachsen verdeutlichen die Herausforderungen im gesellschaftlichen Zusammenhalt in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt (kurz: Vielfalt*, s. Ohlendorf, in diesem Band, vgl. Teichert 2019, Sachsenmonitor 2018). Die in diesen Studien aufgeführten Diskriminierungserfahrungen von queeren Menschen und Sichtweisen von Hochschuldozierenden auf Vielfalt* in der Lehre unterstreichen die Notwendigkeit einer verstärkten Berücksichtigung von Vielfalts*aspekten an der Universität und speziell im Studium zukünftiger Lehrer*innen. Die Berücksichtigung vielfalts*bewusster Inhalte soll Diskriminierung entgegenwirken, Wahrnehmungen sensibilisieren, Verantwortungsbewusstsein generieren und ein Denken mit Vielfalt* als Ausgangspunkt etablieren (vgl. Hartmann 2002).

Die Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* hat sich die Erprobung innovativer Ansätze zur stärkeren Integration von Vielfalt* im Lehramtsstudium der Universität Leipzig als Ziel gesetzt. Die Datenerhebung im Rahmen von *Vielfalt Lehren!* (s. Vierneisel/ Schreiter, in diesem Band) diente dabei als Ausgangspunkt für die Entwicklung entsprechender Angebote. Die den Angeboten zugrundeliegende Bedarfsanalyse mit bisher unveröffentlichten Subauswertungen und die Ansätze selbst werden im Folgenden dargestellt.

Bedarfe von Dozierenden

Die Analyse der Bedarfe von Dozierenden im Lehramt in Sachsen (s. Vierneisel/Schreiter 2019, in diesem Band) zeigt, dass 72,0 % der Befragten die Thematisierung von Vielfalt* in ihrer eigenen Lehre als wichtig erachten – jedoch folgte nur bei 59,2 % eine vielfalts*bewusste

Umsetzung in der Lehre. Dem überwiegenden Anteil (83,1 %, n=196) ist kein hochschuldidaktisches Angebot zur Berücksichtigung von Vielfalt* in der Lehre bekannt. Schlussfolgernd haben nur 5,7 % (n=15) bereits an (Fortbildungs-)Angeboten zu Vielfalt* in der Lehre teilgenommen. Dem gegenüber steht ein Anteil von 49,5 % (n=118), der an einem (Fortbildungs-)Angebot im Bereich Vielfalt* interessiert ist.

Das Interesse an (Fortbildungs-)Angeboten ist bei Professor*innen (40 %, n=16) am geringsten ausgeprägt. Sie messen der Thematisierung von Vielfalt* als Inhalt ihrer Lehrangebote die geringste Bedeutung bei (65,2 %, n=28), berichten im Gegensatz dazu aber am häufigsten über bereits vorhandenes Wissen über Vielfalt* (81,4 %, n=35) – schwierige Voraussetzungen, um diese Personengruppe für eine konventionelle Fortbildungsveranstaltung zu gewinnen. Das nicht ausgeschöpfte Potenzial dieser Gruppe bei der Förderung der Thematisierung von Vielfalt* zeigt sich auch darin, dass Vielfalt* mit Abstand am seltensten durch Leitungspersonen der Befragten – und damit häufig Professor*innen – innerhalb der Lehre thematisiert wurde (22,4 %, n=59).

Eine zweite zu betrachtende Gruppe bilden die wissenschaftlichen/künstlerischen Mitarbeiter*innen und die Lehrkräfte für besondere Aufgaben: Hier ist im Gegensatz zur Professor*innenebene das Interesse an (Fortbildungs-)Angeboten besonders stark ausgeprägt (52,7 %, n=88) – dennoch haben erst 7,1 % (n=13) ein Angebot zu Vielfalt* in der Lehre besucht. Auf die Frage, welche Bedingungen eine Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung für sie realistisch erscheinen lassen würde, äußern sie, dass eine eingeschränkte zeitliche Verfügbarkeit das größte Hindernis darstellt. Als einen möglichen Hintergrund schildert z. B. eine befragte Person in der offenen Antwortkategorie:

„Grundsätzlich müssen befristet Beschäftigte immer abwägen, ob sie an einem Fortbildungsangebot teilnehmen oder lieber an einer Publikation arbeiten wollen (die für den weiteren Karriereverlauf sicherlich förderlicher ist).“

Ein interessanter Vorschlag zur Ausrichtung eines Angebotes für diese Personengruppe wird in einem weiteren Kommentar geäußert:

„Die Fortbildung sollte als Peer-Veranstaltung stattfinden und die bereits vorhandenen Expertinnen und Experten an der [Name der Hochschule] integrieren und nicht von externen Kräften angeboten werden, die evtl. weniger Knowhow haben als die Fortzubildenden.“

Die anhand der Ergebnisse identifizierten, spezifischen Bedarfe beider Zielgruppen bilden den Ausgangspunkt für zwei in der Verantwortlichkeit der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* entwickelten Angebote, die im Folgenden vorgestellt werden sollen (Punkt 2 und 3). Die Erprobung innovativer Angebote sollte stets komplementär zu einem kontinuierlichen, grundständigen hochschuldidaktischen Fortbildungsangebot stattfinden. Nicht selten beziehen sich derartige Angebote explizit oder implizit auf verwertungslogische Modelle von Vielfalt (vgl. Heidkamp/ Kergel 2018: 53), so dass *Vielfalt Lehren!* im Gegensatz dazu eine queerpädagogische Verortung wählt. Somit haben Vertreter*innen des Projektes auch an der Erstellung eines queerpädagogischen Fortbildungskonzeptes gearbeitet, das im Folgenden als erstes vorgestellt werden soll (1). Zunächst jedoch werden die benannten theoretischen Hintergründe skizziert, auf die sich alle Angebote beziehen.

Theoretische Grundlagen: Queerpädagogische Verortung

Theoretisch verorten sich die drei Veranstaltungen in queeren Pädagogiken, wobei vor allem die Orientierung an der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (vgl. Hartmann 2002) hervorzuheben ist. Ziel dieses Ansatzes ist es, ein Bewusstsein gegen *vereindeutigende Dynamiken* und für mögliche Ambivalenzen in pädagogischen und gesellschaftlichen Realitäten zu schaffen (ebd.).

Grundlegend ist weiterhin die Forderung, Pädagogik stets als Teil dekonstruktiver Herrschaftskritik zu verstehen (vgl. Eckert 2016: 9): Differenztheoretisch argumentiert werden somit die Verflechtungen des

Einen mit dem *Anderen* offengelegt und so ein Verständnis für Prozesse der Diskriminierung hergestellt. Dabei bringen sich das *Eine*, welches eine gesellschaftliche Norm beschreibt, und das *Andere*, das als dessen Abweichung konstruiert wird, stetig gegenseitig hervor – wobei die Kennzeichnung als *anders* oftmals eine Abwertung impliziert (vgl. Castro Varela/Mecheril: 42), die zu Diskriminierung führen kann.

Als relevant für die Auseinandersetzungen im Feld sexuelle Orientierung und Geschlecht zeigt sich dasjenige normative System, das Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität miteinander verknüpft, die sogenannte Heteronormativität. Ihrnach existieren lediglich zwei Geschlechter (Mann/ Frau), deren Begehren wechselseitig aufeinander gerichtet ist. Alles außerhalb der Norm erfährt als *anderes* Abwertung (vgl. Hartmann/Klesse 2008):

„Über heteronormative Setzungen werden Geschlecht und Sexualität in einer Weise hervorgebracht, die die potentielle Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Existenzweisen begrenzt und Vorstellungen von essentiellen bzw. substantiellen und damit lebenslang gleichbleibenden Identitäten transportiert.“ (Hartmann 2018: 45)

Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen begegnet diesen heteronormativen Setzungen damit, Vielfalt von einer tatsächlichen Vielfältigkeit aus zu denken und diese – und nicht eine Norm – als Ausgangspunkt pädagogischer Theorie und Praxis zu formulieren (Hartmann 2002: 270). Geschlecht und sexuelle Orientierung werden entsprechend in ihrer Unabgeschlossenheit und auch Interdependenz (vgl. Walgenbach 2007) bzw. Intersektionalität (vgl. Crenshaw 1989) mit anderen Machtverhältnissen verstanden.

Eine queerpädagogische Perspektive einzunehmen heißt folglich, das hegemoniale Selbstverständnis von sozialen Kategorien wie Geschlecht und sexuelle Orientierung zu überwinden (Schneider/Meschnigg/Mercnik 2012: 26), sie (machtkritisch) zu hinterfragen und so im besten Fall eine produktive Verunsicherung ausschließender Kategorien herzustellen.

Unaufgelöst bleibt dabei, dass die alleinige Benennung der Differenzkategorien bereits zu deren Reproduktion und identitären Festschreibung von Unterschieden führt (vgl. Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017: 15). Diese Erkenntnis produktiv in die Praxis zu transferieren heißt im Feld Hochschullehre auch, Universität als Ort der Reflexion zu verstehen (Arens/Fegter/Hoffarth 2013: 10) und diese Reflexion als Ausgangspunkt einer vielfältigeren* Lehre zu betrachten.

Die Angebote

1. Das Workshopmodul

Mit *Vielfältiger* Lehren!* ist ein Modul aus drei Veranstaltungselementen entstanden, die – queerpädagogisch verortet – Vielfalt* in der Hochschullehre thematisieren. Über die Workshopreihe soll eine queerpädagogische Lehre gefördert werden, die Handlungsspielräume eröffnet, um Vielfalt* inhaltlich, didaktisch und interaktionsbezogen in die eigene Lehre zu integrieren. Dabei sind die Reflexion individueller Lehrpraxen und biographischer Hintergründe sowie der Austausch der Teilnehmenden untereinander ein wesentlicher Bestandteil. Des Weiteren spielen die Sensibilisierung und Wissenserweiterung rund um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt eine entscheidende Rolle auf dem Weg, Vielfalt von der Vielfalt aus zu lehren.

Nach einer kurzen Darstellung der Workshopkonzeption wird im Anschluss der erste Teil detailliert und in Bezug auf Zielformulierungen, didaktische Orientierungspunkte und die konkreten Umsetzungsideen skizziert.

Der erste Part der Veranstaltungsreihe wurde als Basisworkshop konzipiert, den Lehrende und Gleichstellungsakteur*innen aller Fachbereiche ebenso besuchen können wie Hochschulmitarbeiter*innen und interessierte Studierende. Inhaltlich geht es dabei vor allem um die grundlegenden Aspekte von Vielfalt*. Mittels diverser Methoden lernen die Teilnehmenden wesentliche Begrifflichkeiten im Bereich

Vielfalt* kennen, sie vertiefen ihr Wissen über Vielfalt* und Ungleichheit und entwickeln individuelle Ansätze für eine diskriminierungsarme (Handlungs-)Praxis. Ein selbstreflexiver Ansatz ist dafür ebenso grundlegend wie die Nähe zur Lehrpraxis.

Darauf aufbauend findet ein Vertiefungsworkshop zur Lehr- und Lernpraxis für Hochschuldozierende statt. Hierbei stehen vor allem Sprache (verbal/nonverbal), Darstellungsformen und konkrete Methoden zur Berücksichtigung von Vielfalt* in der Lehre im Mittelpunkt. Ziel ist es, intensiver auf die Lehr- und Lernpraxis der Teilnehmenden einzugehen und mit Fallbeispielen und Lehrmaterialien zu arbeiten.

Den vorläufigen Schlusspunkt setzt eine dritte Veranstaltung mit Fokus auf Lehrende im Lehramt. Hierbei soll vor allem eine theoretische Auseinandersetzung mit Heteronormativitätskritik, Intersektionalität und dem Konzept der (Ent-)Dramatisierung aus differenztheoretischer Sicht erfolgen und der Kontext Schule näher beleuchtet werden. Reflexion und Sensibilisierung sind erneut grundlegend, um sich Themen wie ein vielfalts*sensibles Kollegium, Lernsettings oder Materialien zu widmen und anschließend zu analysieren. Dabei soll vor allem eine Handlungsermächtigung der Teilnehmenden hinsichtlich der Thematisierung von Vielfalt* mit Studierenden bzw. dem Einbezug von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in die Semesterplanung erfolgen. Das Gestalten von vielfalts*reflektierenden Materialien und Methoden wird zudem praxisnah erprobt.

Zielsetzung

Wie einleitend beschrieben, folgen vielfalts*bezogene Initiativen oftmals einem verwertungslogischen Ansatz. Diesem Sachverhalt soll mit dem folgenden Konzept eine queerpädagogische Alternative entgegengesetzt werden. Folgende Ziele wurden für den Basisworkshop formuliert (vgl. Heidkamp/ Kergel 2018: 53):

- * Das Konzept zielt in erster Linie auf die Sensibilisierung der Teilnehmenden für Vielfalt* im beruflichen Alltag ab. Dafür werden sie mit Begriffen zum Thema vertraut gemacht. Konkret heißt das, dass eine Sprachfähigkeit durch die Einführung bestimmter Begrifflichkeiten überhaupt erst hergestellt wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die verwendeten Begriffsdefinitionen inhaltlich limitiert sind, sodass einige Menschen und ihre Lebensrealitäten ausgeschlossen oder nicht mitgedacht werden.
- * Die Vermittlung queertheoretischer Perspektiven soll den Blick auf Vielfalt* in der Lehre erweitern und das Erkennen von Ungleichheitsverhältnissen und deren Bedeutung ermöglichen. Dabei ist dem Transfer zur eigenen Lehrpraxis eine große Bedeutung beizumessen.
- * Gleiches gilt für die Reflexion eigener Perspektiven und Handlungsansätze in Bezug auf diskriminierendes Verhalten. Ziel ist es, die gewonnenen Erkenntnisse als Grundlage zu nutzen, um erste Ansätze zur Berücksichtigung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der eigenen Lehre zu entwickeln.
- * Die Vermittlung didaktischer Orientierungspunkte als Instrumente zielt darauf ab, die kritische Reflexion eigenen Handelns zu etablieren, um eigene (Lehr-)Praxen modifizieren zu können.

Didaktische Orientierungspunkte

Im Folgenden werden fünf zentrale didaktische Orientierungspunkte dargestellt, die exemplarisch für weitere, aus queerpädagogischen Ansätzen abgeleitete Prinzipien stehen.

In dem Text *Lehren mit Epistemologie* fordert Lena Eckert (2014), dass reflektierende Hochschullehre die Bedingungen universitärer Wissensproduktionen in den Blick nehmen und hinterfragen muss. Konkret wird den Lehrenden empfohlen, sich mit der Dekonstruktion der Dominanz vorherrschender Wissensordnungen und deren Entstehungsbedingungen auseinanderzusetzen. Dies gilt vor allem auch in Bezug auf den eigenen Hochschulkanon mit den angebotenen Studiengängen und der eigenen Fachgeschichte. Das stete und unabgeschlossene An-eignen, Dekonstruieren, Rekonstruieren, Wiederholen und Verschieben von Wissen resultiert in ein entsprechend angepasstes Verständnis von Lernen (ebd.: 52).

Ein möglicher Ansatz, Wissensbestände oder bestehende Normvorstellungen zu hinterfragen und aufzubrechen, ist der der *Irritation* (vgl. Hoffarth et al. 2013). Irritation kann im besten Fall Menschen zum Nachdenken anregen und die soziale Konstruktion selbstverständlicher Kategorien wie Männlichkeit oder Heterosexualität offenbaren, um eine Perspektive auf Vielfaltigkeit zu eröffnen.

Widerständigkeit zu organisieren bildet eine zusätzliche Option, kategoriale Systeme und Normen aufzubrechen. So kann durch die Wiederholung einer Norm nicht nur ein erneuter Aufruf, sondern zugleich auch eine Verschiebung bzw. Variation erreicht werden (vgl. Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017: 22). Hierbei kann als Beispiel das Abrufen von Stereotypen dienen. Die bestehenden Normvorstellungen können beispielsweise anhand von Bildern abgerufen werden, provozieren aber gleichzeitig das Hinterfragen stereotyper Vorstellungen und u.U. produktive Widerstände bei den Teilnehmenden (vgl. Inter-

sektionale Pädagogik: 12). Dabei wird auch die Bedeutung von **Transparenz** (vgl. Biertümpel et al. 2014), also das Offenlegen von Normvorstellungen, Privilegien und eigenen Verstrickungen in machtvollen Verhältnissen, betont.

Als weitere didaktische Grundlage eignet sich das Konzept der sogenannten **Fehlerfreundlichkeit** (vgl. Goel 2016: 42). Es erkennt an, dass Menschen nicht bzw. kaum durchgängig diskriminierungsfrei handeln können. Folglich können auch in Seminarsettings jederzeit problematische Situationen auftreten (beispielsweise durch diskriminierende Äußerungen), die einen Umgang auf Seiten der Lehrenden erforderlich machen (ebd.). Fehlerfreundlichkeit meint, die Reproduktion von Machtverhältnissen und das Eingebundensein in solche produktiv zu wenden (vgl. Goel 2016: 42), in dem *Fehler*, also diskriminierende Handlungen, zum Anlass für das Reflektieren und Besprechen von Machtausübungen und damit zu einem Lernprozess werden. Für den universitären Kontext scheint eine Auflösung von *richtig* und *falsch* widersprüchlich – ist doch die Wissensproduktion und -reproduktion oft an Leistung und deren vermeintlich objektive Überprüfung geknüpft.

Umsetzung

Die erste Implementierung des Basisworkshops *Vielfältiger* Lehren* findet im November 2019 an der Universität Leipzig statt und wird von zwei Personen des Beirates von *Vielfalt Lehren!* geleitet. Der Workshop ist Teil des aktuellen Programms des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen und wird in Kooperation mit der Koordinierungsstelle zur Förderung der Chancengleichheit an sächsischen Universitäten und Hochschulen durchgeführt. Eine ausführliche Methodenbeschreibung wird auf der Projektwebsite von *Vielfalt Lehren!* veröffentlicht.

Ausblick und Herausforderungen

Dadurch, dass das Konzept online für interessierte Dozierende zur Verfügung stehen wird, sollen partizipative und interdisziplinäre Ansprü-

che nicht nur vermittelt, sondern auch in die Praxis umgesetzt werden. Eine Weiterentwicklung des Konzeptes durch Anwender*innen auf Grundlage von Erfahrungen ist ausdrücklich gewünscht.

In Bezug auf zukünftige Umsetzungen der Veranstaltungsreihe ist eine verstärkte Zusammenarbeit mit und die Unterstützung durch weitere hochschuldidaktische Akteur*innen angestrebt. So wäre z. B. die dauerhafte Integration eines vielfalts*sensiblen Workshops in das Zertifizierungsprogramm des Hochschuldidaktischen Zentrums in Sachsen begrüßenswert. Im Fall des dritten Workshops sind es vor allen Dingen die (sächsischen) Zentren für Lehramtsbildung, mit denen eine Zusammenarbeit angestrebt wird.

Die Herausforderungen zukünftiger Umsetzungsbestrebungen liegen in den bisher nicht definierten Zuständigkeiten für die Koordination und Planung der Workshopreihe. Bisher erfolgte die Koordination durch die in der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* engagierten Personen. Für die Verstetigung, Etablierung, Evaluation und Weiterentwicklung der Workshopreihe ist eine feste institutionelle Anbindung jedoch erforderlich.

2. Lehr- und Schreibwerkstatt *Write. Teach. Retreat.*

In den Ergebnissen der Studie *Vielfalt Lehren!* (vgl. Vierneisel 2018) signalisieren wissenschaftliche Mitarbeiter*innen an der Universität Leipzig ein hohes Interesse an der Berücksichtigung von Vielfalt* als Qualitätsmerkmal ihres Lehrangebots. Gleichzeitig liefert die Studie Erkenntnisse über fehlende (Frei-)Räume, sich ausreichend dem Thema Vielfalt* im Arbeitsalltag zu widmen, z. B. in Form einer Fortbildungsteilnahme. Ein Grund für geringe zeitliche Ressourcen könnte an der Universität Leipzig die stetig wachsende Lehrtätigkeit sein, mit der sich wissenschaftliche Mitarbeiter*innen häufig aufgrund einer kontinuierlich ansteigenden Studierendenzahl im Lehramtsstudium

konfrontiert sehen¹. Auch weitere Faktoren wie Teilzeitbeschäftigung, Arbeitszeitbindung durch organisatorische oder gremienbezogene Tätigkeiten oder ein häufig wahrgenommener Publikationszwang können für eine Minimierung des Gestaltungsraumes sorgen. So bleiben zum einen hochschuldidaktische Qualifikationsmöglichkeiten, die zur Qualität und Effektivitätssteigerung der Lehrtätigkeit auch im Sinne von Vielfalts*bewusstheit beitragen können, ungenutzt. Zum anderen bleibt oftmals wenig Zeit zur Umsetzung von Promotionsvorhaben. Die Schreibwerkstatt *Write. Teach. Retreat.* ist ein Angebot, das die beiden Bedarfe – Steigerung der Qualität der Lehrtätigkeit und Unterstützung des Promotionsvorhabens – in ihrer Kombination aufgreift und gleichzeitig für ein Vielfalts*bewusstsein sensibilisieren soll.

Zielsetzung

Angesprochen werden sollen mit der Veranstaltung Dozierende im Lehramtsstudium der Universität Leipzig, die gleichzeitig promovieren. Konkret sollen die Teilnehmenden durch fachliche Inputs, Beratung und Peer-Austausch Impulse zur effektiveren Gestaltung ihrer Promotions- und Lehrvorhaben erhalten und diese Impulse direkt in Schreib- und Planungsphasen umsetzen. Vor allem in Bezug auf die Lehrtätigkeit soll das Vielfalts*bewusstsein der Teilnehmenden gestärkt werden, um so zu einem vielfalts*freundlichen und diskriminierungskritischen Lehramtsstudium an der Universität Leipzig beitragen zu können. In Bezug auf die Promotion sollen durch *Write. Teach. Retreat.* die Maßnahmen zur Erhöhung der Promotionsrate an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät unterstützt werden. Über die Werkstatt hinaus soll ein Unterstützungsnetzwerk innerhalb der Fakultät entstehen, dessen Mitglieder zu den Themen der vielfalts*bewussten Lehre über relevantes Wissen verfügen und imstande sind, gelernte Handlungsstrategien zu nutzen und umzusetzen.

¹ Unveröffentlichte Daten des Studienbüros der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Uni Leipzig.

Methoden

Um mit dem vorliegenden Angebot alle Teilnehmenden in den unterschiedlichen Phasen des Promotionsprozesses mit den jeweilig individuellen Bedarfen anzusprechen, wird auf vielfältige Methoden zurückgegriffen. In der Tagesstrukturierung sind vorgesehen:

- * Inputs von Referent*innen und Diskussion,
- * individuelle- oder gruppenbezogene Beratungen durch Expert*innen und
- * Peer-Austausch in Arbeitsgruppen

Ein grundlegendes Element der Werkstatt ist der Austausch unter den Teilnehmenden (Peer-Austausch). Eine aktive Teilnahme an Gruppenprozessen vor Ort wird in der Angebotsbeschreibung als Voraussetzung formuliert. Hierbei werden die promovierenden Lehrenden als Expert*innen in eigener Sache wahrgenommen. Verortet in vergleichbaren Arbeits- und Promotionskontexten, verfügen die Teilnehmenden über Kompetenzen und Erfahrungen, die sie untereinander teilen und von denen sie gegenseitig profitieren können. Sich vor Ort bildende und autonom arbeitende Gruppen arbeiten zu den geäußerten Bedarfen der Interessierten. Bestenfalls entstehen in der Zeit des gemeinsamen Arbeitens Netzwerke, die die Veranstaltung überdauern und weiterhin unterstützend fungieren. Die Organisator*innen der Schreibwerkstatt streben des Weiteren an, die Teilnehmer*innen in möglichst viele Schritte der Planung und Umsetzung des Angebotes einzubeziehen. Nur so kann eine Bedarfsorientierung und ein entsprechend maximaler Nutzen der Teilnehmenden erzielt werden. Aus diesem Grund findet im Vorfeld der Veranstaltung eine umfangreiche Bedarfsabfrage durch das Organisationsteam statt, die dazu beiträgt, inhaltliche Schwerpunkte anhand der geäußerten Wünsche der Teilnehmenden zu konkretisieren bzw. entsprechend anzupassen. Neben der Mitbestimmung von Inhalten sollte die Verantwortungsübernahme für Prozesse der Gruppendynamik initiiert werden, so auch in Bezug auf die Essenszubereitung oder die Freizeit-/Sportgestaltung.

Inhalte

Inhaltlich werden drei Schwerpunkte gesetzt:

- * Lehre
- * Promotion
- * Unterstützung im Arbeitsorganisationsprozess

Folgende Konkretisierungen wurden durch die im Vorfeld stattfindende Bedarfsabfrage getroffen: Im Schwerpunktbereich Lehre wird sich auf die Relevanz und Umsetzung vielfalts*²bewusster Lehrplanung fokussiert. Dies geschieht anhand eines individuellen Beratungsangebotes zur gemeinsamen Sichtung von Lehrmaterialien. Weitere Inhalte sind aktivierende Lehrmethoden und Ansätze barrierearmer Lehre.

Im Themenfeld Promotion liegt ein Schwerpunkt auf dem Schreiben: Mehrere Einheiten thematisieren entsprechend individuelle Schreibtypen, Schreibstrategien und Informationen zum Schreibprozess als Ganzes. Aufgrund der Häufigkeit empirischer Promotionsvorhaben wird eine inhaltliche Einheit Fragen rund um verschiedene Forschungsdesigns in den Mittelpunkt rücken, während es zusätzlich die Möglichkeit gibt, Peer-Arbeitsgruppen zu einzelnen Methoden oder Forschungsansätzen und dem Erstellen eines Exposés zu bilden.

Um Fragen der Arbeitsorganisation Raum zu geben, werden die Aspekte der Installation eines unterstützenden Arbeitsumfeldes, des Selbst- und Zeitmanagements, des Betreuungsverhältnisses Promovend*in-Professor*in, Publikationsstrategien und Karriereplanung in Inputs und individuellen Beratungen bearbeitet.

Abbildung 1 dient der Veranschaulichung des Ablaufs der ersten Durchführung der Lehr- & Schreibwerkstatt.

Lehr- & Schreibwerkstatt Write. Teach. Retreat.

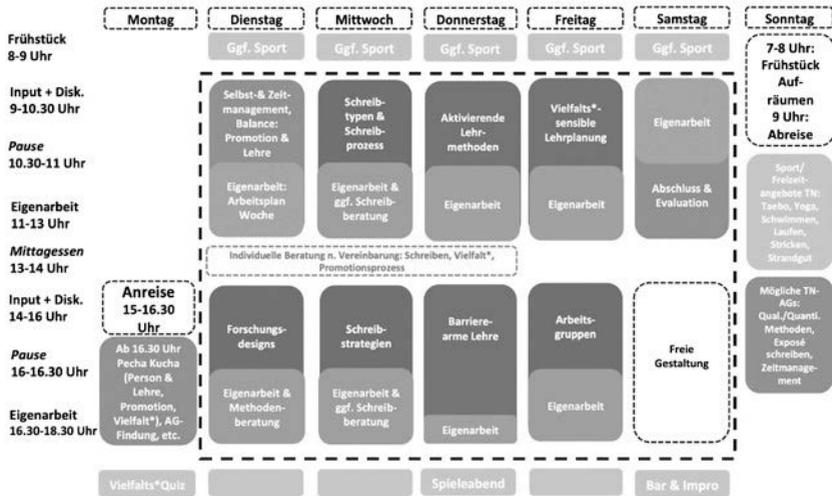


Abbildung 1: Ablauf Write. Teach. Retreat.

Rahmenbedingungen

Die Veranstaltung findet an der Außenstelle der Universität Leipzig in Zingst (Ostsee) statt, sodass keine Übernachtungskosten für Mitglieder der Universität Leipzig entstehen. Um eine Niedrigschwelligkeit der Teilnahme zu gewährleisten wird angestrebt, dass alle im Rahmen ihrer Tätigkeit für die Universität Leipzig an der Veranstaltung teilnehmen können. So können entstehende Reisekosten und Tagegelder über den eigenen Arbeitsbereich abgerechnet werden.

Fazit und Ausblick

Nach der ersten Durchführung der Lehr- & Schreibwerkstatt im September 2019 lassen sich unterschiedliche Erfahrungen festhalten.

Vor der Durchführung zeigte sich als größte Herausforderung die Finanzierung entstehender Kosten für Honorare etc.. Bereits bewilligte Projektgelder wurden anderen Stellen zugewiesen, sodass einige Monate vor der eigentlichen Durchführung die Finanzierung grundlegend neu organisiert werden musste. Die Honorar- und Reisekostengelder mussten kleinteilig aus verschiedenen Finanzierungsquellen zusammengestellt werden, was einen enormen Verwaltungsaufwand nach sich zog.

In der **Bewerbung** des Angebotes gestaltete es sich zunächst als schwierig, mögliche Interessierte zu adressieren, da es keine zentrale Übersicht aller an der Uni Leipzig im Lehramt Dozierenden gibt. So musste sehr viel Energie investiert werden, um über diverse Kanäle und Netzwerke Interessierte zu finden. Das Feedback auf die Ausschreibungen waren durchweg sehr positiv – selbst von Menschen, die z. B. aufgrund zeitlicher Verhinderung nicht daran teilnehmen konnten. Insbesondere die Kombination aus Lehre und Promotion wurde stets als sehr ansprechend rückgemeldet, um die bestehende Lücke im Fortbildungssystem zu schließen. Es gelang entsprechend zügig, alle Plätze zu vergeben.

Auch die **Rahmenbedingungen** (kostenfreie Unterkunft und Reisekostenerstattung durch den Arbeitsbereich) wurden als sehr attraktiv zurückgemeldet. Nur bei einer teilnehmenden Person wurde die Anerkennung als Arbeitszeit durch Vorgesetzte abgelehnt. Durch die Organisation von Fahrgemeinschaften reduzierte sich der finanzielle Aufwand weiter auf die Kosten für die Verpflegung (die bei fast allen durch das erstattete Tagegeld refinanziert wurden). Die 450 km von Leipzig entfernte Außenstelle Zingst der Universität Leipzig wurde weiterhin als Pull-Faktor für eine Teilnahme benannt: Abseits vom Alltag gibt es die Erwartung, sich in diesem ruhigen Umfeld umfangreich auf die Arbeit einlassen zu können – gerade auch, da das Angebot sieben Tage umfasst.

In der offenen Rückmelderunde am Ende der Veranstaltung wurde die **Tagesstruktur** bzw. die Aufgliederung in Blöcke aus Inputs/Diskussion, Eigenarbeit (inkl. Arbeitsgruppen) und individuelles Coaching (nach Vereinbarung) als durchweg produktive Kombination beurteilt. Bei einer nächsten Durchführung ließe sich z. B. tageweise die Struktur ändern, um so unterschiedlichen Bedürfnissen zu entsprechen. Eine mögliche Alternative wäre es z. B., die Inputs/Diskussion an den Morgen und den Abend zu schieben, sodass am Vormittag und am frühen Nachmittag ein langer Block für die Eigenarbeit entsteht.

Bei den **Inputs** wurden vor allen Dingen die Einheiten rund um das (wissenschaftliche) Schreiben als besonders hilfreich hervorgehoben. In Bezug auf Forschungsdesigns waren die Ansätze der Teilnehmenden hingegen zu unterschiedlich, um mit einem Input alle erreichen zu können. Im Bereich (aktivierende) Lehre zeigte es sich als herausfordernd, Lehramtsverfahren didaktisch *neue* Ansätze zu vermitteln – hier war der Austausch über die didaktischen Abwandlungen der Teilnehmenden untereinander hilfreicher. Die Inputs im Bereich Vielfalt* wurden als inspirierend – da relativ neu – wahrgenommen.

In Bezug auf die **Eigenarbeit** zeigte sich, dass die Teilnehmenden das Angebot sehr unterschiedlich nutzten: Während sich einige auf die Promotion und andere auf die Lehre konzentrierten, bearbeiteten wiederum andere beide Themen. Zumindest an einigen Tagen, so die Teilnehmer*innen, wären längere Eigenarbeitsphasen (z. B. durch Kombination von Vormittag und Nachmittag, s. oben) wünschenswert gewesen.

Der **(Peer-)Austausch** wurde durch die Bildung von Arbeitsgruppen am ersten Nachmittag initiiert. Einige verblieben in dieser Kombination über den gesamten Zeitraum, andere bildeten spontane Gruppen oder begleiteten einander in Gesprächsständen über die Woche hinweg. Dieser Austausch wurde als besonders wichtig bezeichnet, da die Anwesenden im Lehramtsstudium ähnliches erlebten, jedoch im universitären Alltag nicht miteinander in Kontakt kämen. Für die Freizeitgestaltung machten die Teilnehmenden Angebote für Yogastunden,

Radausflüge, Strandspaziergänge oder Spieleabende. Abwechselnd übernahmen Zwei-Personen-Kochteams die kulinarische Versorgung. An dem Faktor des (Peer-)Austausches zeigt sich, dass es gelungen ist, die Teilnehmenden Verantwortung für die Angebots(aus-)gestaltung übernehmen zu lassen: Vom selbst organisierten Freizeitprogramm bis hin zur Gruppenentscheidung, im nächsten Jahr als Teilnehmer*innen das Angebot selbstorganisiert zu wiederholen. Besonders der zweite Punkt gewinnt vor dem Hintergrund an Relevanz, dass die Laufzeit des bisher hauptverantwortlichen Projektes *Vielfalt Lehren!* Ende 2019 beendet sein wird. In Fragen der **Nachhaltigkeit** wurde eine Einbindung des Zentrums für Lehrerbildung (ZLS) an der Uni Leipzig für eine Fortführung der Schreibwerkstatt angeregt. Auch die Gleichstellungsbeauftragte der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät unterstützt die Fortführung. Allein für die Finanzierung von Honoraren ist eine institutionelle Anbindung empfehlenswert. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwieweit ohne die Beteiligung des Projektes *Vielfalt Lehren!* die Vielfalts*thematik weiterhin repräsentiert sein wird, wenn die spezifischen Interessen der Teilnehmenden primär im Bereich Promotion und Lehre liegen.

Auch bei dieser ersten Durchführung des Angebots kann dessen Erfolg nicht nur im Bereich Promotion und Lehre gemessen werden. Zu Beginn der Veranstaltung hatten einige Teilnehmer*innen in ihrem *Pecha Kucha*-Vortrag, den sie mitgebracht hatten, formuliert, dass sie bisher keine Berührungspunkte zwischen sich oder ihrer Arbeit und Vielfalt* sehen, einer Auseinandersetzung damit aber gegenüber offen stehen. Im Ablauf selbst war Vielfalt* an unterschiedlichen Stellen platziert: als Input und in einer individuellen Beratung, bei Spieleabenden anhand des Brettspiels *Identitätenlotto* (vgl. Wedl et al. 2019), in queeren Filmabenden, durch Poster zu trans*, inter*, non-binary im Hochschulkontext und anderem. Gerade diese unterschiedlichen Ebenen und Settings der Themenkonfrontation über den Zeitraum einer Woche hinweg scheint verschiedene Formen der Auseinandersetzung initiiert zu haben. So war z.B. erkennbar, dass häufig in informel-

len Runden wie beim Abendessen Fragen im Umgang mit Vielfalt* (auch in der Lehre) durch die Teilnehmer*innen aufkamen, die dann in der Gruppe besprochen und reflektiert werden konnten. Nicht nur die Formate variierten, sondern auch die konzeptuellen Ausrichtungen der Vielfalts*thematisierung: So fand ein Gast-Workshop zu barrierearmer Lehre statt, der Handlungsorientierungen erarbeiten und Behinderungen anhand von Tools zu simulieren versuchte. Während viele Teilnehmer*innen dieses Hineinversetzen und Nachempfinden als sehr hilfreich beschrieben, werden vergleichbare Ansätze in differenztheoretischen Diskursen mit dem Hinweis kritisch betrachtet, dass Verstehen ein koloniales Phantasma sei (vgl. Mecheril 2008). Eine entscheidene Frage bleibt zu diesem Zeitpunkt unbeantwortet: Inwieweit findet durch eine solche Thematisierung von Vielfalt* ein Umdenken statt bzw. kann ein Handlungsimpuls zur Integration von Vielfalt* in die eigene Lehre gesetzt werden? Einige Teilnehmer*innen haben sich vorgenommen, vor Semesterbeginn den Bedarf der Studierenden per E-Mail abzufragen, durch trans*, inter* und non-binary-Poster in den universitären Räumen und im Arbeitsumfeld Vielfalt* stärker sichtbar zu machen und Referent*innen im Bereich Vielfalt* in Seminare einzuladen. Mittelfristige Effekte gilt es durch erneute Durchführungen und längerfristige Beobachtungen zu dokumentieren.

3. Qualitätssiegel: Professur der Vielfalt*

Zielsetzung

Wie die Ergebnisse der eingangs angeführten Studie (vgl. Vierneisel 2018; s. Vierneisel/Schreiter, in diesem Band) zeigen, braucht es alternative Formate, um Professor*innen erfolgreich mit dem Thema Vielfalt* zu erreichen. Das im Folgenden beschriebene *Qualitätssiegel: Professur der Vielfalt** zielt entsprechend darauf ab, im Lehramtsstudium involvierte Professor*innen der Universität Leipzig anhand eines verliehenen Qualitätssiegels Wertschätzung für Engagement in Bezug auf Vielfalt* an ihrer Professur auszudrücken – und damit gleichzeitig andere Professurinhaber*innen für eine stärkere Berücksichtigung von Vielfalt* in ihrer Arbeit zu motivieren. Neben der geäußerten Wertschätzung für vielfalts*bewusst agierende Professuren, soll das Siegel als Qualitätsauszeichnung und -ausweis vielfalts*bewusster, universitärer Arbeit dienen und eine Sichtbarkeit entsprechender Wissenschaft erhöhen. In der Laufzeit der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* erfolgte eine konzeptuelle Ausgestaltung des Siegels, die im Weiteren auszugsweise wiedergegeben wird. Eine Umsetzung steht noch aus.

Wie bereits in der theoretischen Verortung dargestellt, wird Vielfalt* intersektional interpretiert. Das heißt, dass das Vorhaben einen Fokus auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt legt, aber auch weitere Differenzlinien integrieren muss. Entsprechend handelt es sich bei dem Siegel nicht um eine Professur der sexuellen und geschlechtlichen, sondern einer unabgeschlossenen Vielfalt.

Rahmenbedingungen

Die Verleihung eines Qualitätssiegels ist ein Projekt, zu dessen erfolgreicher Umsetzung die Zusammenarbeit vieler Akteur*innen notwendig ist. Gleichzeitig gelingt diese Zusammenarbeit nur, wenn sie zentral und effektiv koordiniert wird. In einem vorbereitenden Schritt gilt es folglich, diese koordinierende Stelle festzulegen, wobei die Wahl

davon abhängt, auf welcher Ebene das Vorhaben umgesetzt werden soll. Als Optionen stehen u. a. eine fakultätsinterne, lehramtsinterne, universitätsinterne, universitätsverbundsinterne oder eine bundeslandweite bzw. eine bundesweite Umsetzung. Im Beirat von *Vielfalt Lehren!* wurde eine Umsetzung lehramtsintern diskutiert, die für die weitere Darstellung leitend ist. Dementsprechend bieten sich koordinierende Stellen an, die bereits zentrale Aufgaben in der Lehrer*innenbildung übernehmen, wie das Zentrum für Lehrerbildung (ZLS). Alternativ kann ein Anschub durch drittmittelfinanzierte Modellprojekte erfolgen, wie *Vielfalt Lehren!*, die nach einer Phase der Initiation und Erprobung das Vorhaben an eine etablierte Stelle übergeben. Eine zentral koordinierende Stelle kann dann – je nach Ebene und geplantem Umfang der Umsetzung – entscheiden, ob es notwendig ist, externe Fördergelder zu beantragen oder ob universitäts- oder fakultätsinterne Fördermöglichkeiten bestehen. Im hier dargestellten Fall wird lediglich von Kosten für die Bewerbung der Initiative und die Auszeichnungen ausgegangen.

In jedem Fall, d. h. egal auf welcher Ebene, durch welche koordinierende Stelle und mit welchem finanziellen Volumen das Vorhaben umgesetzt wird, kann dieses nur durch den Einbezug und die Zusammenarbeit eines breiten Netzes relevanter Akteur*innen erfolgreich durchgeführt werden. Dieser Ansatz spiegelt sich auch im Grundgedanken der Ermittlung der auszuzeichnenden Professuren wider, die nur durch eine externe Nominierung und das Votum der Student*innen das Qualitätssiegel erhalten können.

Theoretischer Bezugspunkt des Vorhabens sind weiter oben im Text dargestellte queerpädagogische Überlegungen. Diese werden meist konträr zu den oft bei vergleichbaren Vorhaben (vgl. Heidkamp/ Kergel 2018: 53) zugrundeliegenden verwertungslogischen Modellen positioniert. Bei einer Umsetzung des Vorhabens wird ein Balanceakt zwischen dem positiven Werben für Vielfalt* und Queerpädagogik gewählt, den es kritisch zu reflektieren gilt.

Umsetzung

Die Darstellung einer möglichen Durchführung erfolgt anhand von acht Schritten, die einen partizipativ gestalteten Auswahl- und Bewerbungsprozess beschreiben, an dessen Ende die Auszeichnung als *Professur der Vielfalt** steht (Abbildung 2):



Abbildung 2: Professur der Vielfalt*

1. *Installation eines begleitenden Gremiums*: In einem ersten Schritt wird ein Gremium installiert, das den Auszeichnungsprozess begleitet und zentrale Entscheidungen trifft. Das Gremium soll möglichst viele Perspektiven auf vielfalts*bewusste, universitäre Arbeit vereinen und des Weiteren eine möglichst breite Kommunikation der Initiative in die Universität hinein und darüber hinaus erwirken. Konkret erarbeitet das Gremium Kriterien für eine Vielfalts*Checkliste (s. Punkt 4) und die Inhalte einer Verpflichtungserklärung (s. Punkt 6). Für eine in die

Breite wirkende Zusammenarbeit bietet sich z. B. eine Zusammensetzung aus Vertreter*innen folgender universitärer Einrichtung an: dezentraler Gleichstellungsrat, zentrales Gleichstellungsbüro, Prorektorat Bildung und Forschung, Referate Lehramt und Gleichstellungspolitik des Student*innenRates, die studentische Vereinigung Kritische Lehrer*innen und Fachschaftsvertretung. Mögliche Mitglieder außerhalb der Universität wären das Sächsische Staatsministerium für Kultus, das Gleichstellungsreferat der Stadt Leipzig und/oder Vertreter*innen möglicher fördernder Einrichtungen.

2. *Ausschreibung/Bewerbung der Initiative*: Das zentrale Ziel dieses zweiten Schrittes ist es, über eine breite Kommunikation geeignete Professuren zu finden, die durch Student*innen der Universität nominiert werden können. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Attraktivität eines Qualitätssiegels für Professuren in dem Moment steigt, in dem dieses an Bekanntheit gewinnt und die Verleihung öffentlichkeitswirksam stattfindet. Eine strategische Öffentlichkeitsarbeit ist daher sinnvoll – eine geeignete Kommunikationsstrategie, die spezifiziert, was wann an wen über welche Wege kommuniziert werden muss, könnte bei einem Treffen des Beirates entwickelt werden.

3. *Nominierung von Professuren durch Student*innen*: Mit der Bewerbung der Initiative werden Student*innen aufgerufen, Professuren zu nominieren, die aus ihrer Sicht vielfalts*bewusst arbeiten. Nominierungen sind während eines festgelegten Zeitfensters möglich, sollen eine kurze Begründung der Wahl enthalten und können auf unterschiedlichen Wegen bei der koordinierenden Stelle eingereicht werden: per E-Mail, über soziale Medien, per Haus- und externe Postzustellung.

4. *Selbstauskunft der Nominierten: Vielfalts*Checkliste*

Die nominierten Professuren werden von der Koordinierungsstelle angeschrieben, über die Initiative und ihre Nominierung informiert und darum gebeten, eine Vielfalts*Checkliste auszufüllen und an die

Koordinierungsstelle zurückzusenden. Diese Selbstauskunft soll erste umfassendere Informationen darüber geben, inwieweit Vielfalt* an der Professur berücksichtigt wird. Die Checkliste wurde zuvor vom Beirat entwickelt und kann u. a. folgende Aspekte beinhalten:

- * *Personal*: Wie regelmäßig nehmen Mitarbeiter*innen an Schulungen und Tagungen im Bereich Vielfalt* teil?
Wird in Stellenbesetzungsverfahren Vielfalt* berücksichtigt?
- * *Forschung*: Wird zu vielfalts*bezogenen Aspekten geforscht?
Beinhalten Anträge zu anderen Themen vielfalts*bezogene Aspekte?
- * *Lehre*: Werden Lehrveranstaltungen mit Vielfalts*bezug angeboten? Werden Lehrmaterialien vielfalts*bewusst gestaltet und auf Lehrplattformen wie Moodle zur Verfügung gestellt?
Werden regelmäßig Rückmeldungen von Student*innen zur Lehre eingeholt? Gibt es die Möglichkeit, Prüfungsleistungen zu variieren?
- * *Interaktion*: Wird in Lehrveranstaltungen eine vielfalts*-bewusste Sprache verwendet? Gibt es an der Professur vielfalts*bewusste Beratungsangebote und wird darauf verwiesen? Gibt es Personen, bei denen diskriminierende Vorfälle gemeldet werden können?
- * *Außendarstellung*: Ist die Website vielfalts*bewusst gestaltet und gibt es vielfalts*bewusste Inhalte? Werden auf der Website Ansprechpersonen für Vielfalt* benannt?
- * *Barrierearmer Zugang*: Ist ein barrierearmer Zugang zu den Lehrveranstaltungen und Büros der Angehörigen der Professur gegeben?

Die errechnete Punktzahl (oder die erreichte Cut-Off-Punktzahl) aus der Checkliste bildet 50 % der Gesamtbewertung der Bewerbung einer Professur.

5. *Befragung von Student*innen zu Professuren*: Wurde die Selbstauskunft durch die Professur eingereicht, wird der nächste Schritt in der Ermittlung der Gesamtbewertung eingeleitet: die Befragung von Student*innen. In zwei unterschiedlichen Lehrveranstaltungen an der Professur werden Student*innen gebeten, einen Onlinefragebogen auszufüllen. Dieser erfragt anhand standardisierter Items, inwieweit die Lehre an der Professur vielfalts*bewusst stattfindet. Am Ende des Fragebogens gibt es zusätzlich eine offene Antwortkategorie. Hier ist Raum, auch diskriminierende Vorfälle zu nennen, die im Zweifel (bzw. nach einer Prüfung) als Ausschlusskriterium gelten können. Die Ergebnisse der Onlinebefragung der Student*innen fließen zu 45 % in die Gesamtbewertung ein.

6. *Nominierte unterzeichnen Verpflichtungserklärung*: Sofern die Befragung der Student*innen eine Auszeichnung der entsprechenden Professuren unterstützt und die Professuren damit eine gewisse Punktzahl erreicht haben, sind die Nominierten aufgefordert, eine zuvor vom Beirat entwickelte (Selbst-)Verpflichtungserklärung zu unterzeichnen. Die Unterzeichnung bildet mit den verbleibenden 5 % der Gesamtbewertung den Schlusspunkt des Beurteilungsprozesses. Die Inhaber*innen der Professuren verpflichten sich mit der Unterzeichnung, die bereits unter der Vielfalts*Checkliste (s. Punkt 4) aufgeführten Punkte auch zukünftig zu erfüllen bzw. den Anforderungen in einer definierten Regelmäßigkeit nachzukommen.

7. *Verleihung des Qualitätssiegels Professur der Vielfalt**: In einem Festakt wird den erfolgreichen Professuren das Qualitätssiegel Professur der Vielfalt* feierlich überreicht. Neben einer Urkunde für alle erfolgreichen Professuren kann der Professur mit der höchsten Punktzahl noch ein Extra-Preis verliehen werden. Die Verleihung kann an bestehende Veranstaltungen wie dem jährlich stattfindenden *Dies Academicus* angebunden werden, um ein großes Publikum und eine repräsentative Wirkung zu erzielen. Auch die Benennung der Auszeichnung

nach einer bekannten Persönlichkeit, deren Wirken mit dem Preis in Verbindung gebracht werden kann, würde sich anbieten. Alle Professuren können darüber hinaus mit einem für die Initiative entwickelten Logo ihre Auszeichnung mit dem Qualitätssiegel auf ihrer Website oder durch einen Aufkleber, ein Poster oder eine Urkunde an den Räumlichkeiten der Professur ausweisen.

8. *Alle 2 Jahre: Überprüfung und Neubewerbungen:* Es ist beabsichtigt, mit dem Qualitätssiegel eine kontinuierliche Verpflichtung in Bezug auf Vielfalts*^bbewusstsein zu stärken. Darüber hinaus soll auch der Kreis derjenigen, die sich verpflichten, stetig erweitert werden. Aus diesem Grunde wird angestrebt, die Auszeichnung spätestens alle zwei Jahre zum einen zu prüfen und zum anderen auch neu zu vergeben. Dazu erweist es sich als sinnvoll, die Koordination an einer (universitären Haushalts-)Stelle zu verstetigen. Erfahrungen aus den Durchläufen sollen genutzt werden, um das Prozedere stetig zu verbessern und anzupassen.

Ausblick

Neben der Installation einer zentralen Koordination muss zu Beginn auch eine realistische Abschätzung der jeweils zu erwartenden Kosten erfolgen. Auch bei nicht anfallenden Personalkosten sollte ein gewisser Puffer für Öffentlichkeitsarbeit und Organisatorisches eingeplant werden. Für Umsetzungen auf übergeordneter Ebene könnten sich Förderanträge bei Stiftungen wie der Magnus Hirschfeld oder Ise Bosch Stiftung anbieten.

Wie bereits zu Beginn herausgestellt, ist die Identifikation und das Zusammenbringen relevanter Akteur*innen ein wichtiger Erfolgsfaktor bei der Planung und Umsetzung – das betrifft zum einen organisatorische Aspekte, zum anderen aber auch die Strahlkraft des Qualitätssiegels. Dazu kann es notwendig sein, Überzeugungsarbeit an den entsprechenden Stellen zu leisten. In der Projektlaufzeit von *Vielfalt*

Lehren! war es zum Beispiel nicht möglich, die relevanten Verantwortlichen einer Umsetzungsebene von einer Beteiligung in dem Vorhaben zu überzeugen. Sollte durch weitere Initiativen das Zusammenstellen eines durchschlagenden Beirates gelingen, ist sicherlich einer der wichtigsten Schritte in der Umsetzung gelungen.

Fazit

Die drei dargestellten Angebote nehmen ihren Ausgangspunkt in der Analyse der Bedarfe von Dozierenden im Lehramtsstudium: Das klassische hochschuldidaktische Fortbildungsangebot zeichnet sich durch den queertheoretischen bzw. queerpädagogischen Unterbau aus; die Lehr- und Schreibwerkstatt richtet sich an die spezifische Zielgruppe des mehrfachbelasteten Mittelbaus; das Qualitätssiegel *Professur der Vielfalt** versucht, universitäre Teilstrukturen vielfalts*bewusster zu gestalten.

Deutlich wird dabei: Ausgehend von der Bedarfsanalyse gibt es nicht das eine Angebot, mit dem alle Dozierenden im Lehramtsstudium erreicht werden können. Auch hier ist es die sich an den Bedarfen orientierende Vielfalt, die Menschen darin unterstützt, sich mit Vielfalt* auseinanderzusetzen. Chancen und Herausforderungen der hier skizzierten Angebote müssen zu einem gegebenen Zeitpunkt dokumentiert werden und in eine Weiterentwicklung der Angebote münden. Dabei gilt auch, das Angebot stets an gegenwärtige Debatten und Bedarfe anzupassen. Daher ist es wichtig, kontinuierlich Erfahrungen in der Umsetzung dieser und anderer Angebote zusammenzutragen, auszuwerten und in einem Ansatz der partizipativen Qualitätsentwicklung (vgl. Wright 2009) fruchtbar zu machen. Darin liegt auch ein Grund, warum die Angebote in der vorliegenden Form und online zugänglich sind: um möglichst viele Erfahrungen zusammenzutragen und Ansätze stetig weiterentwickeln zu können.

Bei allem Anspruch an Weiterentwicklung scheint es jedoch grundlegend, ein theoretisches Fundament zu wählen und beizubehalten, das sich queertheoretisch und -pädagogisch orientiert. Damit soll ver-

hindert werden, dass gut gemeint nicht in schlecht umgesetzt mündet und dass reproduziert wird, was es an Normierungen eigentlich aufzulösen gilt.

Nach zweieinhalb Jahren Projektarbeit bei *Vielfalt Lehren!* bleibt – bei aller Bedarfsorientierung, Qualitätsentwicklung und Theoriegestützt-heit – die zentrale Erkenntnis: Ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung von Vorhaben sind die Installation unterstützender Netzwerke und konstruktive Formen der Zusammenarbeit.

Literaturverzeichnis

ARENS, SUSANNE/ FEGTER, SUSANNE/ HOFFARTH, BRITTA/ KLINGLER, BIRTE/ MACHOLD, CLAUDIA/ MECHERIL, PAUL ET AL (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Arens, Susanne/ Fegter, Susanne/ Hoffarth, Britta/ Klingler, Birte/ Machold, Claudia/ Mecheril, Paul: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.

BIERTÜMPEL, ANJA/ GÖTSCHEL, HELENE/ ZITZELSBERGER, OLGA (2014): Geschlechter(de)konstruktionen und Heterogenität in der Lehramtsausbildung. 14. Momentum Kongress. Hallstatt, Austria.

BUTLER, JUDITH (1993): *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of „Sex“*. London: Routledge.

CRENSHAW, KIMBERLÉ (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, S. 139-167.

CASTRO VARELA, MARIA DO MAR & MECHERIL, PAUL: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Sabrine, Andresen; Hurrelmann, Klaus; Christian Palentien & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Bachelor / Master. Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 23-53.

ECKERT, LENA/ MARTIN, SILKE (2016): *Schöner Lehren – gegendert und gequeert*. Eine Einführung. In: Eckert, Lena/ Martin, Silke (Hrsg.): *Schöner Lehren – gegendert und gequeert*. Marburg: Schüren Verlag, S. 7-16.

ECKERT, LENA (2014): Das Konzept des Lehrens mit Epistemologie zur Vermittlung von Gender als Querschnittsthema in der Hochschullehre – Ein lernendes Projekt. In: *Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien* 20, Ausgabe 1, S. 47-62.

GOEL, URMILA (2016): Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen. In: *AG Lehre / Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt Universität zu Berlin* (Hrsg.): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. Berlin, S. 39-47.

HARTMANN, JUTTA (2018): Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierende Pädagogik. 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. 42-51.

HARTMANN, JUTTA/ MESSERSCHMIDT, ASTRID/ THON, CHRISTINE (2017): *Queering Bildung*. In: Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt & Christine Thon (Hrsg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15-31.

HARTMANN, JUTTA (2002): *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

HOFFARTH, BRITTA/ KLINGLER, BIRTE/ PLÖSSER, MELANIE (2014): Reizende Ereignisse. Irritation als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In: Mecheril, Paul; Arens, Susanne; Fegter, Susann [u. a.] (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz: Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 51-70.

INTERSEKTIONALE PÄDAGOGIK. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Ein Beitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung [PDF-Dokument]. Online unter: <http://www.i-paed-berlin.de/de/Downloads/> [Letzter Zugriff am 21.08.2019]

LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT (LAG) QUEERES NETZWERK SACHSEN (2019): Gewalterfahrungen von LSBTTIQ* in Sachsen. Zusammenfassung und zentrale Befunde. 2019. https://www.queeres-netzwerk-sachsen.de/wp-content/uploads/2019/06/Zusammenfassung_Gewalterfahrungsstudie-LSBTTIQ-Sachsen_LAGQNS_2019.pdf [Zugriff: 18.09.2019].

LUTZ, HELMA/ FUCKJU, RAINA/ WENNING, NORBERT (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich: S. 11-24.

SACHSEN-MONITOR (2017): Ergebnisse Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit Homophobie. https://www.staatsregierung.sachsen.de/sachsen-monitor-2017-4556.html?_cp=%7B%22accordion-content-4559%22%3A%7B%2211%22%3Atrue%7D%2C%22previousOpen%22%3A%7B%22group%22%3A%22accordion-content-4559%22%2C%22idx%22%3A11%7D%7D [Letzter Zugriff am: 18.09.2019]

SCHNEIDER, CLAUDIA/ MESCHNIGG, GERHARD/ MERCNIK, MANFRED (2012): gendersensible Gewaltprävention. Wien: Erstellt im Auftrag des BMUKK im Rahmen der Gender-Analyse der „Weißen Feder“.

TEICHERT, GEORG (Hrsg.) (2019): Du willst es doch auch! Diskriminierungserfahrungen der Studierenden und Beschäftigten an der Universität Leipzig. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

VIERNISEL, CAROLIN (2018): Perspektiven und Erfahrungen von Dozierenden zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Lehre des Lehramtsstudiums. Bericht zur Datenerhebung in Leipzig. Göttingen: Edition Waldschlösschen.

WALGENBACH, KATHARINA (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/ Dietze, Gabriele/ Hornscheidt, Antje/ Palm, Kerstin (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 23-64.

WEDL, JULIETTE/ MAYER, VERONIKA/ BECKER, JANINA (2019) Identitätenlotto: ein Lehr-Lern-Spiel quer durchs Leben zum Thema Gender, Vielfalt und soziale Ungleichheit. In: Kauffeld, Simone/ Othmer, Julius (Hg.): Handbuch Innovative Lehre. Wiesbaden, S. 269-285

WRIGHT, MICHAEL (2009): Partizipative Qualitätsentwicklung. In: Das Gesundheitswesen 71, 8/09.

Autor*inneninformationen

Hannah Becker studiert Soziale Arbeit in Merseburg und engagiert sich politisch in gesellschafts- und diskriminierungskritischen Bereichen. Weil sie findet, dass queere Bildung überall zu kurz kommt, arbeitet sie im Projekt *Vielfalt Lehren!* an der Universität Leipzig.

Franziska Schreiter hat Lehramt studiert und ist seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Gleichstellungsbeauftragte am ZLB der TU Chemnitz. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf sexueller Bildung und Vielfalt in der Lehramtsausbildung.

Carolin Vierneisel (Dr.*in phil.) lehrt und forscht an der Universität Leipzig am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Kontext Schule. Carolin Vierneisel koordiniert darüber hinaus die dort angebundene Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!*.

7. Verbündete gesucht! Reflexionen zum Entstehungsprozess der Broschüre „trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten“

Ruth Orli Moshkovitz, Marion Thuswald

Zum Entstehungskontext

Inter*, trans und nicht-binäre Menschen erleben an Hochschulen spezifische Hürden und Ausschlussmechanismen. Damit diese beseitigt werden können, braucht es Hochschulangehörige, die solche Barrieren erkennen und sich dafür einsetzen, sie abzubauen und Hochschulen somit zu inklusiveren Orten machen. Diesem Anliegen dient die Broschüre „trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten“ (Akademie der bildenden Künste Wien 2019).

Die Broschüre ging aus dem Projekt „Non-Binary Universities. Maßnahmen zur Stärkung der Geschlechter-Diversität an Universitäten in Österreich“ hervor, das 2017 und 2018 an der Akademie der bildenden Künste Wien durchgeführt wurde.¹ In verschiedenen Arbeitsgruppen wurden konkrete Vorschläge für Maßnahmen erarbeitet, um Geschlechtervielfalt an Hochschulen auf sämtlichen Ebenen zu berücksichtigen und zu verwirklichen. Die Arbeitsgruppen setzten sich zusammen aus Verwaltungspersonal, künstlerisch-wissenschaftlichem (Lehr-)Personal und Studierenden und widmeten sich den Bereichen *Bauliches*, *Forschung und Lehre*, *Bedienstete* und *Studierende*, wobei die beiden letztgenannten den Fokus auf die Herausforderungen einer geschlechterbinären IT-Administration legten. Ein Beirat aus hauptsächlich externen Expert_innen, darunter Personen aus Selbstvertretungsorganisationen wie etwa dem Verein VIMÖ – Verein Intergeschlechtlicher Menschen Österreich, stand dem Kernteam des Projekts beratend zur Seite.

¹ www.akbild.ac.at/non-binary-universities [Zugriff: 31.05.2019].

Die Arbeitsgruppe zu *Forschung und Lehre* entwickelte mehrere Projektideen und konzentrierte sich schließlich auf die Erarbeitung einer Broschüre für Lehrende und Studierende, die den Fokus auf Geschlechtervielfalt und den Abbau von Diskriminierung legen sollte. Im September 2017 lud die Arbeitsgruppe interessierte Personen an der Akademie zu einem Kick-Off-Workshop mit Persson Perry Baumgartner ein, bei dem erste Ideen und zentrale Anliegen sowie Fragen gesammelt wurden. Als Ergebnis des Workshops begann die Erarbeitung der Broschüre im zweiten Halbjahr 2018 von Anna Lena Janowiak und Marion Thuswald aus der Arbeitsgruppe gemeinsam mit Elis Eder, Noah Rieser, Jonah I. Garde und Ruth Orli Moshkovitz.

Eine für alle. Konzept und Zielpublikum

Die Broschüre sollte sich an Lehrende und Studierende gleichermaßen wenden und möglichst niederschwellig Informationen vermitteln: über Trans- und Intergeschlechtlichkeit sowie nicht-binäre Geschlechtsidentitäten, über Ausschlussmechanismen und über praktische Handlungsmöglichkeiten zum respektvollen und anerkennenden Umgang mit Geschlechtervielfalt in der Lehre. In der Einleitung heißt es demgemäß: „[Die Broschüre] soll als Orientierungs- und Argumentationshilfe für Lehrende, Studierende und andere Hochschulangehörige dienen und antidiskriminatorische Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.“ (Akademie der bildenden Künste Wien 2019: 6). Trans, inter* und nicht-binäre Studierende und Lehrende wurden als Teil des Adressat_innenkreises stets mitbedacht. Sie sollten – so der Anspruch des Redaktionsteams – durch die Broschüre entlastet werden: Anstatt ständig die eigene Situation bzw. die Situation von inter*, trans und nicht-binären Personen erklären zu müssen, übernimmt die Broschüre nun einen Teil dieser Arbeit. Sie kann Kolleg_innen einfach in die Hand gedrückt oder elektronisch geschickt werden.

Aus den genannten Überlegungen ergaben sich zahlreiche Herausforderungen, die sowohl den Inhalt, als auch die Sprache und die Ge-

staltung der Broschüre betrafen. Inhaltlich sollte sie Personen mit unterschiedlichem Wissens- und Erfahrungshorizont ansprechen. Dies betraf nicht nur die Themenauswahl, sondern auch deren sprachliche Aufbereitung, was sich zum Beispiel in der Frage äußerte, in welchem Ausmaß fach- und szenespezifische Begriffe eingebaut bzw. erklärt werden sollten. Der diverse Adressat_innenkreis, an den sich die Broschüre richtet, besteht aus Personen, die unterschiedliche Rollen in der Institution Hochschule einnehmen und nicht selten auch verschiedenen Generationen mit unterschiedlichen ästhetischen und sprachlichen Gewohnheiten angehören. Darüber hinaus sollte die Broschüre sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen einsetzbar und dabei so geschrieben sein, dass sie für unterschiedliche Lehrveranstaltungstypen (Vorlesungen, Übungen, Seminare etc.) und Fachrichtungen Orientierung bietet.

Daraus entstanden sowohl in sprachlicher als auch in gestalterischer Hinsicht einige Fragen. Sprachlich ging es insbesondere um die Frage der Anrede und des Stils: Sollte ein formelles Sie gewählt werden, damit sich etwa auch Professor_innen angesprochen fühlen und dem Thema Seriosität verliehen wird? Oder könnte das informelle Du nicht nur Studierende ansprechen, sondern auch Lehrende erreichen und eine Atmosphäre der Verbundenheit und gemeinsamen Verantwortung schaffen? In gestalterischer Hinsicht beschäftigte das Redaktionsteam die Herausforderung, visuelle Strategien für die Broschüre zu finden, die zwischen der zumeist ‚glatten‘ institutionellen Ästhetik von offiziellen Universitätspublikationen und einer oft Do-It-Yourself geprägten aktivistischen Ästhetik lagen. Das Redaktionsteam entschied sich letztlich gegen Fotos und für zwei zentrale Gestaltungselemente: Die vier Comics zu alltäglichen Herausforderungen in Lehre und Uni-Alltag sollten Lust auf die Beschäftigung mit der Thematik machen und in Plakatform zur Bewerbung der Broschüre genutzt werden. Die Illustrationen der Calling Cards der Initiative *NaGeh* (mein Name, mein Geschlecht, meine Hochschule) sind einerseits als Würdigung an die

(Vor-)Arbeit der Aktivist_innen von *NaGeh* zu verstehen.² Zugleich bieten die Calling Cards auch die Möglichkeit, die Perspektiven und die Erfahrungen von trans, inter* und/oder nicht-binären Studierenden in deren eigenen Worten wiederzugeben (siehe Abbildung 1).

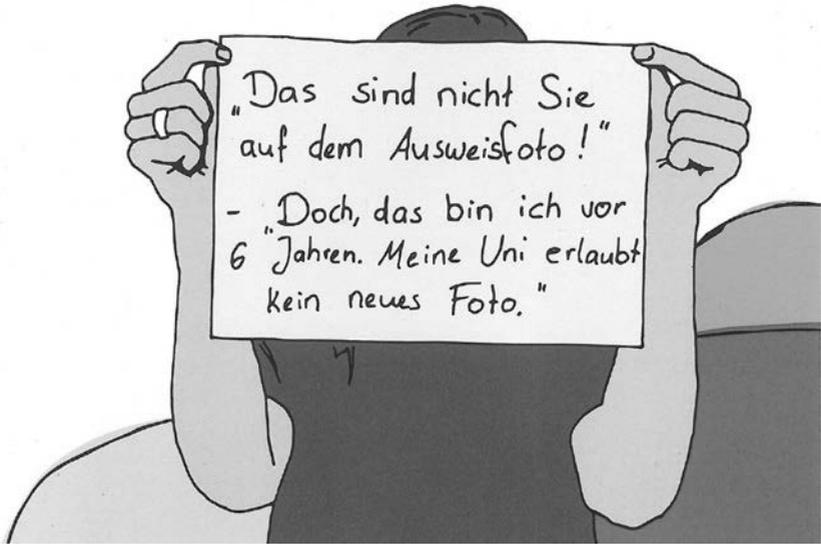


Abbildung 1: Illustration einer Calling Card der Initiative *NaGeh*, Akademie der bildenden Künste Wien 2019, S. 39.

Nicht zuletzt sollte die Broschüre insgesamt ansprechend und abwechslungsreich gestaltet sein. Der inhaltliche Aufbau nach klaren Themenblöcken soll eine schnelle Orientierung bieten und nicht-lineares Lesen ermöglichen, sodass gezielt auf ein bestimmtes Thema zugegriffen werden kann. Es galt also, eine angemessene Balance zwischen einem akademischen und aktivistischen, kämpferisch-politischen und

² <https://nageh.net/> [Zugriff: 04.06.2019].

freundlich-erklärenden, insistierenden und einladenden Standpunkt und zwischen den Perspektiven und Handlungsspielräumen von Lehrenden und Studierenden zu finden, sowie zwischen der Perspektive und den Erfahrungen von trans, inter* und nicht-binären sowie cis-Personen in der Hochschullehre. Also eine Balance, die im Zusammenspiel von Sprache, Stil, Inhalt und Layout der Broschüre verhandelt und gefunden werden sollte. Ohne ein vielstimmiges Redaktionsteam, das Personen unterschiedlicher Positionierungen und Betrachtungsweisen vereinte, wäre das nicht möglich gewesen.

Alle für eine. Das Redaktionsteam

Im Redaktionsteam arbeiteten Lehrende, Studierende und administratives Personal (insbesondere aus zwei Arbeitskreisen für Gleichbehandlungsfragen³) aus verschiedenen Wiener Universitäten (Akademie der bildenden Künste Wien, Universität Wien, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) zusammen. Die sechs Personen des Redaktionsteams sind sowohl bezüglich der Thematik Geschlechtervielfalt als auch bezüglich ihrer institutionellen Rolle(n) an Hochschulen unterschiedlich positioniert. Den Redakteur_innen standen verschiedene zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung, die einerseits mit dem Nicht-/Anstellungsverhältnis an einer Universität⁴, andererseits mit Lebensumständen wie beispielsweise Elternschaft oder Umzug ins Ausland zu tun hatten. Darüber hinaus spielten unterschiedliche Arbeitsrhythmen und -stile bei der Zusammenarbeit eine Rolle. Es war trotzdem von Anfang an klar, dass möglichst alle Entscheidungen,

³ Laut dem österreichischen Universitätsgesetz von 2002 ist an jeder österreichischen Universität ein sogenannter Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen einzurichten. Dessen primäre Aufgabe ist es, „Diskriminierungen durch Universitätsorgane auf Grund des Geschlechts sowie auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters oder der sexuellen Orientierung entgegenzuwirken und die Angehörigen und Organe der Universität in diesen Angelegenheiten zu beraten und zu unterstützen.“ (§ 42 Abs. 1 UG 2002) online abrufbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [Zugriff: 04.06.2019].

⁴ Zwei Personen ohne Anstellungsverhältnis erhielten ein einmaliges Honorar für ihre Arbeit an der Broschüre.

zumindest jedoch alle wichtigen Entscheidungen, basisdemokratisch und konsensual getroffen werden sollten.

Die Erarbeitung der Broschüre gestaltete sich unter diesen Umständen – kurz zusammengefasst: ein diverses Team, ein komplexes Thema und der Anspruch, dieses niederschwellig und ansprechend aufzubereiten – als sehr zeitintensiv. So gut wie alle Textpassagen inklusive der Texte der Comics wurden mehrmals überarbeitet, Formulierungen wurden gemeinsam diskutiert, reflektiert und geändert, manchmal verworfen und später wieder aus dem Papierkorb geholt. Feedbackschleifen waren zum Teil nur zeitversetzt möglich bzw. mussten kurzfristig eingefügt werden, da sich neue Überarbeitungen ergeben hatten. Feedback wurde nicht nur innerhalb des Redaktionsteams, sondern auch außerhalb eingeholt. Die Personen, die uns mit Anregungen unterstützten, sind im Impressum der Broschüre unter „Kritische Lektüre“ namentlich angeführt. Den Text schließlich gelayoutet zu sehen, führte nochmals zu intensiven inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitungen. Dabei zeigte sich, wie wichtig es ist, hinsichtlich des Layouts mit einer Person zusammenzuarbeiten, die neben grafischer Expertise auch Wissen und Erfahrung mit der Thematik mitbringt, mitdenkt und dementsprechend sensibilisiert den Text gestaltet.

Die gemeinsame Erarbeitung der Broschüre war für alle Beteiligten mit einem so nicht vorgesehenen Mehraufwand verbunden, jedoch – und das möchten wir betonen – letztlich auch mit einem erheblichen Mehrertrag für die Qualität des Endprodukts. Nicht zuletzt sind wir als Redaktionsteam stolz darauf, dass es uns fast bis zuletzt gelungen ist, als Team *zusammen* zu arbeiten – ob nun einzelne Personen im In- oder Ausland weilten, Betreuungs- oder andere Pflichten hatten.

Reflexionen zur Endfassung

Im Zuge der Erarbeitung der Broschüre stellte sich heraus, dass die ursprüngliche Idee, die Handlungsvorschläge in solche für Studierende und für Lehrende zu unterteilen, nicht notwendig war. Stattdessen gelang es zumeist, verschiedene Perspektiven in einem Text zu kombinieren. Als Beispiel sei hier aus dem Kapitel „Smash the cis-tem! Verbündete gesucht! Binäre Strukturen an Hochschulen verändern“ zitiert:

Support!

Ein Studienkollege wird wiederholt von der LV-Leitung misgendert (mit falschem Pronomen angesprochen)? In der ersten Einheit wird eine Person vor dem gesamten Kurs geoutet? Eine Arbeitskollegin stellt invasive Fragen zu medizinischen Eingriffen? Studienkolleg_innen oder Lehrende reproduzieren inter*- oder transfeindliche Inhalte?

Fragen Sie bei den betroffenen Personen nach, welche Unterstützung gewünscht ist. Ansprechen, einmischen, widersprechen!

Abbildung 2: Beispiel aus der Broschüre, wie verschiedene Perspektiven in einem Text vereint wurden, Akademie der bildenden Künste Wien 2019, S. 34.

Dieser Absatz lässt darüber hinaus erkennen, dass wir uns im Redaktionsteam schließlich für eine formelle Sie-Anrede entschieden. Die Überlegung, die Lesenden nie direkt anzusprechen, um dem Du-Sie-Anrededilemma zu entkommen, wurde letztlich verworfen, weil uns zu wichtig war, dass sich gerade potentielle Verbündete und insbesondere Lehrende, die die Broschüre in der Hand halten, direkt angesprochen fühlen. In dieser Hinsicht wurde auch lange über die Nicht-/Verwendung von Fotos diskutiert. Die Befürchtung, damit zu sehr in stereotypen Abbildungen (von Diskriminierung, Diversität, Geschlechtervielfalt etc.) zu verfallen, überwog am Ende.

Es war dem Redaktionsteam ein Anliegen, Mehrfachdiskriminierungen sowohl im Text als auch in den Comics zu berücksichtigen. Hier müssen wir selbstkritisch anmerken, dass uns das wahrscheinlich weniger gelungen ist, als wir gehofft hatten. So wird beispielweise Rassismus in der Broschüre lediglich benannt, nicht aber systematisch in seinen Verflechtungen mit der Diskriminierung von trans, inter* und nicht-binären Personen zusammengedacht. Zufriedener sind wir mit dem Ergebnis hinsichtlich unseres Anspruchs, die Komplexität und die Herausforderungen abzubilden, die es mit sich bringen, Geschlechtervielfalt in der Lehre und im Hochschulalltag zu thematisieren sowie mit den Abwehrreaktionen darauf umzugehen. So zeigt beispielsweise der Comic, der am Kaffeeautomaten spielt, gut, dass Fragen offen bleiben (siehe Abbildung 3). Die Broschüre will prinzipiell (Veränderungs-)Prozesse betonen und keine abschließenden, absoluten oder gar vermeintlich allgemeingültigen Lösungen anbieten: Handlungsorientierung ja, Universallösungen nein.

Kritisch bleibt schließlich auch anzumerken, dass das Thema Geschlechtervielfalt in der Broschüre nicht im historischen Kontext feministischer Kämpfe verortet wurde. Damit werden jenen Lesenden, die sich mit feministischen Kämpfen für Gleichstellung identifizieren und aus dieser aktivistischen Tradition kommen, keine direkten Anknüpfungspunkte geboten. Gleichzeitig wird somit verabsäumt, feministische Bemühungen um die Gleichstellung von Frauen und jene um Anerkennung von Geschlechtervielfalt verbunden(er) zu denken und zu praktizieren. Gründe dafür, dass die Broschüre dies letztlich nicht tut, könnten einerseits darin liegen, dass im Redaktionsteam keine Person vertreten war, die einer älteren Generation von Gleichstellungsaktivist_innen angehört. Andererseits ist die Akademie der bildenden Künste Wien hinsichtlich der formalen Gleichstellung von Frauen in der österreichischen Universitätenlandschaft einzigartig, weshalb die-



Abbildung 3: Comic „Beim Kaffeeautomaten“ aus der Broschüre, Akademie der bildenden Künste Wien 2019, S. 29.

ses Thema möglicherweise weniger präsent im Redaktionsteam war.⁵ Kritisch anzumerken ist auch, dass die Broschüre die Themen zum Teil stärker mit Blick auf die Situation von trans Personen aufgreift und die Perspektive von inter* Personen bisweilen etwas zu kurz kommt.

Noch nicht umgesetzt wurde die Idee, dass die Broschüre jeweils um hochschulspezifische Informationen ergänzt wird. Dies könnte etwa in Form eines Einlegeblatts realisiert werden, auf dem Hinweise angeführt sind, wie an der jeweiligen Hochschule Namensänderungen und die Anpassung von Pronomen vorgenommen werden können bzw. wie auch ohne offizielle Namensänderung der Name im Onlinesystem geändert werden kann. Wir würden uns freuen, wenn diese Idee von anderen Personen weiterverfolgt wird.

Zu guter Letzt sei an dieser Stelle noch einmal herzlich allen gedankt, die an der Erstellung der Broschüre auf die eine oder andere Art und Weise mitgewirkt haben. Ausdrücklich möchten wir hier allen Korrekturleser_innen aus dem Kreis der Akademie sowie der Selbstvertretungsorganisation VIMÖ danken. Ohne eure klugen, kritischen und motivierenden Anmerkungen wäre die Broschüre nicht geworden, wie sie ist. Wir freuen uns auf weiteres Feedback an afg@akbild.ac.at von all jenen, die das Endprodukt in die Hände oder auf den Bildschirm bekommen!

Die Broschüre steht unter www.akbild.ac.at/trans-inter-nichtbinaer-lehre als barrierefreies PDF in druckreifer Qualität zum Download zur Verfügung oder kann unter afg@akbild.ac.at als Druckexemplar bestellt werden (solange der Vorrat der Auflage reicht).

⁵ So ist die Akademie der bildenden Künste Wien die einzige Universität mit einem Glasdeckenindex von 1 (vgl. Wroblewski/Striedinger 2018: 67) – das bedeutet, dass die Aufstiegschancen von Männern und Frauen gleich sind – und die einzige Universität in Österreich, die nicht durch eine Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Hierarchieebenen gekennzeichnet ist (ebd.: 66). In der Lehre gibt es an der Akademie nicht nur mehr Professorinnen als Professoren (vgl. Fingerlos/Litschel 2019: 20), sondern darüber hinaus auch einige Lehrpersonen, die offen trans und/oder nicht-binär sind. Dieses Umfeld, in dem Frauen bereits stark sichtbar sind und zum Teil auch trans und/oder nicht-binäre Personen, hat vielleicht dazu beigetragen, dass Gleichstellungskämpfe in der Broschüre nicht explizit mit dem Thema Geschlechtervielfalt verbunden wurden.

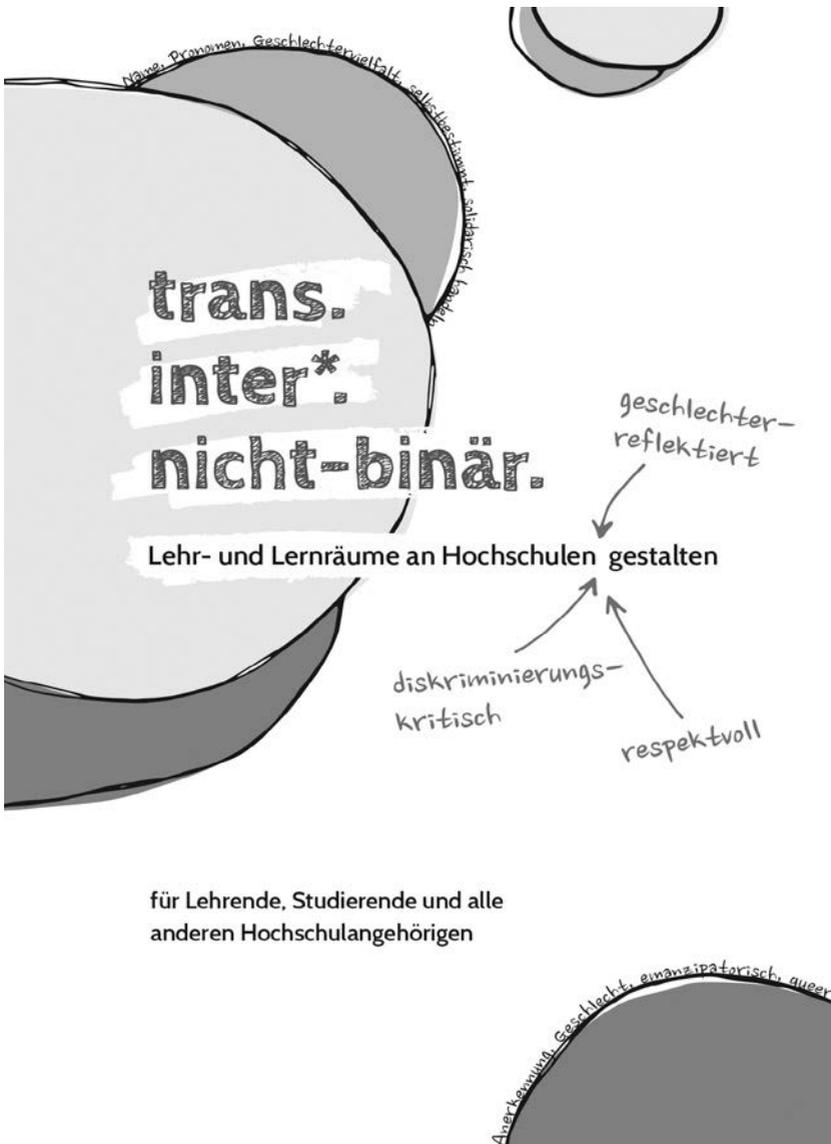


Abbildung 4: Titel der Broschüre, Akademie der bildenden Künste Wien 2019

Literaturverzeichnis

AKADEMIE DER BILDENDEN KÜNSTE WIEN (2019): trans. inter* nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen geschlechterreflektiert gestalten. (Redaktionsteam: Elis Eder, Jonah I. Garde, Anna Lena Janowiak, Ruth Orli Moshkovitz, Noah Rieser, Marion Thuswald) www.akbild.ac.at/trans-inter-nichtbinar-lehre [Zugriff: 17.09.2019].

FINGERLOS, ASTRID, LITSCHEL, VERONIKA (2019): Wissensbilanz 2018. Akademie der bildenden Künste Wien. https://www.akbild.ac.at/Portal/organisation/uber-uns/dokumente/wissensbilanz/copy_of_Wissensbilanz2018.pdf [Zugriff: 17.09.2019].

WROBLEWSKI, ANGELA/ STRIEDINGER, ANGELIKA (2018): Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung in Österreich. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/gender/2018/BMBWF-GSD_BFREI_FINAL.pdf [Zugriff: 17.09.2019].

Autor*inneninformationen

Ruth Orli Moshkovitz hat in Wien, Berlin und Budapest Geschichte mit dem Schwerpunkt Gender studiert und ist überzeugt davon, dass selbstorganisiertes kollektives Lernen außerhalb von Institutionen für (macht-)kritische emanzipatorische Bildung und Wissensaneignung unerlässlich ist.

Marion Thuswald arbeitet als Bildungswissenschaftlerin am Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien. Sie unterrichtet in der Lehrer*innenausbildung und ist Mitarbeiterin des kunst- und sexualpädagogischen Bildungs- und Forschungsprojekt „Imagining Desires“ (www.imaginingdesires.at).

8. Strategien zur Verankerung von Vielfalt* in der Hochschule am Beispiel der „Aktionspläne Inklusion“ in Sachsen

Stefanie Dreierack, Diana Hillebrand

Einleitung

Die Studierendenschaft wird heterogener. Diese Heterogenitätsentwicklung lässt sich auf eine Vielzahl von Ursachen zurückführen. Dazu zählen die steigende Zahl der Menschen mit Studienberechtigung sowie die Erhöhung der Zahl der jungen Erwachsenen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“, die sich für ein Studium entscheiden (vgl. Klammer/Ganseuer 2015). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität¹ übernimmt „Diversity Management“ an Hochschulen die Aufgabe, „die Wahl des Studienfachs zu optimieren und die Abbrecherquote zu reduzieren“ (Klammer/Ganseuer 2015: 17).

Dies ist sicherlich richtig und wichtig, jedoch beinhaltet der Begriff Diversity Management in dieser Lesart bereits eine nutzenoptimierende Komponente: „Danach ist Vielfalt zu begrüßen, wenn sie bisher unbeachtete Ressourcen erschließt und im Sinne des Ziels der jeweiligen Organisation ‚Profit‘ abwirft“ (Klein 2012: 156).

Demgegenüber kann Diversity Management im Sinne eines eher normativeren Ansatzes als ein Modell verstanden werden, welches sich aus der gesellschaftlichen Verantwortung der Hochschulen sowie aus Ansprüchen der Bildungsgerechtigkeit ableiten lässt (vgl. Klein 2012). Dabei geht es vor allem „um Fairness und Nichtdiskriminierung als verbrieft Organisationsprinzipien. Ziel ist es, durch Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung Verhaltensänderungen zu erreichen und Normen in Richtung von Antidiskriminierung zu schaffen, um Diskriminierungsfälle zu vermeiden und Gleichbehandlung sicherzustellen“ (Klammer/Ganseuer 2015: 14).

¹ Wir gehen „von der grundsätzlichen Heterogenität der Studierenden wie der Lehrenden aus, mit der sich Hochschulen als Bildungseinrichtungen auseinandersetzen haben“ (Dannenbeck et al. 2016: 11).

Letzteres ist der Ausgangspunkt dieses Beitrags. Wie kann Vielfalt*, verstanden als eine nichtdiskriminierende Haltung² und Organisationsprinzip, in der Hochschule verankert werden? Die Relevanz der Frage ergibt sich zum einen aus der gesetzlich abgeleiteten Aufgabe des Schutzes vor Diskriminierung, welche Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs als öffentliche Einrichtungen innehaben. Zum anderen besteht die Problematik, dass Hochschulen von ihrer Organisationsform her besonders sind. Arbeitsweisen und Selbstverständnisse unterscheiden sich im Verwaltungs- und Wissenschaftsbereich enorm. Insbesondere aus diesem Grund ist ein strategisches und die Eigenheiten der Organisation „Hochschule“ in den Blick nehmendes Vorgehen bei der Verankerung von Vielfalt* besonders wichtig.

Ausgehend von diesem Problemaufriss geben wir in diesem Beitrag einen praxisnahen Einblick in eine spezifische Vorgehensweise zur Verankerung von Vielfalt*. Anhand des Fallbeispiels der Aktionspläne „Inklusion“ aus dem Hochschulbereich in Sachsen wird ein strategisches Vorgehen zur Verankerung von Vielfalt* beleuchtet.

Aktionspläne „Inklusion“

Durch Aktionspläne lassen sich Ist-Zustände analysieren, Handlungsbedarfe ermitteln und Maßnahmen zur Erreichung von Zielen festlegen. Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) im Hochschulbereich ist ein solches Ziel. Die UN-BRK steht für einen Teilbereich von Vielfalt*, in dem sichergestellt wird, „dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderem Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung haben“ (UN-BRK, Artikel 24 [5]). Um dem

² Insofern geht der hier vertretene Vielfalt*sbegriff auch über „geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ hinaus und zielt eher auf ein diversitätsdimensionen-übergreifendes Verständnis von der „freien Entfaltung“ von Individuen, was auch Diskriminierungsfreiheit beinhaltet.

Anspruch der UN-BRK gerecht zu werden, haben die Hochschulen³ in Sachsen die Aktionspläne „Inklusion“ entwickelt.⁴ Inklusion gilt in diesem Beitrag als

„mensenrechtlich normierter Anspruch von Menschen mit Behinderungen und/oder chronischer Erkrankung auf eine freie Entfaltung in Hochschulen. Nicht die einzelnen sollen sich anpassen, sondern die Hochschule muss so gestaltet werden, dass die Mitglieder ihre Rechte auf Teilhabe unter der Prämisse der Selbstbestimmung umsetzen können.“ (Klein/Schindler 2016: 13).

Mit der Verabschiedung von Aktionsplänen partizipieren die Hochschulen in Sachsen an bundesdeutschen Entwicklungen. Denn der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung, welcher die wesentlichen Handlungsfelder der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland konkretisiert, soll durch Aktionspläne, so die Aufforderung der Bundesregierung, auf Länderebene und in den Kommunen ergänzt werden.

Inwiefern verankern Aktionspläne Vielfalt* bzw. Inklusion an Hochschulen? Aktionspläne sind ein „hilfreicher Kompass auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule“ (Schindler 2014: o.S.). Sie können genutzt werden, um „Ziele für mehr Chancengleichheit zu vereinbaren und diese mit konkreten Maßnahmen und Strukturen abzusichern“ (Schindler 2014: o.S.). Mittlerweile gibt es deutschlandweit viele Hochschulen, die zur Umsetzung der UN-BRK Aktionspläne verfasst haben.

³ Wenn in diesem Beitrag von Hochschulen in Sachsen gesprochen wird, so sind vornehmlich die vier Universitäten (Technische Universität Dresden, Technische Universität Chemnitz, Technische Universität Bergakademie Freiberg, Universität Leipzig), die fünf Kunsthochschulen (Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden, Palucca Hochschule für Tanz Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig) sowie die fünf Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau/Görlitz, Westsächsische Hochschule Zwickau) gemeint. Da die Berufsakademie Sachsen ebenfalls einen „Aktionsplan Inklusion“ verabschiedet hat, wird sie an dieser Stelle unter dem Terminus Hochschulen in Sachsen gefasst.

⁴ Einige Aktionspläne finden sich auf der Seite der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung <https://www.studentenwerke.de/de/content/online-bibliothek> [Zugriff: 18.09.2019] sowie auf der Seite der Koordinierungsstelle <https://www.chancengleichheit-in-sachsen.de/> [Zugriff: 18.09.2019].

Sachsen ist jedoch das einzige Bundesland, in dem alle Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die Berufsakademie sowie die Kunst- und Musikhochschulen Aktionspläne erarbeitet und verabschiedet haben.

Die sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst, Dr.in Eva-Maria Stange, hat die Hochschulen, Universitäten und die Berufsakademie Sachsen 2017 aufgefordert, Aktionspläne zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zu verfassen. Dieser Aufforderung sind die Einrichtungen bis 2018 nachgekommen. Darüber hinaus reicht das sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst (SMWK) seit 2015 Sondermittel für Inklusion an die staatlichen Hochschulen und die Berufsakademie Sachsen aus.

In den insgesamt 15 Aktionsplänen sind von den jeweiligen Hochschulen Maßnahmen für zahlreiche Handlungsfelder konzipiert worden. Die Bereiche Bauliche Barrierefreiheit, Kommunikative Barrierefreiheit und schließlich Information und Beratung in den Aktionsplänen sind die Handlungsfelder, in denen am häufigsten hochschulangepasste Maßnahmen entwickelt wurden. Weitere Handlungsfelder, die sich jedoch nicht in allen Aktionsplänen wiederfinden, sind Sensibilisierung (für die Belange von Menschen mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen), Forschung und Lehre zu Inklusion und Barrierefreiheit, Maßnahmen für Beschäftigte mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen, Nachteilsausgleiche sowie Studien- und Prüfungsbedingungen, Barrierefreie Lehre und Teilhabe bei kulturellen, sozialen und sportlichen Angeboten.

Viele Hochschuleinrichtungen berichten, dass seit der Ausreichung der Sondermittel Inklusion und der Verabschiedung der Aktionspläne das Thema Inklusion stärker in das Bewusstsein der Hochschulangehörigen gerückt ist. Im Zuge dessen erfahren die Herausforderungen für Personen mit Beeinträchtigung im Studien- und Arbeitsalltag sowie die Realisierbarkeit von Barrierefreiheiten eine erhöhte Aufmerksamkeit. Darüber hinaus zeigen Qualitätssicherungs- und Governance-Prozesse auf, dass auch eine strategisch-konzeptionelle Verankerung der inklu-

siven Hochschule begonnen hat. Damit entsprechen viele Aktionspläne der sächsischen Hochschulen Forderungen von Theoretiker*innen und Praktiker*innen aus dem Bereich Inklusion. Demnach besitzen insbesondere jene Aktionspläne, die sich am Index für Inklusion orientieren und damit deutlich über kommunikative und bauliche Barrierefreiheit hinausgehen (vgl. Booth/Ainscow 2019; Knauf 2016a; Platte/Vogt/Werner 2016), eine vielfaltsfördernde Wirkung. Außerdem haben Aktionspläne, die die Implementierung der Thematik in der Lehre und in der Forschung vorsehen (vgl. Knauf 2016b) und Maßnahmen sowohl für Beschäftigte als auch für Studierende beinhalten (vgl. Bauer/Groth/Niehaus 2016), das Potential, eine nachhaltige und vielfaltsfördernde Wirkung haben zu können.

Hinzu kommt die Forderung, Aktionspläne partizipativ zu erarbeiten (Klein 2016; Rothenberg/Welzel/Zimmermann 2016). Gute Beispiele für partizipative Herangehensweisen in der Organisationsentwicklung der Hochschulen in Sachsen sind u. a. hochschuleigene Studierendenbefragungen zum Thema „Studium und Beeinträchtigung“, die im Zuge der Aktionsplanerstellung an einigen Hochschuleinrichtungen in Sachsen durchgeführt wurden. Teilweise erfolgten vertiefende Folgebefragungen, deren Ergebnisse nicht nur ergänzende Einblicke lieferten, sondern auch der Evaluation erster Maßnahmen dienten.

Über die Einbeziehung von Expert*innen in eigener Sache⁵ im Prozess der Bedarfserhebung und Maßnahmenentwicklung hinaus existieren unterschiedliche hochschulinterne Vergabeverfahren der Sondermittel für Inklusion. Dabei trägt die Beteiligung der breiten Hochschulöffentlichkeit auch zur Sensibilisierung für Inklusionsprozesse bei. Ein Beispiel dafür ist die Verschränkung von top-down⁶- und bottom-up⁷-Stra-

⁵ Personen mit Behinderungserfahrungen werden auch Expert*innen in eigener Sache genannt.

⁶ Maßnahmen werden in diesem Fall meist von Stabsstellen und Referaten der Hochschulleitung entwickelt und gesteuert.

⁷ Maßnahmen werden von Hochschulangehörigen entwickelt, vorgeschlagen und in eigenen Projekten umgesetzt.

tegien bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, in dem Teile des zur Verfügung gestellten Budgets an Sondermitteln für Inklusion des SMWK hochschulweit ausgeschrieben werden.

Schließlich ist mit einer nachhaltigen Verankerung von Inklusion auch der Aufbau von Governance-Strukturen verbunden, die der inhaltlichen und organisatorischen Steuerung dienen und dazu beitragen, dass die Entwicklung hin zu inklusiven Hochschulen eine Dauerhaftigkeit entfaltet. Im Zuge der Aktionsplanerstellung und -umsetzung sind Arbeits- und Steuerungskreise, Lenkungsausschüsse und Beiräte an den jeweiligen Einrichtungen entstanden. Neben der zentralen Rolle der Beauftragten für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Maßnahmen ist bemerkenswert, dass die organisatorische Steuerung des Themenfeldes Inklusion häufig an ein Prorektorat angebunden ist. Damit wird die Bedeutung des Prozesses als Leitungsaufgabe deutlich.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Entwicklung der Aktionspläne im Bereich Inklusion der Hochschulen in Sachsen zwar auf externen Anreizen beruht, da die Hochschulen durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst dazu aufgefordert wurden und die Ausreichung von Sondermitteln für Inklusion daran gebunden war.⁸ Jedoch sind damit gleichsam hochschulangepasste Konzepte und Maßnahmenpakete entstanden, die eine nachhaltige und strategisch-konzeptionelle Verankerung von inklusionssensibler Hochschulentwicklung begünstigen.

Es bleibt unbestreitbar, dass u.a. personelle und finanzielle Ressourcen, Gebäudebestand und Hochschulgröße die jeweiligen Umsetzungsprozesse der Aktionspläne beeinflussen, sodass die Hochschuleinrichtungen auf einer Skala zwischen Ausweitung der Integrierbarkeit von

⁸ Ausgenommen sei an dieser Stelle die Technische Universität Dresden, da hier bereits vor der Aufforderung durch das SMWK ein Aktionsplan erarbeitet wurde.

Menschen mit Behinderungen bis zur Schaffung diskriminierungsfreier Studienbedingungen (vgl. Dannenbeck/Dorrance 2015; Knauf 2016a) unterschiedliche Fortschritte machen. Nichtsdestotrotz können zentrale Erkenntnisse aus den Erfahrungen der Aktionspläne „Inklusion“ im Hochschulbereich in Sachsen für die Verankerung von Vielfalt* an Hochschulen abgeleitet werden. Besonders wichtig ist dabei, dass das strategische Vorgehen in Form von Aktionsplänen von der Analyse des Ist-Zustandes über die Ermittlung von Handlungsbedarfen bis hin zur Maßnahmenentwicklung in alle Bereiche und Ebenen der Organisation „Hochschule“ hineinreichen kann. Hinzu kommt, dass der gesamte Prozess durch rechtliche Vorgaben (u.a. Umsetzung der UN-BRK) ausgelöst wurde, weshalb eine normative Zielstellung den Inklusionsprozess und das damit in Verbindung stehende Diversity Management an den Hochschulen im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe von Studierenden und Beschäftigten an den Hochschulen von vornherein begleitete. Zudem zeigt sich am Beispiel der Aktionspläne „Inklusion“, dass es empfehlenswert ist, das Engagement für Vielfalt* in der Hochschule auf eine breite Basis zu stellen und Bündnisse und Allianzen mit verschiedenen Institutionen und Akteur*innen zu schließen, um das Thema auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Strukturen zu verankern. Maßgeblich dafür sind sowohl Expert*innen in eigener Sache als auch die Hochschulleitungen sowie alle Hochschulangehörigen, das heißt sowohl Beschäftigte als auch Studierende.

Literaturverzeichnis

BAUER, JANA/ SUSANNE, GROTH/ MATHILDE NIEHAUS (2016): Employability mit Disability?! Herausforderungen für Hochschulen an der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt. In: Klein, Uta (Hrsg.): Diversity und Hochschule, Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 244–60.

BOOTH, TONY, AND MEL AINSCOW (2019): Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz. <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63006-3> [Zugriff: 18.09.2019].

DANNENBECK, C./ DORRANCE, C. (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. Zeitschrift Für Inklusion 3, 2, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161> [Zugriff: 18.09.2019].

DANNENBECK, CLEMENS/ DORRANCE, CARMEN/ MOLDENHAUER, ANNA/ ANDREAS, OEHME/ PLATTE, ANDREA (2016): Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781554849 [Zugriff: 18.09.2019].

KLAMMER, UTE/ CHRISTIAN GANSEUER (2015): Diversity Management: Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung. Münster, New York: Waxmann.

KLEIN, UTA (2012): Gleichstellungspolitiken und Diversitykonzepte an Hochschulen: Problematische oder konstruktive Verbindungen? In: Heitzmann, D./ Klein, U. (Hrsg.): Diversity und Hochschule, Diversity konkret gemacht: Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 155–76.

KLEIN, UTA/ SCHINDLER, CHRISTIANE (2016): Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In: Klein, U. (Hrsg.): Diversity und Hochschule, Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–18.

KLEIN, UTA (2016): Inklusive Hochschule als partizipativer Prozess: Das Beispiel der Universität Kiel. In: Klein, U. (Hrsg.): Diversity und Hochschule, Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 80-103.

KNAUF, HELEN (2016a): Hochschule. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 298–303.

KNAUF, HELEN (2016b): Inklusive Hochschuldidaktik: Individualisierung, Partizipation, Kooperation, Selbstverantwortung. In: Dannenbeck, C./ Dorrance, C./ Moldenhauer, A./ Oehme, A./ Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 267–81.

PLATTE, ANDREA/ VOGT, STEFANIE/ WERNER, MELANIE (2016): Befreiung von Barrieren braucht mehr als Barrierefreiheit: Inklusive Hochschulbildung. In: Klein, U. (Hrsg.): Diversity und Hochschule, Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 123–34.

ROTHENBERG, BIRGIT/ WELZEL, BARBARA/ ZIMMERMANN, UTE (2016): Behinderung und Diversitätsmanagement: Von der Graswurzelarbeit zum disability Mainstreaming. In: Klein, U. (Hrsg.): Diversity und Hochschule, Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–40.

SCHINDLER, CHRISTIANE (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule. In: Zeitschrift für Inklusion (1-2), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/219> [Zugriff: 18.09.2019].

Autor*inneninformation

Stefanie Dreiaick (Dr.*in rer. pol.) ist als Koordinatorin für Inklusion in der Koordinierungsstelle zur Förderung der Chancengleichheit an sächsischen Universitäten und Hochschulen tätig. Sie ist Politikwissenschaftlerin und befasst sich insbesondere mit Organisationsentwicklungsprozessen.

Diana Hillebrand ist Kunst- und Literaturwissenschaftlerin und arbeitet als Koordinatorin für Gender und Diversität in der Koordinierungsstelle.

9. Hochschule lehrt Vielfalt! – Oder: Wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule thematisiert wird

Annika Spahn

Das Projekt „Hochschule lehrt Vielfalt!“¹ verfolgt das Ziel, die Kompetenzen von schulpädagogischen Fachkräften um die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu erweitern. Damit sollen Diskriminierungen, wie verbale und tätliche Angriffe, Mobbing, Diffamierungen, Ausgrenzungen und Erniedrigungen von LSBAT*I*Q-Menschen (lesbische, schwule, bi-, a_sexuelle, trans*-, inter*-geschlechtliche und queere Menschen) in der Schule abgebaut werden. Hierfür sammeln wir bestehende Lehrmaterialien und entwickeln diese weiter. Außerdem erstellen wir in Kooperation mit dem am Braunschweiger Zentrum für Gender Studies angesiedelten Projekt „Gender-Lehrmaterialien“ neue Unterrichtsbausteine. Diese sollen dazu befähigen, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Thema in die pädagogische Praxis von Lehrkräften zu integrieren und im Schulalltag auf diskriminierende Situationen angemessen zu reagieren. Um den Zugang zu diesen Unterrichtsbausteinen zu erleichtern, wurde 2018 eine Broschüre erstellt, die pädagogischen Fachkräften ohne Vorkenntnisse fundiertes Hintergrundwissen vermittelt. Sie enthält auch Vorschläge zur didaktischen und pädagogischen Umsetzung.

¹ „Hochschule lehrt Vielfalt!“ ist ein Teilprojekt des Modellprojektes „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des BMFSFJ in Kooperation mit dem Braunschweiger Zentrum für Gender Studies. Es ist finanziert aus Mitteln des Bundesprogramms. Weitere Informationen finden Sie auch auf unserer Webseite: <http://akzeptanz-fuer-vielfalt.de/akzeptanz00.html>

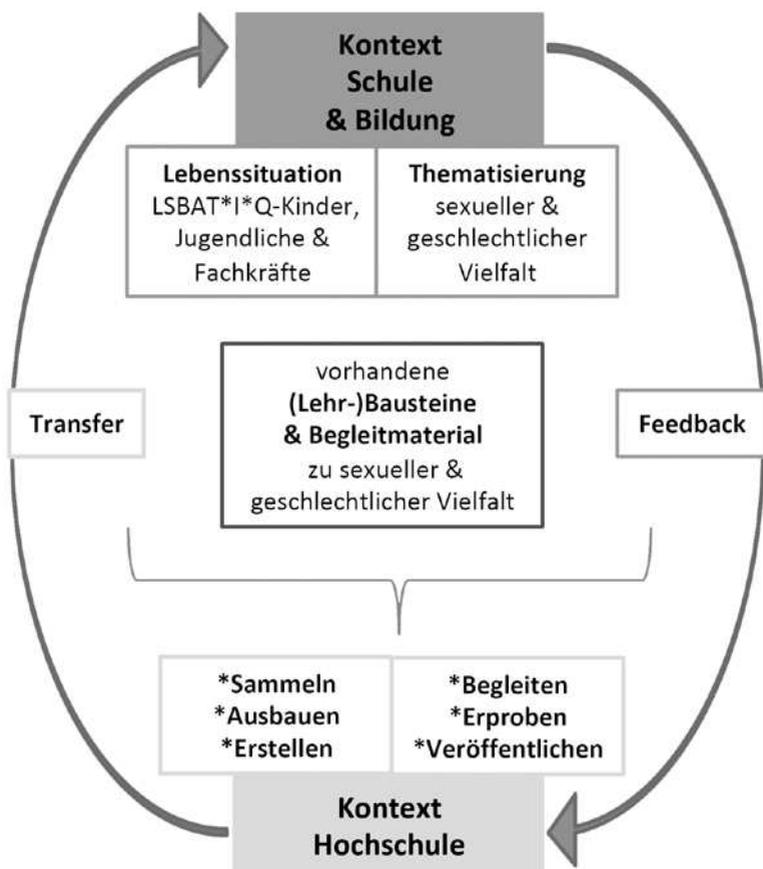


Abbildung 1 : Aufgaben und Arbeitsprozess von Hochschule lehrt Vielfalt!

„Hochschule lehrt Vielfalt!“ setzt an zwei Stellen an: Zum einen an der aktuellen Lebenssituation von LSBAT*|*Q-Schüler*innen und Lehrer*innen anhand von vorhandenen Studienergebnissen und zum anderen an der aktuellen Thematisierung und Materiallage von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Bildungskontexten. Diese Unterrichtsbausteine und Materialien zum Hintergrundwissen für Pädagog*innen wurden gesammelt und katalogisiert.

2018 bestand die Hauptaufgabe darin, einen Pool an flexibel einsetzbaren Lehrmaterialien für Schul- und Bildungskontexte aufzubauen. Diese Sammlung von Methoden und Materialien sollte einfach zugänglich sein. Hierfür wurde die Sammlung nach Schullogiken systematisiert. Das bedeutet beispielsweise, dass die Sammlung getrennt nach allgemeinbildenden und Berufsschulen bzw. nach Schulfächern verschlagwortet und für einen schnellen Überblick mit einem Deckblatt versehen wurde, welches allgemeine Informationen und didaktische Kurzhinweise enthält. 2019 soll der Material- und Methodenpool in der Hochschullehre sowie in der Fort- und Weiterbildung von Pädagog*innen verankert werden.

Wie wird in der Schule aktuell sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert?

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule ist ein vielschichtiges Thema. Das wohl größte Defizit ist, dass Lehrkräfte während ihres Studiums nicht (ausreichend) darauf vorbereitet werden. In der Konsequenz haben sie Berührungsängste und sind sich unsicher: Wie kann das Thema angesprochen werden? Was sind die richtigen Begriffe, Definitionen, Kontexte und Herangehensweisen?² Wie kann am besten auf Diskriminierungen und Gewalt im Schulalltag reagiert werden? Da es außerdem kaum Fortbildungsangebote zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für Lehrkräfte gibt, müssen sich motivierte Pädagog*innen selbstständig fortbilden – dies geschieht aber aus Zeitmangel häufig nicht. Auch sind die verfügbaren Informationen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – nicht nur für den Kontext Schule – verstreut, oft veraltet, nicht umfangreich genug und häufig nicht seriös.

In Kontexten, in denen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Teil der Lehrpläne ist, wird es oft nicht im Unterricht behandelt – und wenn ja, bekommen Schüler*innen häufig keine emotionalen oder reflektieren-

² Selbstverständlich gibt es hier nicht die eine richtige Definition oder den einen richtigen Begriff – dies ist immer wieder aber eine Frage von Lehrkräften.

den Zugänge zum Thema, die nachhaltig zum Abbau von Vorurteilen und Berührungsängsten beitragen würden, sondern (nur) eine reine Wissensvermittlung (vgl. Klocke 2012). Dazu tragen auch Bildungsmaterialien wie Schulbücher bei, die geschlechtliche Vielfalt überhaupt nicht und die Vielfalt sexueller Orientierungen oft verkürzt und stereotyp darstellen (vgl. Bittner 2011). Hinzu kommt, dass Schüler*innen, die wegen ihres Geschlechts und/oder ihrer sexuellen Orientierung Diskriminierung, Mobbing oder Gewalt erfahren, oft keine*n direkte*n Ansprechpartner*in haben, deren Kompetenz es erlaubt, direkte Maßnahmen zu ergreifen.

Klar ist, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ein komplexes Thema ist. Zum Beispiel sind in Bezug auf rechtliche Fragen die entsprechenden Gesetze (wie das Transsexuellengesetz) teilweise ungültig und enorm kompliziert. Außerdem ist es mit einer einzigen Maßnahme nicht getan. Um Schulen zu LSBAT*I*Q-freundlichen Orten zu machen, sind viele verschiedene Schritte nötig. Von einer schulischen Antidiskriminierungspolitik, über das explizite und implizite Aufgreifen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Fachunterricht bis hin zu staatlichen Leitlinien, die LSBAT*I*Q-Schüler*innen unterstützen und ihre Rechte unveräußerlich machen.

Dabei wurde schon viel erreicht. Als die Kultusministerkonferenz der alten Bundesrepublik 1968 beschloss, Sexualerziehung als Teil der Gesamterziehung an Schulen einzuführen (vgl. Hilgers 2004: 27ff.), wurde Homosexualität noch als ‚sozialethisches Problem‘ eingestuft. Daraus resultierte gleichermaßen die gegenwärtige problematische und negativ besetzte Festschreibung auch aller anderen nicht-heterosexuellen Orientierungen und nicht-cisgeschlechtlichen Geschlechter. Der Auftrag von Schulen lautete damit gleichermaßen, Jugendliche bis ins Jahr 2002 davon abzuhalten, von heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Normen abzuweichen (vgl. Lücke 2015: 15). In den 1990er Jahren wurden Stimmen von Pädagog*innen laut, die forderten, Homosexualität als neutrales bzw. positiv besetztes Querschnittsthema in den Unterricht mit aufzunehmen. Gleichzeitig entstanden erste Unterrichts-

materialien, die über Schwul- und Lesbisch-Sein aufklärten und Schüler*innen Akzeptanz und Respekt demgegenüber vermitteln wollten. 2008 erschien mit dem Buch „Sexualpädagogik der Vielfalt“ (vgl. Lücke 2015: 17ff.) eine wichtige Publikation, die den Blick auf weitere Aspekte von Vielfalt lenkt. Im gleichen Zeitraum verschwinden zunehmend diskriminierende Formulierungen über Schwule und Lesben aus den Lehrbüchern (vgl. Lücke 2015: 23). Zudem nehmen alle Bundesländer in mehr oder weniger ausführlicher Weise und häufig fächerübergreifend in ihren Rahmenlehrplänen auf das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Bezug. Dennoch – ganz angekommen ist der Gegenstand in seiner Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit bis heute nicht.

In einer Studie berichteten nur 58% der Schulleiter*innen in Berlin, dass in ihren Schulen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt gesprochen würde, obwohl dies in allen Schulen Pflicht ist (vgl. Klocke 2012). Die befragten Schüler*innen gaben an, dass 72% der Lehrer*innen erwähnten, dass Schwul- bzw. Lesbisch-Sein nichts Schlimmes sei – aber nur in 22% der Fälle wurde vertiefend und ohne einen vorangegangenen negativen Vorfall über Homosexualität gesprochen (ebd.: 88f.). Die Schüler*innen berichteten außerdem, dass sich die Thematisierungen auf den Biologie-Unterricht beschränkten und dass dabei zu 78% keinerlei Bildungsmaterialien verwendet wurden, in denen Schwule und Lesben vorkamen (ebd.).

Von ähnlichen Ergebnissen berichten auch Claudia Krell und Kerstin Oldemeier (2015: 21) in einer bundesweiten Studie: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird in Schulen kaum angesprochen und wenn, dann fehlen positive oder neutrale Herangehensweisen. Thematisiert wird sexuelle und geschlechtliche Vielfalt also vor allem auf abwertende Weise, z.B. indem Jugendliche sich gegenseitig als „schwul“ beschimpfen. Krell und Oldemeiers Studie erhob positive und negative Erfahrungen von Jugendlichen während ihres Coming Out-Prozesses. So ist die Schulzeit für LSBAT*I*Q Jugendliche oft ein belastender Ort (vgl. Oldemeier 2018). Hier erleben sie häufig Ausgrenzung und Diskriminierung, der sie sich nicht entziehen können. Viele LSBAT*I*Q Ju-

gendliche beschließen daher auch, sich während ihrer Schulzeit nicht zu outen. Insgesamt berichteten 80% der befragten Jugendlichen über erlebte Diskriminierungen (ebd.).

Geschlechtliche Vielfalt ist hingegen kein Thema im Unterricht. Zwar werden Geschlechtsorgane fast immer thematisiert (vgl. Bode & Hessling 2015: 36), aber meist ausschließlich als binäre Zweigeschlechtlichkeit oder – wenn andere Geschlechter benannt werden – in einer diskriminierenden Form. So gab kein*e einzige*r der befragten transgeschlechtlichen Jugendlichen in der Studie von Sauer und Meyer (2016: 54) an, eine nicht-pathologisierende Beschäftigung mit Transgeschlechtlichkeit im Unterricht erlebt zu haben.

Doch wieso greifen Lehrkräfte das Thema nicht oder nur unzureichend auf?

Friederike Schmidt und Ann-Christin Schondelmayer (2015: 225) machen darauf aufmerksam, dass die pädagogische Praxis einer Person auf deren internalisierten Haltungen und Wertevorstellungen beruht. Wenn Lehrer*innen denken, Homosexualität sei moralisch verwerflich oder Transgeschlechtlichkeit eine Krankheit, werden sie das Thema nicht oder nicht neutral bzw. positiv aufgreifen. Sie fanden zudem heraus, dass Pädagog*innen es zwar als wichtig einschätzen, im Unterricht über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sprechen, dies selbst aber nicht tun. Dafür nennen die Studienteilnehmer*innen zwei Gründe: Die Schüler*innen wären an dem Thema nicht interessiert bzw. sie wären dem Thema gegenüber nicht aufgeschlossen und das Thema habe in anderen Fächern eine größere Relevanz. Ihr Fazit: „So wird quer über die Berufsgruppen und -felder hinweg LSBTI für den eigenen pädagogischen Kontext als weitgehend unbedeutend eingeschätzt“ (ebd.: 226). Je nach Pädagog*in werde es als Oberstufenthema, als Thema für den Biologie- oder den Ethik-Unterricht gesehen, jedenfalls nicht für den eigenen (ebd.: 229). Gleichzeitig wird klar, dass Heterosexualität und Geschlechterbinarität immer wieder impliziter Bestandteil des Lernplans sind, die nicht hinterfragt werden oder Alternativen zur Seite gestellt bekommen. Das zeigt sich zum Beispiel,

wenn es im Deutschunterricht um Liebe und Partnerschaft geht oder wenn eine Mädchengruppe ihren idealen Traummann beschreiben soll (ebd.: 235ff.). Schmidt und Schondelmayer arbeiten auch heraus, dass die Pädagog*innen oft mit homo- und transfeindlichen Diskriminierungen zwischen Schüler*innen konfrontiert sind, diese aber nicht als solche benennen oder bearbeiten. Eine Lehrerin beschreibt in einem ihrer Interviews, dass sie nicht davon ausgeht, dass Schüler*innen bewusst ist, was homofeindliche Schimpfworte genau bedeuten und gegen wen sie sich richten (ebd.: 231). Homofeindlichkeit wird nicht als eine Struktur erkannt, die sich durch die Institution Schule zieht, und sie wird auch nicht pädagogisch bearbeitet. Klocke (2014) zeigt, dass zwar in der Tat die homofeindlichen Schimpfwörter häufig nicht direkt mit Diskriminierungsabsichten einhergehen, aber dennoch entsprechende Wirkung zeigen.

Ulrich Klocke, Sabrina Latz und Julian Scharmacher (2015) untersuchen, welche Faktoren Lehrkräfte ermutigen oder hindern, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu thematisieren. Positiv wirkt das Wissen darum, dass die Thematisierung im Unterricht einen positiven Effekt auf die Schüler*innen hat. Negative Auswirkungen hat dagegen die Angst von Lehrer*innen, neurechten Angriffen ausgesetzt zu sein und beispielsweise mit dem Vorwurf der Frühsexualisierung konfrontiert zu werden. Lehrer*innen müssen sich außerdem selbst kompetent fühlen, über LSBAT*I*Q zu unterrichten.

Dieser Zustand hat weitreichende Folgen für LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Lehrkräfte. Sie haben mit Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung zu kämpfen. Für LSBAT*I*Q-Jugendliche kommt zum alltäglichen Stress der Pubertät weiterer Stress hinzu: Was, wenn es heraus kommt, dass ich schwul bin? Was werden meine Eltern dazu sagen? Wird mein Freund*innenkreis mich noch akzeptieren, wenn ich mich als trans* oute? Aber es ist nicht nur erhöhter Stress – auch die Häufigkeit von Mobbing ist bei LSBAT*I*Q-Schüler*innen höher. All dies hat enorme Folgen für die physische und psychische Gesundheit von LSBAT*I*Q Schüler*innen und Lehrkräften (vgl. Spahn 2018).

Die Broschüre Schule lehrt/lernt Vielfalt – Band 1

Die 2018 erschienene Broschüre „Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans*- und Inter*freundlichkeit in der Schule“ nimmt sich des Themas sexueller und geschlechtlicher Vielfalt an. Auf ca. 250 Seiten finden sich Informationen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, für Pädagog*innen und andere wichtige Gruppen im Kontext Schule. Damit soll dem oben ausgeführten Problem begegnet werden, dass Informationen für Lehrkräfte zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt oft verstreut, veraltet, unseriös und verkürzt sind. Zielgruppen der Broschüre sind Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Schulleitungen, Eltern, Schüler*innen und Wissenschaftler*innen, die in der Lehramtsausbildung tätig sind. Die Broschüre ist kostenlos als Druck und im pdf-Format erhältlich.

Die Broschüre ist in verschiedene Bereiche unterteilt, die mit W-Fragen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Fachunterricht und Schulalltag korrespondieren.

„Was ist das Thema?“ – In diesem ersten Teil wird u.a. in die Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung, in queere und geschlechtersensible Pädagogik sowie in theoretische Überlegungen zu Differenzkategorien eingeführt.

„Warum ist das Thema wichtig?“ – Im zweiten Teil berichten LSBAT*I*Q-Schüler*innen und Lehrer*innen aus ihrem Alltag und von ihren Diskriminierungserfahrungen. Hier werden auch Studienergebnisse zur Lebenssituation von LSBT*Q-Jugendlichen vorgestellt und es wird die aktuelle Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schulbüchern beleuchtet.

„Wie lässt sich das Thema im Schulalltag umsetzen?“ – Im dritten Teil werden u.a. ein Interview zu Unterstützungsmöglichkeiten von inter*

Kindern und Jugendlichen, Tipps zur Unterstützung eines Coming Outs oder Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit im Fall von Mobbing zur Verfügung gestellt. Zudem wird aufgezeigt, inwiefern das Einladen von jungen LSBAT*IQ-Personen, die aus ihrem Leben erzählen, Vorurteile und Stereotype abbauen kann.

Wie das Thema im Fachunterricht umgesetzt werden kann, ist Inhalt des vierten Teils. Hier wird u.a. eine Übersicht über die Rahmenlehrpläne der Bundesländer in Bezug auf die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, pädagogische Hinweise zur Arbeit mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt sowie den Umgang mit schwierigen, verletzenden Situationen im Unterricht gegeben. Darüber hinaus finden sich konkrete Tipps z.B. für den Sportunterricht.

Wie mit Widerständen gegen die schulische Arbeit mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt umgegangen werden kann, ist Thema im fünften Teil, wo eine Übersicht an Argumentationshilfen und Tipps zum Umgang sowohl mit interessierten wie auch mit besorgten Eltern zusammengestellt ist.

Wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in (schulische) Regelstrukturen eingebunden werden kann – damit beschäftigt sich der sechste Teil. Hierbei stellt sich unser Schwesterprojekt „*Vielfalt Lehren!*“ vor, des Weiteren Texte zur Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften.

Im siebten Teil „*Wer bietet was an?*“ zeigen Beispiele, wie eine gelungene institutionalisierte Einbindung des Themas umgesetzt werden kann. Hier stellen sich die Organisationen „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ und „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ vor. Wir haben außerdem Tipps zu Antidiskriminierungsstrukturen und -maßnahmen an Schulen zusammengestellt.

Neben einem Ausblick auf das Jahr 2019 findet sich ein Glossar findet sich am Ende der Broschüre.

„Schule lehrt/lernt Vielfalt“ versammelt Wissenschaftler*innen, LSBAT*I*Q-Aktivist*innen und Pädagogisches Fachpersonal als Expert*innen und gibt Ihnen einen umfassenden, aktuellen und leicht verständlichen Überblick.

Die Broschüre Schule lehrt/lernt Vielfalt – Band 2

2019 wird der zweite Band der Broschüre erscheinen. Er legt den Fokus auf den Fachunterricht und versammelt insbesondere Unterrichtsbau- steine und -einheiten, die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zum Thema haben. Dazu haben wir einerseits besonders gute und wichtige Unterrichtsbau- steine aus unserer Sammlung ausgewählt und anderer- seits einige Bausteine zu bisher vernachlässigten Themen wie Trans- geschlechtlichkeit oder A_sexualität erstellt. Außerdem werden im Band 1 bislang ausgeblendete Themen aufgegriffen. So versammeln wir zwei Beiträge zum Umgang mit Stereotypen im Schulalltag und ei- nen weiteren zum Umgang mit LSBAT*I*Q-feindlichen Beleidigungen und Vorurteilen, stellen konkrete, im Unterricht einsetzbare Projekte wie das Lehr-/Lernspiel „Identitätenlotto“ vor und veröffentlichen ei- nen Leitfaden dazu, woran qualitativ gute Lehrbausteine zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt erkannt werden können.

Der zweite Band wird voraussichtlich im Dezember 2019 als kostenlose pdf-Datei erhältlich sein.

Literaturverzeichnis

BITTNER, MELANIE (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Frankfurt: <https://www.gew.de/aussschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/> [Zugriff: 13.12.2018].

BODE, HEIDRUN/ HESSLING, ANGELIKA (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

HILGERS, ANDREA (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden der Sexuaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

KLOCKE, ULRICH (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LGBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin.

KLOCKE, ULRICH (2014): „Voll schwul!“ ... Was kann Schule tun, um Homo- und Transphobie abzubauen?. In: Schulmanagement 2, S. 24–26., <https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/mitarbeiter/57490/resolveuid/8005dd7fef4d4ee48d5167ee8115118f> [Zugriff: 13.12.2018].

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: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf [Zugriff: 23.7.2019].

LATZ, SABRINA/ SCHARMACHER, JULIAN/ KLOCKE, ULRICH (2015): Was motiviert Lehrkräfte, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule zu berücksichtigen?. In: tz – Thüringer Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Juni 2015, S. 12–13.

LÜCKE, MARTIN (2015): Vom „Normalkinde“ zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt. Homosexualität in den Bildungswissenschaften. In: Lücke, Martin/ Huch, Sarah (Hrsg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik. Bielefeld: Transcript, S. 13–26.

OLDEMEIER, KERSTIN (2018): Ambivalente Coming Out Erfahrungen. In: DJI Impulse 2/2018, S.13–17.

SAUER, ARN/ MEYER, ERIK (2016): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituation und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland. Herausgegeben vom Bundesverband Trans*.

SCHMIDT, FRIEDERIKE/ SCHONDELMAYER, ANNE-CHRISTIN: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schondelmayer, Friederike/ Schmidt, Anne-Christin/ Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS.

SPAHN, ANNIKA (2018): Körperliche und psychische Gesundheit von queeren Jugendlichen. In: Spahn, Annika/ Wedl, Juliette (Hrsg.): Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Göttingen: Edition Waldschlösschen.

Autor*inneninformation

Annika Spahn hat Europäische Ethnologie, Islamwissenschaften und Gender Studies studiert. Sie ist Projektkoordinatorin von *Hochschule lehrt Vielfalt!* und promoviert aktuell an den Universitäten Basel (CH) und Freiburg (D) zu Heteronormativität in der Sexualmedizin. Sie ist außerdem Begründerin und Koordinatorin des Queer Lexikons (www.queer-lexikon.net).

Die Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität Leipzig – der Professur für Schulentwicklungsforschung und dem Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung – und der Akademie Waldschlösschen bei Göttingen.

Ausgangspunkt der Arbeit von *Vielfalt Lehren!* ist die Feststellung, dass sich über verschiedene Diskriminierungspraxen auch im Schulalltag Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit zeigen. Für deren Entgegnung ist es wichtig, diskriminierungskritische Lehre als Querschnittsthema bereits in die Ausbildung zukünftiger Lehrer_innen zu implementieren und Lehrende und Dozent_innen der verschiedenen Lehramtsstudiengänge in diesem Bereich zu sensibilisieren, zu qualifizieren und zu aktivieren. Durch diesen Dreischritt aus Sensibilisierung, Qualifizierung und Aktivierung sollen im Projekt *Vielfalt Lehren!* Akteur_innen im universitären Kontext kritisch-reflexive Perspektiven sowie Handlungsfähigkeiten im Kontext von Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit entwickeln. Wissen und Informationen zu sexueller Vielfalt und Diskriminierungspraxen sollen dazu beitragen, dass sich Lehrende kompetenter fühlen, um im Lehr- und Schulkontext sexuelle Vielfalt häufiger zu thematisieren und bei Diskriminierung öfter zu intervenieren.

Die Forschungs- und Netzwerkstelle ist Teil des Modellprojekts „Akzeptanz für Vielfalt – gegen Homo-, Trans*- und Inter*feindlichkeit“ der Akademie Waldschlösschen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Der vorliegende Sammelband nimmt seinen Ausgang am Fachtag „Vielfalt Lehren?!“ zu vielfalts*bewusster Lehre im Lehramtsstudium, der am 24.10.2018 in Leipzig stattfand. Hier trafen Menschen mit vielfältigen und spannenden Perspektiven aufeinander – Diskussionen wurden an- und weitergesponnen.

Diese Begegnungen werden im Sammelband dokumentiert und einem breiteren Publikum zugänglich gemacht. Ergänzt werden die Perspektiven von Beiträgen über weitere inspirierende Initiativen, die im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle *Vielfalt Lehren!* in einen Austausch getreten sind.



Vielfalt Lehren!

Ein Kooperationsprojekt zwischen der Akademie Waldschlösschen und der Universität Leipzig im Rahmen des Modellprojekts »Akzeptanz für Vielfalt«



UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Professur Schulpädagogik /
Schulentwicklungsforschung



edws

edition
waldschlösschen
materialien

ISBN 978-3-937977-11-2

