

Hochschule Merseburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit.Medien.Kultur

Diskriminierung queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen in Sachsen

Wie kann Diskriminierung queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen in Sachsen abgebaut werden?

Bachelorarbeit im Studiengang Kultur und Medienpädagogik

Vorgelegt von: Tabea Jasmin Häßler

Erstgutachter:in: Dr. Heinz-Jürgen Voß

Zweitgutachter:in: Dr. Rayla Metzner

Abgabetermin: 25.03.2025

Abstract

Diese Arbeit untersucht die Diskriminierung queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen in Sachsen und deren Auswirkungen auf Wohlbefinden und psychosoziale Gesundheit. Es werden theoretische Konzepte wie Heteronormativität, Doing Gender und intersektionale Diskriminierung betrachtet. Zudem wird die gesellschaftliche und politische Situation in Sachsen analysiert. Abschließend werden Maßnahmen vorgestellt, um Diskriminierung im Schulkontext abzubauen, darunter eine diskriminierungssensible Unterrichtsgestaltung, gezielte Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und unterstützende Strukturen für queere Schüler:innen.

This thesis examines the discrimination of queer youth in secondary schools in Saxony and its impact on well-being and psychosocial health. It explores theoretical concepts such as heteronormativity, doing gender, and intersectional discrimination, while also analyzing the societal and political context in Saxony. Finally, the study presents measures to reduce discrimination in schools, including inclusive curriculum design, targeted training for educators, and supportive structures for queer students.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1 Einleitung.....	1
1.1 Methode	2
1.2 Geschlechtergerechte Sprache.....	4
2 Begriffsdefinitionen	4
2.1 Diskriminierung.....	4
2.1. 1 <i>Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung</i>	7
2.2 queer	7
2.3 Coming-out.....	9
2.4 Heteronormativität	9
2.5 Gender- und Queer- Studies	10
2.6 Doing Gender und Undoing Gender.....	12
2.7 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt	12
2.8 Jugendliche	13
2.9 weiterführende Schulen.....	14
3 Diskriminierung queerer Jugendlicher	14
3.1 Wahrnehmung von Diskriminierung	14
3.2 Diskriminierungserfahrungen	15
3.3 Folgen von Diskriminierung.....	16
3.3.1 <i>Psychosoziale Gesundheit</i>	16
3.3.2 <i>Suizidrate bei queeren Jugendlichen</i>	18
3.4 Bewältigungsstrategien	18
4 Lebensphase der Adoleszenz.....	20
4.1 Entwicklung in der Adoleszenz.....	20
4.2 Adoleszenz queerer Jugendlicher	21
4.3 Coming-out als spezifische Herausforderung	22
4.3.1 <i>Inneres Coming Out</i>	24
4.3.2 <i>Äußeres Coming Out</i>	25
4.3.3 <i>Wichtige Unterstützungsfaktoren während der Coming-outs</i>	27
5 Bundesland Sachsen.....	29
5.1 Akzeptanz von Vielfalt	29
5.2 Hasskriminalität	31
5.3 Wahlerfolg AFD	32

5.4 Pädagogische Fachkräfte.....	36
5.5 Lebenslagen von Isbtiqa*-Personen in Sachsen.....	38
6 Schulen in Sachsen	39
6.1 Institution Schule	39
6.2 Aufgabe von Schulen	40
6.3 Diskriminierung an sächsischen Schulen.....	42
6.4 Repräsentation queerer Lebensweisen in Schulbüchern.....	44
6.5 Fehlende Fortbildungsangebote.....	49
7 Abbau von Diskriminierung an weiterführenden Schulen.....	50
7.1 Voraussetzungen für eine wirksame Intervention von sexualisierter Gewalt und Diskriminierung	50
7.2 Maßnahmen, um Diskriminierung an Schulen abzubauen.....	52
7.2.1 Unterrichtsgestaltung.....	55
7.2.2 Schwerpunkt Sportunterricht	58
7.2.3 Begleitung von tin* Kindern und Jugendlichen	60
7.3 Zusammenfassung der empfohlenen Maßnahmen.....	61
8 Fazit.....	63
Literaturverzeichnis.....	65
Abbildungsverzeichnis.....	72

1 Einleitung

Die Schule sollte ein sicherer Ort sein, an dem alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich frei zu entfalten, ohne Angst vor Ablehnung oder Gewalt. Doch queere Jugendliche erleben im schulischen Alltag weiterhin erhebliche Diskriminierung (vgl. Palzkill et al., 2020: 25).

Laut dem Sachsen Monitor 2023 stimmen 30 % der befragten Bürger:innen der Aussage zu, dass eine sexuelle Beziehung zwischen Personen desselben Geschlechts unnatürlich sei (vgl. Schinklert et al., 2023: 33). Solche gesellschaftlichen Einstellungen spiegeln sich auch im schulischen Umfeld wider: Queere Schüler:innen sind häufig mit Ausgrenzung, Mobbing und einem Mangel an Unterstützung konfrontiert (vgl. Kalkum & Otto, 2017; Nordt & Kugler, 2012).

Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität ist tief in gesellschaftlichen Strukturen verankert. Heteronormative und cisnormative Vorstellungen prägen soziale Beziehungen und definieren, welche Identitäten als „normal“ und welche als „abweichend“ gelten (vgl. Perko und Czollek, 2022).

Für queere Jugendliche hat dies schwerwiegende Folgen: Ihre Sichtbarkeit in Lehrplänen und Schulbüchern ist eingeschränkt, pädagogische Fachkräfte sind häufig unzureichend für ihre Bedarfe sensibilisiert, und das Risiko für psychosoziale Belastungen wie Angststörungen oder Depressionen ist erhöht (vgl. Bittner, 2011; Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2017; George Dan, 2022). Besonders relevant ist dabei die Lebensphase der Adoleszenz, in der Jugendliche ihre Identität entwickeln und soziale Anerkennung eine zentrale Rolle spielt (vgl. King, 2013; Kleiner, 2015). Queere Jugendliche stehen in dieser Phase vor spezifischen Herausforderungen, insbesondere im Zusammenhang mit ihrem inneren und äußeren Coming-out (vgl. Timmermanns und Böhm, 2020: 45). Fehlende Unterstützung im schulischen Umfeld kann sich negativ auf ihr Selbstwertgefühl, ihre schulischen Leistungen und ihr späteres Berufsleben auswirken (vgl. George Dan, 2022: 2).

Im Bundesland Sachsen ist die gesellschaftliche Akzeptanz queerer Identitäten im Vergleich zu anderen Regionen Deutschlands gering. Dies zeigt sich unter anderem im Wahlverhalten sowie in der Zahl queerfeindlicher Übergriffe (vgl. Arant et al., 2019; Vierneisel, 2019).

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: *Wie kann Diskriminierung queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen in Sachsen abgebaut werden?*

Ziel der Arbeit ist es, fundierte Erkenntnisse über die schulische Situation queerer Jugendlicher zu gewinnen und konkrete Handlungsmöglichkeiten für eine inklusive und diskriminierungssensible Schulgestaltung in Sachsen aufzuzeigen.

Zu Beginn der Arbeit werden zentrale Begriffe definiert und die Zielgruppe eingegrenzt. Dabei werden unter anderem das Konzept von Doing Gender sowie gesellschaftliche Strukturen wie Diskriminierung und Heteronormativität erläutert.

Im darauffolgenden Abschnitt wird die Lebenssituation queerer Jugendlicher analysiert, insbesondere mit Blick auf Diskriminierungserfahrungen, psychosoziale Gesundheit und Bewältigungsstrategien.

Anschließend wird die Adoleszenz als zentrale Lebensphase betrachtet, die für die Identitätsentwicklung eine entscheidende Rolle spielt. Der Fokus liegt dabei auf den spezifischen Herausforderungen queerer Jugendlicher, insbesondere im Hinblick auf das innere und äußere Coming-out sowie auf unterstützende Faktoren innerhalb dieses Prozesses.

Darauf aufbauend wird die gesellschaftliche und politische Situation in Sachsen untersucht. Im Mittelpunkt stehen die Akzeptanz von Vielfalt, queerfeindliche Hasskriminalität und politische Entwicklungen wie der Wahlerfolg der AfD.

Es folgt eine Analyse der schulischen Rahmenbedingungen, die sowohl die Institution Schule als auch spezifische Herausforderungen für queere Schülerinnen und Schüler in Sachsen beleuchtet. Es wird untersucht, wie queere Identitäten im Unterricht repräsentiert sind und wie es um Fortbildungsangebote für Lehrkräfte steht.

Abschließend werden Maßnahmen betrachtet, die zum Abbau diskriminierender Strukturen an weiterführenden Schulen beitragen können. Dabei geht es sowohl um Voraussetzungen für wirksame schulische Interventionen als auch um konkrete Maßnahmen für eine diskriminierungssensible Unterrichtsgestaltung. Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse und einem Ausblick auf zukünftige Forschungsperspektiven.

1.1 Methode

Diese Arbeit basiert auf einer systematischen Literaturrecherche. Die Auswahl der Quellen erfolgte unter Berücksichtigung ihrer Aktualität sowie ihrer Relevanz

im wissenschaftlichen Diskurs, gemessen an der Häufigkeit ihrer Zitierung in anderen Fachpublikationen. Da sich die Untersuchung auf weiterführende Schulen in Deutschland konzentriert, wurde vorrangig deutschsprachige Literatur herangezogen, um die spezifischen Herausforderungen in diesem Bildungskontext darzustellen. Internationale Studien wurden ergänzend berücksichtigt, insbesondere dann, wenn keine adäquaten deutschen Forschungsarbeiten zu bestimmten Aspekten, wie etwa zur psychosozialen Situation queerer Jugendlicher verfügbar waren.

In dieser Arbeit wird bewusst auf einen historischen Abriss verzichtet, da der Fokus auf aktuellen Forschungsergebnissen und auf zukünftigen Möglichkeiten zum nachhaltigen Abbau von Diskriminierung queerer Jugendlicher an Schulen liegt. Berücksichtigt wird ausschließlich Literatur, die ab dem Jahr 1994 veröffentlicht wurde. Dieses Jahr stellt mit der Abschaffung des Paragraphen 175, der bis dahin sexuelle Handlungen zwischen Männern kriminalisierte, einen bedeutenden gesellschaftlichen Wendepunkt dar (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2025).

Queere Jugendliche machen unterschiedliche Erfahrungen (vgl. Jansen, 2021). Eine lesbische cis-Person hat ganz andere Bedarfe als eine lesbische trans*-Person und auch als eine nicht-binäre pansexuelle Person (vgl. Jansen, 2021: 36). Die Diversität der Erfahrungen kann eine Arbeit mit diesem Umfang nicht abdecken. Es wird versucht, möglichst viele Maßnahmen herauszuarbeiten, die allen queeren Jugendlichen an weiterführenden Schulen zugutekommen und ihre insgesamt „besondere Verletzlichkeit“ aufzuzeigen (vgl. Palzkill et al., 2020: 25). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass dieser Anspruch hoch gesetzt ist und es weiterer, tiefergehender Untersuchungen bedarf, um queere Jugendliche in ihren verschiedenen Lebensrealitäten zu begleiten und ihren Leidensdruck zu mindern (vgl. ebd.: 36).

Ein weiterer zentraler Fokus dieser Arbeit liegt auf der regionalen Eingrenzung auf das Bundesland Sachsen. Da bildungspolitische Regelungen in Deutschland auf Länderebene variieren, ist eine spezifische Betrachtung erforderlich. Erkenntnisse über die Diskriminierung queerer Jugendlicher allgemein beziehen sich jedoch nicht ausschließlich auf Sachsen, sondern lassen sich auch im überregionalen und internationalen Kontext einordnen.

1.2 Geschlechtergerechte Sprache

Es wurde entschieden, in dieser Arbeit großen Wert auf geschlechtergerechte Sprache und Schreibweise zu legen. Es wird mit dem Doppelpunkt gegendert, da dies als die barriereärmste Variante empfohlen wird (vgl. netz-barrierefrei, 2025). In dieser Arbeit werden die Begriffe „trans*“ und „inter*“ sowie das Akronym „lsbtiqua*“ größtenteils kleingeschrieben, mit Ausnahme direkter Zitate und einzelner spezifischer Passagen. Diese Entscheidung basiert auf der Intention, die Person als Individuum in den Mittelpunkt zu stellen, während die Zugehörigkeit zur queeren Community lediglich einen Teil ihrer Identität darstellt (vgl. Welcoming-out.com, 2025).

2 Begriffsdefinitionen

Um die Forschungsfrage hinreichend beantworten zu können, ist zuerst relevant, die einzelnen Bausteine der Frage zu definieren und einzugrenzen.

2.1 Diskriminierung

Im Folgenden soll Diskriminierung als Begriff umrissen, strukturelle Diskriminierung erläutert und die Wirkmechanismen hinter Diskriminierung beleuchtet werden. Zudem soll der spezielle Begriff der „Queerfeindlichkeit“ und das Konzept der Intersektionalität erklärt werden.“

Der erste zu definierende Begriff ist Diskriminierung. Der Begriff „Diskriminierung“ stammt aus dem Lateinischen: „discriminare“, was ins Deutsche als „trennen“ beziehungsweise „unterscheiden“ übersetzt werden kann (vgl. Beigang et al., 2017: 12). Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine wertneutrale Differenzierung zwischen verschiedenen Personen(gruppen), sondern um eine Hierarchisierung, die bestimmte Gruppen eher positiv oder negativ bewertet (vgl. ebd.: 12). Diese negative Einstellung gegenüber bestimmten Gruppen bildet häufig die Grundlage für Herabwürdigung und Benachteiligung (vgl. ebd.). In der Sozialpsychologie wird Diskriminierung als ein Verhalten konzeptualisiert, welches von Individuen oder Gruppen ausgeht und andere Individuen oder Gruppen benachteiligt (Beigang et al., 2017: 12).

Andere sozialwissenschaftliche Disziplinen lösen sich von der individuumszentrierten Perspektive und erweitern den Blick auf den gesellschaftlichen Kontext (vgl. Beigang et al., 2017: 13). Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ist

insbesondere die intersektionale Verschränkung verschiedener Diskriminierungsdimensionen sowie gesellschaftlicher Strukturprinzipien von Bedeutung (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 19).

Im Praxishandbuch Social Justice und Diversity von Czollek et al. wird Diskriminierung stets im Kontext gesellschaftlicher Strukturen betrachtet (vgl. Czollek et al., 2019: 26). Dementsprechend wird der Begriff der „strukturellen Diskriminierung“ verwendet (vgl. ebd.: 26). Diese Definition von Diskriminierung soll dem weiteren Verlauf der Arbeit zu Grunde gelegt werden. Dieser Begriff umfasst sowohl die verschiedenen Ebenen, auf denen Diskriminierung stattfindet, als auch die Mechanismen, die zu ihrer Entstehung und Aufrechterhaltung beitragen (vgl. ebd.: 26). Sie wird als das Ineinandergreifen diskriminierender Praxen auf individueller, kultureller und institutioneller Ebene definiert (vgl. ebd.: 26). Strukturelle Diskriminierung beschreibt also die Verwehrung eines gleichberechtigten Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen und Anerkennung (vgl. ebd.: 26).

Die individuelle Ebene umfasst diskriminierendes Sprechen und Handeln von Einzelpersonen, beispielsweise durch Beleidigungen (vgl. ebd.: 26).

Die kulturelle Ebene beinhaltet Wissen, Normen, Werte und Sprachbilder, die in öffentlichen Diskursen sowie medial vermittelt werden, etwa durch Musik, Literatur, bildende Kunst, Filme und Werbung (vgl. ebd.: 26). Dazu zählt unter anderem die stereotype Darstellung queerer Personen in den Medien (vgl. ebd.: 26).

Die institutionelle Ebene der Diskriminierung umfasst diskriminierende Politiken, Gesetze sowie institutionell verankerte Normen und Regeln (vgl. ebd.: 26). So erfahren queere Personen beispielsweise Diskriminierung, wenn gleichgeschlechtliche Paare kein automatisches gemeinsames Sorgerecht für ein Kind erhalten (Berliner Familienportal, 2025). Während gemischtgeschlechtliche Ehepaare automatisch ein gemeinsames Sorgerecht für in der Ehe geborene Kinder erhalten, besteht für gleichgeschlechtliche Paare lediglich die Möglichkeit einer Stiefkindadoption (Berliner Familienportal, 2025).

Durch den Mechanismus des sogenannten Otherings werden Menschen durch Stereotypisierung als „anders“ markiert und als Projektionsfläche imaginiert (vgl. Czollek et al., 2019: 26). Dieser Mechanismus wird häufig im Kontext rassistischer Diskriminierung diskutiert, beispielsweise im pädagogischen Ratgeber Wie erkläre ich Kindern Rassismus? von Josephine Apraku.

Menschen, die einer bestimmten (rassifizierten) Gruppe zugeordnet werden, werden, als die „Anderen“ markiert und als minderwertig, von der Norm abweichend sowie nicht zugehörig betrachtet (vgl. Apraku et al., 2023: 71). Ihre Individualität wird negiert, wodurch sie als „die Anderen“ konstruiert werden, von denen eine vermeintliche Gefahr ausgehe (vgl. Czollek et al., 2019: 26). Dieser Mechanismus macht Diskriminierung und deren Rechtfertigung erst möglich und tritt nicht nur im Kontext rassistischer Diskriminierung auf, sondern auch bei anderen Formen der Diskriminierung (vgl. ebd.: 26).

LSBTIQA*-Jugendliche werden ebenfalls zu „Anderen“ gemacht (vgl. Nordt & Kugler, 2012). Diskriminierung, die sich gegen queere Personen richtet, wird unter dem Begriff „Queerfeindlichkeit“ zusammengefasst:

„Unter Queerfeindlichkeit werden Diskriminierungen, Anfeindungen und Straftaten, die sich gegen sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten außerhalb des cis-heteronormativen Spektrums richten, zusammengefasst. Darunter fallen beispielsweise homophobe oder transfeindliche Äußerungen sowie Benachteiligungen aufgrund dessen, dass eine Person bisexuell oder intergeschlechtlich ist. Zielscheibe von Queerfeindlichkeit können Menschen, aber auch Institutionen oder Dinge sein, die in Zusammenhang mit Queerness gebracht werden, wie Denkmäler oder Organisationen, die sich für queere Menschen einsetzen“ (Hartmann & Rahner, 2023: 114).

Czollek et al. beschreiben die strukturelle Diskriminierung aufgrund des (zugeordneten) Geschlechts und/oder der sexuellen Orientierung mit den Begriffen Sexismus, Heterosexismus, Homo- und Transmisogynie (vgl. Czollek et al., 2019: 147). Der Begriff „Miseoismus“ leitet sich vom altgriechischen „miseo“ ab, was „Hass“ bedeutet (vgl. ebd.: 147).

Im Kontext von Diskriminierung ist es relevant, die Verschränkung verschiedener Diskriminierungsformen zu analysieren, die als „Intersektionalität“ oder nach Czollek et al. als „systemische Intersektionalität“ bezeichnet wird (vgl. Czollek et al., 2019: 32). Intersektionalität beschreibt die gleichzeitige Betroffenheit einer Person von verschiedenen Diskriminierungsmechanismen, die sich nicht zwingend addieren, jedoch miteinander interagieren und spezifische Ausschlüsse erzeugen können (vgl. Czollek et al., 2019: 32f.).

2.1. 1 Diskriminierung aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung
Geschlecht und Sexualität sind eng miteinander verknüpft, stellen jedoch eigenständige Kategorien dar (vgl. Scherr et al., 2024). Daher unterscheidet sich auch die Diskriminierung nach diesen Kategorien (vgl. Scherr et al., 2024: 582f.). Gesellschaftlich etablierte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit führen dazu, dass bestimmte Gruppen privilegiert sind, während andere marginalisiert werden (vgl. ebd.: 582f.).

So profitieren Männer im Vergleich zu Frauen häufig von gesellschaftlichen Vorteilen, doch homosexuelle Männer erfahren dennoch Diskriminierung, da sie nicht den Normen hegemonialer Männlichkeit entsprechen (vgl. ebd.: 582f.). Ein ähnliches Muster zeigt sich bei trans*-Männern, die zwar als männlich identifiziert werden, jedoch nicht uneingeschränkt von den Privilegien hegemonialer Männlichkeit profitieren (vgl. ebd.: 582f.). Diese Ungleichheiten sind nicht ausschließlich durch Geschlecht oder sexuelle Orientierung bedingt, sondern werden durch weitere soziale Kategorien wie Ethnizität, soziale Herkunft oder Heteronormativität beeinflusst (vgl. ebd.: 582f.). Queerfeindliche Diskriminierung ist folglich nicht nur als individuelles Phänomen zu verstehen, sondern als strukturell verankertes Problem, das tief in gesellschaftlichen Machtverhältnissen und institutionellen Normen verwurzelt ist und intersektional betrachtet werden muss (vgl. ebd.: 582f.).

2.2 queer

Um über queere Jugendliche sprechen zu können, muss zunächst der Begriff „queer“ definiert und eingegrenzt werden. Auch das auch das Akronym LSB-TIQA* sowie das Akronym TIN* muss im Zuge dessen erklärt werden.

Palzkill et al. definieren „queer“ als Sammelbegriff für Menschen, die der heteronormativen Ordnung nicht entsprechen (wollen) und als Selbstbezeichnung von Personen, die sich jenseits der Kategorien Mann und Frau verorten (Palzkill et al. 2020: 121). Zudem beschreibt „queer“ eine Denkrichtung, deren Ziel es ist, die binäre Geschlechterordnung zu dekonstruieren bzw. deren Konstruktionsmechanismen offenzulegen (vgl. ebd.: 121).

Im Englischen wurde der Begriff „queer“ lange Zeit abwertend verwendet, um Personen der LGBTQIA*-Community zu bezeichnen (vgl. Krämer, 2015: 79). Er bedeutete etwa „seltsam, sonderbar, pervers oder deviant“ (vgl. ebd.: 79). Erst Anfang der 1990er-Jahre erfuhr er durch eine bewusste Umdeutung und

Aneignung innerhalb der queeren Community eine positive Neubewertung (vgl. ebd.: 79):

„Im Zuge der AIDS-Krise in den USA schlossen sich Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre breite Bündnisse unter der Bezeichnung ‹queer› zusammen, um gegen die homophobe, moralische Re-Regulationspolitik der Reagan- und Bush-Regierung zu mobilisieren“ (Krämer, 2015: 79). In diesem Kontext entwickelte sich „queer“ als Symbol einer „anderen Identität“, die mit Stolz beansprucht wurde und wird (vgl. ebd.: 79).

In dieser Arbeit wird der Begriff „queer“ genutzt, um alle Jugendlichen zu beschreiben, die nicht cisgender und/oder nicht heterosexuell sind. Er dient somit als Synonym für das Akronym LSBTIQA* (im Englischen: LGBTQIA*).

LSBTIQA*-Jugendliche umfassen alle Jugendlichen, die sich als lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, inter*, queer und/oder asexuell definieren (Lexikon der kleinen Unterschiede, 2023). Der Stern (*) am Ende des Akronyms LSBTIQA* symbolisiert Offenheit gegenüber weiteren Identifikationsmöglichkeiten und verdeutlicht, dass es sich um keine abgeschlossene Abkürzung handelt, da kontinuierlich neue Begriffe zur Beschreibung von Sexualität und Geschlechtsidentität entstehen können (vgl. bpb, 2024b). Dennoch bilden solche Aufzählungen nie alle existierenden Identitäten vollständig ab, sodass zwangsläufig Ausschlüsse entstehen (vgl. ebd.). Beispielsweise umfasst das deutsche Akronym LSBTIQA* nicht explizit pansexuelle Personen (vgl. Vierneisel, 2019: 49f).

Die von Krämer (2015: 79) so bezeichnete „In-Eins-Nennung“ innerhalb der Abkürzung LSBTIQA* stellt eine Problematik dar. Sie könne den Eindruck erwecken, dass schwule, lesbische und bisexuelle Personen nicht gleichzeitig inter* oder trans* sein können oder umgekehrt, dass trans*- und inter*-Personen keine eigene sexuelle Orientierung haben (vgl. ebd.: 79). Dies resultiert daraus, dass geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierungen in einer einzigen Abkürzung zusammengefasst werden, ohne die Vielfalt innerhalb dieser Kategorien ausdrücklich zu betonen (vgl. ebd.: 79). Daher ist es essenziell, diese vielfältigen Überschneidungen explizit zu benennen.

Die Abkürzung TIN* steht für trans*, inter* und nicht-binär und fungiert als Sammelbegriff für diese Gruppen (Fast et al., 2024: 163). Sie wird in dieser Arbeit ebenfalls genutzt, um spezifische Erfahrungen von TIN*-Personen zu beschreiben.

Sexualität und die Zuordnung zu bestimmten Labels sind als fluide Spektren zu verstehen, innerhalb derer sich Identifikationen im Laufe des Lebens verändern oder konstant bleiben können (vgl. Timmermanns & Böhm, 2020: 28). Während einige Menschen ihre sexuelle Orientierung als stabil erleben, empfinden andere sie als flexibel und veränderbar (vgl. ebd.: 28).

2.3 Coming-out

Diese erste Mitteilung der eigenen sexuellen oder geschlechtlichen Identität gegenüber anderen wird als „Coming-out“ bezeichnet (vgl. Krell et al. 2020). Diese für queere Jugendliche spezifische Herausforderung wird in dieser Arbeit genauer betrachtet.

Der Begriff Coming-out leitet sich aus der englischen Wendung „coming-out of the closet“ ab und wurde insbesondere durch die Stonewall Proteste 1969 geprägt (vgl. Krell et al. 2020: 9). Timmermanns und Böhm beschreiben das Coming-out als: „das Gewährwerden, nicht ausschließlich normkonform leben zu können oder zu wollen“ (Timmermanns & Böhm 2020: 45).

Es handelt sich dabei nicht um eine rein individuelle Entscheidung, sondern um einen ambivalenten Prozess, der zwischen gesellschaftlichen Zwängen, Fremdzuschreibungen und eigenen Positionierungsmöglichkeiten verläuft (vgl. ebd. 46).

2.4 Heteronormativität

Heteronormativität ist ebenfalls ein zentraler Begriff dieser Arbeit und bedarf einer Definition. Perko et al. definieren Heteronormativität wie folgt:

"Heteronormativität bezeichnet ein binäres Geschlechtersystem, in dem ausschließlich zwei Geschlechter (Mann und Frau) als vermeintliche Norm anerkannt werden. Dabei wird Geschlecht aus einer Matrix von Körper-, Verhaltens- und Sexualitätsnormen abgeleitet" (Perko & Czollek, 2022: 46).

In diesem System gelten Heterosexualität sowie eine eindeutig männliche beziehungsweise weibliche Geschlechtsidentität als Norm und werden von verschiedenen Erziehungsinstanzen als Standard vorausgesetzt (vgl. Nordt & Kugler, 2012: 25). Homosexualität, Bisexualität und andere sexuelle Orientierungen werden in diesem Kontext als Abweichungen betrachtet (vgl. Bittner, 2011: 11). Diese Einteilung führt dazu, dass Identitäten in binär-hierarchisierte Kategorien wie homosexuell versus heterosexuell oder trans* versus cis eingeordnet

werden, wodurch insbesondere nicht-binäre Personen oft keine Berücksichtigung finden (vgl. Vierneisel, 2019: 19).

Palzkill et al. ergänzen, dass die dadurch entstehende privilegierte Stellung von Männlichkeit nicht nur individuell in den Denkstrukturen Einzelner verankert ist, sondern auch strukturell die gesamte Gesellschaft durchzieht (vgl. Palzkill et al., 2020: 15). Durch die Normalisierung der bestehenden Geschlechterordnung erscheinen hierarchische Strukturen, kulturelle Vorstellungen, beispielsweise das traditionelle Familienbild, sowie gesellschaftliche Machtverhältnisse als natürlich, obwohl sie, ebenso wie Geschlechterrollen, sozial konstruiert und veränderbar sind (vgl. ebd.: 15). Auf diese Weise werden Ausgrenzung und Ungleichheit als vorgeblich natürliche gesellschaftliche Gegebenheiten legitimiert (vgl. ebd.: 15).

Sabine Hark beschreibt in ihrem Artikel "Junge Lesben und Schwule: Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung" diese Problematik folgendermaßen:

"Homophobe Praxen können mithin nicht als vormoderne Relikte verstanden werden, sondern als moderne Strategien zur Herstellung sozialer und symbolischer Ungleichheit, mit der die asymmetrisch organisierte zweigeschlechtliche Ordnung reproduziert wird. Sie werden so lange nicht verschwinden, wie die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter relevant ist in der Verteilung von politischen, ökonomischen und sozialen Chancen und Ressourcen" (Hark, 2002: 7).

Daraus ergibt sich ein enger Zusammenhang zwischen heteronormativen Normen, ihrer Reproduktion und queerfeindlicher Gewalt in der Gesellschaft sowie im schulischen Kontext.

Um die Diskriminierung von Personen, die nicht der heteronormativen Norm entsprechen, nachhaltig abzubauen, müssen diese Strukturen kritisch hinterfragt und dekonstruiert werden (vgl. Palzkill et al., 2020: 15f.).

2.5 Gender- und Queer- Studies

Gender bezeichnet das kulturell-gesellschaftlich konstruierte Geschlecht sowie Geschlechterrollen und -funktionen (vgl. Perko & Czollek, 2022: 43). Der englische Begriff wird verwendet, um zwischen dem biologischen Geschlecht und dem sozialen, gesellschaftlich-kulturell hergestellten Geschlecht (Gender) zu

unterscheiden (ebd.: 44). In den Queer Studies wird im Gegensatz zu den Gender Studies auch das biologische Geschlecht als konstruiert betrachtet (vgl. Perko & Czollek, 2022: 44).

Udo Rauchfleisch hat den Begriff „biologisches Geschlecht“ in der 2024 erschienenen Neuauflage seines Buches Transidentität – Transgender – Transitionsprozesse begleiten und gestalten durch die Formulierung „zugewiesenes“ Geschlecht ersetzt (vgl. Rauchfleisch, 2024: 14). Dies begründet er damit, dass anhand äußerer körperlicher Merkmale keine Aussage über die geschlechtliche Identität einer Person getroffen werden kann (vgl. ebd.: 14). Das sogenannte „biologische Geschlecht“, im Englischen sex, beschreibt demnach lediglich das bei der Geburt „zugewiesene“ Geschlecht und nicht das „richtige“ oder „natürliche“ Geschlecht einer Person (vgl. ebd.: 14).

Es wird also zwischen sozialem und zugewiesenem Geschlecht unterschieden (Timmermanns & Böhm, 2020: 25). Das zugewiesene Geschlecht beschreibt die inneren und äußeren Geschlechtsorgane, Chromosomen und Hormone einer Person, während das soziale Geschlecht ausdrückt, welchem Geschlecht sich eine Person zugehörig fühlt (vgl. ebd.: 25). Wenn diese voneinander abweichen, gilt die Person als „trans*“; wenn das soziale Geschlecht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht, als „cis“ (vgl. ebd.: 25). Personen, die sich weder mit dem zugewiesenen Geschlecht noch mit dem binären Geschlechtssystem von „Frau und Mann“ identifizieren, verorten sich außerhalb dieser binären Ordnung, beispielsweise als „genderqueer“ (vgl. ebd.: 25).

Die Gender Studies befassen sich mit der Untersuchung geschlechtlicher und sexueller Identitäten sowie der damit verbundenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Perko & Czollek, 2022: 17). Sie analysieren soziale Strukturen und Prozesse, die Geschlechterungleichheit erzeugen oder aufrechterhalten, mit dem Ziel, der Gleichberechtigung aller Geschlechter näherzukommen (vgl. ebd.: 17). Die Queer Studies hingegen erweitern den Gender-Begriff (Frau/Mann) um die Vielfalt von Genderformen (Lesben, Schwule, trans*-Personen, nicht-binäre Personen etc.) und hinterfragen festgelegte, normalisierte, stereotype Identitäten (vgl. Perko & Czollek, 2022: 18). Ihr Ziel ist es, für queere Menschen gleiche Möglichkeiten und eine gleichberechtigte Partizipation an allen gesellschaftlichen Ressourcen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 18).

2.6 Doing Gender und Undoing Gender

Im Zusammenhang mit den Queer Studies ist es ebenfalls relevant, die Konzepte „Doing Gender“ und „Undoing Gender“ zu definieren. In „Diversität im Klassenzimmer“ von Birgit Palzkill, Frank G. Pohl und Heidi Scheffel wird Geschlecht ebenfalls als kulturell konstruiert verstanden (vgl. Palzkill et al., 2020: 13). Die Begriffe „Frau“, „Mädchen“, „Junge“ und „Mann“ werden als Symbole eines sozialen Sinnsystems definiert, die von Kindern nicht naturgegeben internalisiert, sondern erst erfasst und erlernt werden (vgl. Palzkill et al., 2020: 13). Geschlecht sei demnach keine Eigenschaft, die wir fest besitzen, sondern eine, die in der Interaktion mit anderen Menschen immer wieder neu hergestellt wird und aktives Handeln erfordert (vgl. Palzkill et al., 2020: 14). Daher wird von „Doing Gender“ gesprochen (vgl. Palzkill et al., 2020: 14, zitiert nach West/Zimmermann, 1987). Im Lehrbuch „Gender, Queer und Diversity“ wird „Doing Gender“ wie folgt definiert:

„Doing Gender verweist auf die permanenten Interaktionen der Ein- und Anpassung von Menschen in zweigeschlechtliche, heteronormative, durch Auf- und Abwertung strukturierte, hierarchische Geschlechterverhältnisse – in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Familie, in politischen Räumen etc.“ (Perko & Czollek, 2022: 44). Laut Palzkill et al. ist das Beherrschen des Prozesses des „Doing Gender“ eine der wichtigsten, wenn nicht sogar die wichtigste Fähigkeit für einen Menschen in unserer Gesellschaft (vgl. Palzkill et al., 2020: 14).

Beherrscht eine Person diese Fähigkeit nicht, droht ihr soziale Ausgrenzung (vgl. ebd.: 14). Spätestens mit Eintritt der Pubertät stelle es eine existentielle Bedrohung dar, sich nicht an das Symbolsystem der Zweigeschlechtlichkeit anzupassen (ebd.: 15).

„Mit ‚Undoing Gender‘ ist laut Perko und Czollek eine Praxis gemeint, die die Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen erkennt, problematisiert und schließlich zugunsten pluraler Genderformen aufbricht“ (vgl. Perko & Czollek, 2022: 44).

2.7 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

In dieser Arbeit wird oft von der Thematisierung oder der Vermittlung von „geschlechtlicher und sexueller Vielfalt“ gesprochen. Dies ist eine politisch und medial beharrlich genutzte Terminologie, die theoretisch nicht ausgearbeitet ist und deshalb in einem gewissen Rahmen beliebig bleibt (vgl. Vierneisel, 2019: 18).

Sie beschreibt den Versuch, in der Vermittlung dieser „Vielfalt“ den heteronormativen Normen entgegenzuwirken, welche die potenzielle Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Existenzweisen begrenzen und Vorstellungen von essenziellen beziehungsweise substanziellen und damit lebenslang gleichbleibenden Identitäten transportieren (vgl. ebd.: 18). Dabei wird auf Konzepte der Gender- und Queer Studies Bezug genommen, welche „Geschlecht“ als kulturell hervorgebracht beschreiben und Geschlecht sowie Sexualität entgegen heteronormativer Erwartungen als beweglich und prozesshaft begreifen (vgl. Vierneisel, 2019: 21).

Heterosexualität und Cis-Geschlechtlichkeit werden in der Vermittlung von „sexueller und geschlechtlicher Vielfalt“ als Teil einer selbstverständlichen, real gelebten Vielfalt dargestellt (vgl. Vierneisel, 2019: 25). Anstatt sie als Ausgangspunkt zu nutzen, um Abweichungen von der Norm zu beschreiben, werden alle sexuellen und geschlechtlichen Identitäten gleichwertig vermittelt (vgl. ebd.: 25). Vielfalt wird somit als Selbstverständlichkeit markiert, und die real existierende Vielfalt dient als Ausgangspunkt, um das Spektrum geschlechtlicher und sexueller Lebensformen sowie Lebenserfahrungen zu beschreiben (vgl. Vierneisel, 2019: 24f).

2.8 Jugendliche

Da über die Diskriminierung von queeren Jugendlichen gesprochen wird, muss diese Zielgruppe zunächst eingegrenzt werden.

Die Bundeszentrale für politische Bildung definiert „Jugendliche“ als alle Menschen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren (vgl. bpb, 2024a). Dies umfasst die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter (vgl. ebd.). In dieser Zeit erfolgt die Ablösung vom Elternhaus sowie der Aufbau eines eigenen Wertsystems (vgl. ebd.). Zudem werden in diesem Zeitraum Rechte wie die Ehemündigkeit, das Wahlrecht und die Volljährigkeit erlangt (vgl. ebd.). Gleichzeitig stehen Jugendliche unter besonderem rechtlichem Schutz durch den Jugendschutz und den Jugendarbeitsschutz und können während einer Ausbildung elterliche Unterstützung einfordern (vgl. ebd.).

In dieser Arbeit wird der Begriff „Jugendliche“ synonym für alle jungen Menschen ab der fünften Klasse bis zum Schulabschluss verwendet da sich die Untersuchung auf die Lebenswelt junger Menschen an weiterführenden Schulen bezieht und somit auch Kinder ab 11 Jahren einschließt (vgl. bpb, 2024a).

2.9 weiterführende Schulen

Unter „weiterführenden Schulen“ werden in dieser Arbeit alle Schulen verstanden, die Schüler*innen nach dem Abschluss der Grundschule regulär ab etwa elf Jahren besuchen. Diese Abgrenzung wurde vorgenommen, da sich die Arbeit auf Jugendliche bezieht und Kinder während ihrer Zeit an weiterführenden Schulen im Zuge der Adoleszenz zu Jugendlichen werden (vgl. bpb, 2024a).

Dabei ist anzunehmen, dass sich die Erfahrungen von Jugendlichen je nach Schulform unterscheiden können. In dieser Arbeit wird jedoch auf eine Differenzierung nach Schulformen verzichtet, da der Fokus auf das Alter der betroffenen Personen und nicht auf die spezifische Schulform liegt.

3 Diskriminierung queerer Jugendlicher

Nun wird anhand von aktuellen Forschungsergebnissen analysiert, wie sich die Diskriminierung queerer Jugendlicher ausprägt und welche Herausforderungen es bei der Erfassung von Diskriminierung gibt. Anschließend werden die Folgen dieser Diskriminierung auf die psychosoziale Gesundheit beleuchtet.

3.1 Wahrnehmung von Diskriminierung

Diskriminierung kann auf unterschiedliche Weise erfasst werden (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 21).

Beispielsweise können Formen institutioneller Diskriminierung quantitativ erfasst, Beratungs- und Beschwerdedaten von Betroffenen analysiert oder subjektive Diskriminierungserfahrungen anhand von Fragebögen erhoben und ausgewertet werden (vgl. ebd.). Die meisten Forschungsergebnisse zu Diskriminierung basieren auf selbsteingeschätzten Antworten zu subjektiven Diskriminierungserfahrungen (vgl. ebd.).

Diskriminierung ist schwer messbar, da Diskriminierung und Diskriminierungserfahrungen nicht immer deckungsgleich sind (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 21, zitiert nach Beigang et al., 2017). Manche Erfahrungen, die als Diskriminierung empfunden werden, entsprechen aus juristischer oder sozialwissenschaftlicher Perspektive per Definition nicht der Kategorie Diskriminierung (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 21f., zitiert nach Satentin, 2007). Ebenso können Personen tatsächlich Diskriminierung erfahren, diese jedoch nicht als solche wahrnehmen (vgl. ebd.: 22).

Dies kann verschiedene Ursachen haben, unter anderem einen Mangel an Informationen (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 22). Zudem können gesellschaftliche Othering-Prozesse dazu führen, dass Diskriminierungserfahrungen der zu „Anderen“ gemachten Personen gesamtgesellschaftlich nicht als diskriminierend wahrgenommen werden (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 81). Diese Prozesse bewirken, dass Diskriminierung nicht als solche erkannt wird, da sie bereits so normalisiert ist, dass weder Betroffene noch Außenstehende sie (noch) hinterfragen (vgl. Zick et al., 2011: 26).

3.2 Diskriminierungserfahrungen

Laut einer Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017), welche qualitative Interviews und quantitative Betroffenenbefragungen kombiniert hat, ist insbesondere die Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen stark von Diskriminierung betroffen (vgl. Kalkum & Otto, 2017: 93). Die Diskriminierung queerer Jugendlicher stellt dabei eine intersektionale Form der Diskriminierung dar, bei der sexuelle Identität und Alter ineinandergreifen (vgl. ebd.: 93).

Jugendliche haben generell ein starkes Bedürfnis nach Abgrenzung, Orientierung an gemeinsamen Regeln sowie an einem gemeinsamen Verhaltenscode. In diesem Zusammenhang werden homosexuelle Orientierung oder als „geschlechtsuntypisch“ wahrgenommenes Verhalten häufig lächerlich gemacht und abgewertet (vgl. Nordt & Kugler, 2012: 34).

Das Wort „schwul“ gilt unter Jugendlichen nach wie vor als gängiges Schimpfwort (vgl. ebd.: 34). In der SPEAK-Studie berichteten etwa 41 % der Mädchen und 50 % der Jungen, dass das Wort „schwul“ an ihrer Schule als Schimpfwort verwendet wird (vgl. Maschke & Stecher, 2018: 11).

Es wurde jedoch auch herausgefunden, dass die Verwendung des Wortes „schwul“ nicht zwangsläufig mit einer queerfeindlichen Einstellung zusammenhängt (vgl. Wedl & Spahn, 2019: 20). Vielmehr weist dies auf einen hohen Bildungs- und Sensibilisierungsbedarf hin, um Jugendlichen die Auswirkungen unreflektierter sprachlicher Äußerungen bewusst zu machen und queerfeindlicher Sprache entgegenzuwirken (vgl. ebd.: 20).

Lsbtiqua*-Jugendliche sind besonders von Diskriminierung, Abwertung und Gewalt betroffen, auch wenn diese nicht immer absichtsvoll erfolgt (vgl. Palzkill et al., 2020: 25).

In der SPEAK-Studie von Maschke und Stecher gaben 41 % der Mädchen und 26 % der Jungen an, Erfahrungen mit nicht-körperlicher sexualisierter Gewalt gemacht zu haben und durch sexuelle Kommentare oder Witze beleidigt worden zu sein (vgl. Maschke & Stecher, 2018: 11). In einer weiteren Studie von Kalkum & Otto berichteten 27–38 % der Jugendlichen von Beschimpfungen, während 5,7–7 % körperliche Gewalt im Zuge ihres Coming-outs erlebten (vgl. Kalkum & Otto, 2017: 17).

3.3 Folgen von Diskriminierung

Diskriminierungserfahrungen hinterlassen insbesondere bei Personen in sensiblen Phasen der Identitätsentwicklung häufig tiefgreifende Spuren, was vielfältige psychische, soziale und gesellschaftliche Konsequenzen nach sich ziehen kann (vgl. Palzkill et al., 2020, George-Dan, 2022).

3.3.1 Psychosoziale Gesundheit

Langfristige negative Erfahrungen durch Diskriminierung können erhebliche Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden haben (vgl. George-Dan, 2022: 2). Viele Betroffene entwickeln Ängste, Depressionen oder ein geringes Selbstwertgefühl, was ihr tägliches Leben stark beeinträchtigen kann (vgl. ebd.: 2). Besonders alarmierend ist das erhöhte Suizidrisiko queerer Jugendlicher – ein Thema, das später noch genauer betrachtet wird. Gleichzeitig zeigt sich, dass ein unterstützendes Umfeld diesem Risiko entgegenwirken und positive Erfahrungen fördern kann (vgl. ebd.: 2).

Die psychischen Belastungen sind dabei oft eng mit spezifischen Diskriminierungserfahrungen verknüpft (vgl. George-Dan, 2022: 2). So konnte bei lesbischen und bisexuellen Frauen ein direkter Zusammenhang zwischen Zurückweisung, Vorurteilen und internalisierter Homophobie sowie der Verheimlichung der sexuellen Orientierung und psychischen Erkrankungen sowie unkontrolliertem Substanzkonsum nachgewiesen werden (vgl. George-Dan, 2022: 2). Schwule Männer sind laut Marin George-Dan in gleichem Maße betroffen (vgl. ebd.: 2). Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass Homo-, Bi-, Trans*- und Inter*-Feindlichkeit schwerwiegende gesundheitliche Folgen haben kann. George-Dan spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „Public-Health-Problem“ und fordert eine stärkere Sensibilisierung des Gesundheitswesens für die Anliegen geschlechtlicher und sexueller Minderheiten (vgl. George-Dan, 2022: 3).

Auch andere Studien bestätigen diese negativen Auswirkungen auf die psychische Gesundheit queerer Jugendlicher. Eine von Cornelia Sperling zitierte Untersuchung von Plöderl und Tremblay (2025) zeigt, dass lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche und Kinder häufiger unter Depressionen und Angststörungen leiden als gleichaltrige cisgeschlechtliche und heterosexuelle Jugendliche (vgl. Sperling, 2021: 3). Ähnliche Ergebnisse liefert eine Untersuchung von Biechele et al., nach der 15 % der befragten schwulen Jugendlichen bereits professionelle Hilfe aufgrund von Depressionen in Anspruch genommen hatten (vgl. Biechele et al., 2001: 21). Besonders alarmierend ist zudem die Studie von Standfort et al., die belegt, dass das Risiko einer Depression bei schwulen Personen im Vergleich zu heterosexuellen Personen zwei- bis dreifach erhöht ist (vgl. Biechele et al., 2001: 23). Ob sich diese Zahlen auch auf andere nicht-hetero- oder nicht-cisgeschlechtliche Personen übertragen lassen, ist bislang nicht ausreichend untersucht. Es liegt jedoch nahe, dass ähnliche Risikofaktoren bestehen.

Ein zentrales Konzept in der Forschung zu diesen Belastungen ist der sogenannte „Minderheitenstress“. Janine Dieckmann et al. greifen verschiedene Quellen auf, um die Auswirkungen von Diskriminierung auf die psychosoziale Gesundheit darzustellen (vgl. Dieckmann et al., 2017: 29–33). Sie beziehen sich unter anderem auf eine Untersuchung von Ilan H. Meyer (2003), die Diskriminierung als chronischen Stressfaktor beschreibt, der sowohl die psychische als auch die physische Gesundheit der Betroffenen beeinträchtigt (vgl. Dieckmann et al., 2025: 33, zitiert nach Meyer, 2003). Der Minderheitenstress entsteht durch wiederholte negative Erfahrungen und kann langfristig zu psychischen Erkrankungen wie Depressionen und Angststörungen führen (vgl. Paradies et al., 2015: 2). Darüber hinaus verstärkt Diskriminierung oft strukturelle Benachteiligungen (vgl. Paradies et al., 2015). So kann sie den Zugang zu essenziellen Ressourcen wie Gesundheitsversorgung, Bildung oder sozialen Netzwerken einschränken, was die gesundheitlichen Auswirkungen weiter verschärft (vgl. Paradies et al., 2015). Während sich die Forschung von Paradies et al. primär auf rassistische Diskriminierung konzentriert, argumentiert Timmermanns et al. (2022), dass diese Erkenntnisse ebenso auf Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität übertragbar sind (vgl. Timmermanns et al., 2022: 15).

3.3.2 Suizidrate bei queeren Jugendlichen

Besonders besorgniserregend sind die Forschungsergebnisse zur Suizidrate queerer Jugendlichen.

Eine Studie der Berliner Senatsverwaltung (SNSJS Berlin, 1999) ergab, dass 18 % der befragten schwulen und lesbischen Jugendlichen mindestens einen Suizidversuch hinter sich hatten (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Fachbereich für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, 2001: 67). 56 % der Befragten hatten bereits an Selbstmord gedacht (vgl. ebd.: 67).

Eine Studie von Plöderl et al. geht davon aus, dass das Suizidrisiko queerer Personen in Deutschland vier- bis sechsmal höher ist als bei heterosexuellen Personen (Plöderl et al., 2014). Dabei wurden jedoch Personen zwischen 18 und 39 Jahren befragt, sodass sich die Ergebnisse nicht explizit auf Jugendliche beziehen (vgl. Plöderl et al., 2014).

In einer Studie des Niedersächsischen Ministeriums für Frauen, Arbeit und Soziales aus dem Jahr 2001 waren es 8,7 % der befragten Jugendlichen, die mindestens einen Suizidversuch unternommen hatten (vgl. Biechele et al., 2001: 21). 19,2 % hatten ernsthaft über Suizid nachgedacht, und 44,9 % gaben an, „gelegentlich“ Suizidgedanken zu haben (vgl. ebd.: 21). Laut Biechele et al. sind diese im Vergleich zu anderen Studien niedrigeren Zahlen darauf zurückzuführen, dass viele frühere Untersuchungen in Beratungs- und Jugendgruppen durchgeführt wurden, in die eher Jugendliche mit psychischen Belastungen gehen als solche, die keine psychischen Probleme haben (vgl. Biechele et al., 2001: 21). Frühere Studien könnten demnach durch den sogenannten „clinical bias“ beeinflusst worden sein (vgl. ebd.: 21).

3.4 Bewältigungsstrategien

Viele Isbtiqa*-Jugendliche entwickeln individuelle Bewältigungsstrategien, um mit Diskriminierung umzugehen (vgl. Krell et al., 2020).

Nach Krell et al. versuchen Jugendliche, bei negativen Reaktionen auf ihr Coming-out mit verschiedenen Bewältigungsmechanismen ihre Diskriminierungserfahrungen zu verarbeiten (vgl. Krell et al., 2020: 27). Zu diesen Bewältigungsmechanismen gehört zum einen die „Relativierung“, bei der das Erlebte als „nicht so schlimm“ eingestuft wird, um besser damit zurechtzukommen (vgl. ebd.: 27). Eine weitere Strategie ist die „Bagatellisierung“, bei der das gesamte Thema als „unwichtig“ abgetan wird (vgl. ebd.: 27). Oft zeigt sich, dass Jugendliche gegenüber

diskriminierenden Aussagen oder Handlungen mit der Zeit „abhärten“ und eine reduzierte emotionale Reaktion zeigen (vgl. ebd.: 27). Beispielsweise werden fehlerhafte Pronomen oder Zuschreibungen zwar korrigiert, jedoch mit der Zeit als weniger emotional belastend wahrgenommen, da sich diese Erfahrungen in die Normalität ihres Alltags einfügen (vgl. ebd.: 27).

Die Studie „Diskriminierungserfahrungen in Deutschland anhand der sexuellen Identität“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes aus dem Jahr 2017 hat anhand qualitativer Interviews ebenfalls verschiedene Reaktionen auf Diskriminierung ermittelt (vgl. Kalkum & Otto, 2017). Manche Personen gaben an, direkt verbal auf die Diskriminierung zu reagieren (vgl. ebd.: 96). Dabei wurde festgestellt, dass das Geschlecht und die körperliche Statur der Person, von der die Diskriminierung ausgeht, beeinflussen, ob eine verbale Reaktion gewählt wird oder nicht (vgl. ebd.: 96). Männliche Personen gaben an, aus Angst vor einer körperlichen Gegenreaktion der anderen Person eher darauf zu verzichten, sich verbal zu wehren (vgl. ebd.: 96). Da das Risiko einer körperlichen Auseinandersetzung bei Männern höher ist als bei Frauen, zeigte die Studie, dass Frauen eher verbale Verteidigungsstrategien nutzen als männliche Teilnehmer (vgl. ebd.: 96).

Eine weitere Reaktion auf Diskriminierung ist das Vermeiden oder Verlassen der Situation (vgl. ebd.: 97). Betroffene Personen ziehen sich entweder schnell aus diskriminierenden Momenten zurück oder meiden Orte und Situationen, in denen sie potenzieller Diskriminierung ausgesetzt sein könnten (vgl. ebd.: 97). Dies kann zu sozialer Isolation führen oder dazu, dass Personen ihr Verhalten und äußeres Erscheinungsbild anpassen, um möglichst wenig aufzufallen (vgl. ebd.: 97). Eine weitere Reaktion, die jedoch ein hohes Maß an Selbstakzeptanz voraussetzt, ist es, in einem Gespräch die Normalität verschiedener sexueller Identitäten aufzuzeigen und darüber aufzuklären (vgl. ebd.: 98f.). Einige Personen gaben an, dass sie auf Diskriminierung mit Humor reagieren, um Abstand zu der belastenden Situation zu gewinnen (vgl. ebd.: 100). Andere Personen berichten, dass sie diskriminierende Situationen ignorieren und „so tun, als würde das einen nicht jucken“ (vgl. ebd.: 100).

Zudem wurde in den Interviews vermehrt beobachtet, dass sich Personen aus Selbstschutz dazu entscheiden, ihre sexuelle Identität geheim zu halten (vgl. ebd.: 101). Dies hing oft damit zusammen, dass die Betroffenen negative

Erfahrungen, wie zum Beispiel Mobbing in der Schule, gemacht hatten und daraus schlossen, dass es besser sei, nicht darüber zu sprechen (vgl. ebd.: 101). Diese Strategien verdeutlichen, dass betroffene Jugendliche individuell auf Diskriminierung reagieren und sich anpassen (vgl. ebd.: 101). Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie durch die alltägliche Diskriminierung keine psychischen Belastungen und Identitätskonflikte erleben (vgl. Krell et al., 2020: 27).

4 Lebensphase der Adoleszenz

Alle Menschen durchlaufen im Jugendalter die Adoleszenz (vgl. Kleiner 2015). Bei queeren Jugendlichen birgt sie besondere Herausforderungen welche relevant sind, um die Erfahrungswelt queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen zu erfassen (vgl. Hark 2002).

4.1 Entwicklung in der Adoleszenz

Die Adoleszenz ist eine Phase der Veränderung und Selbsterprobung (vgl. Kleiner 2015: 30). Zentrale Themen in dieser Entwicklungsphase sind Sexualität, Geschlechtsidentität, Partnerinnenwahl, das Ablösen von den Eltern und die Zugehörigkeit zur Peergroup (vgl. Kleiner 2015: 30). Gesellschaftliche Normen und individuelle Möglichkeiten stehen dabei in Spannung (vgl. ebd.: 30).

Die Adoleszenz wird unter anderem von Vera King als „Möglichkeitsraum“ beschrieben (vgl. King 2013: 40). Die Strukturen und Beziehungsmuster der Kindheit geraten in dieser Phase in Bewegung, und neue Möglichkeiten sowie Potenziale entstehen (vgl. King 2013: 40f).

Jugendliche können sich nun anders ausprobieren und sich in Beziehungen zu Gleichaltrigen selbst inszenieren (vgl. King 2013: 232). Sie verhandeln in ihren Peergroups eine eigene soziale Welt (vgl. ebd.: 232). Sabine Hark beschreibt das Jugendalter als einen Prozess der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Stereotypen, den Erwartungen der Eltern an den Lebensverlauf ihrer Kinder, den Reaktionen der Freundinnen sowie den eigenen Wünschen und Bedürfnissen, in dessen Verlauf die Jugendlichen ein Bild von sich selbst entwickeln (vgl. Hark 2002: 8).

Der jugendkulturelle Raum ist neben neuen aufregenden Möglichkeiten auch stark von Unsicherheiten, Normierung und Gruppenzwängen geprägt (vgl. ebd.: 232). In Peergroups von Jugendlichen findet laut Vera King im Hinblick auf

sexuelle Orientierung eine starke Normierung hin zur Heteronormativität statt (vgl. King 2013: 232). Wer sich nicht normativ verhält, droht ausgegrenzt zu werden (vgl. ebd.: 232).

Auch innerhalb jugendlicher Peergruppen werden Differenzierungen anhand von Diversitätskategorien immer wieder hergestellt (vgl. Hark 2002: 10). Durch diese Prozesse entscheidet sich, wer verletzbar ist und wer hingegen Macht ausüben kann (vgl. ebd.: 10). Laut Sabine Hark sind diejenigen verletzungsmächtig, die den gesellschaftlich vorgegebenen Normen und Leitbildern entsprechen können, während verletzbar jene sind, die diese Normen nicht erfüllen können oder wollen (vgl. Hark 2002: 10f). Dadurch werden sie als Abweichung von der Norm dargestellt, unabhängig davon, ob sie tatsächlich beispielsweise gleichgeschlechtliche Anziehung empfinden oder nicht (vgl. ebd.: 10f).

Jugendliche machen wie alle Menschen unterschiedliche Erfahrungen entlang verschiedener Diversitätskategorien wie Geschlecht und Sexualität, Ethnizität, Klasse beziehungsweise Schicht und Bildungsverlauf (vgl. Hark 2002: 10). Die Erfahrungen und Lebenslagen von Jugendlichen lassen sich also nicht vollständig durch das Konzept der Adoleszenz repräsentieren, da sie individuell verschieden sind (vgl. Kleiner 2015: 30).

4.2 Adoleszenz queerer Jugendlicher

Queere Jugendliche sind laut Bettina Kleiner in ihrem Alltag mit spezifischen Tabus und den daraus resultierenden Konsequenzen konfrontiert, die ihnen von einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft oft als individuelle Probleme angelastet werden (Kleiner 2015: 32). Dies trägt dazu bei, dass Lesbtika*-Jugendliche verstärkt Diskriminierungen und Abwertungen erleben (vgl. ebd. 32).

Dementsprechend prüfen queere Jugendliche ihr Umfeld oft genau, bevor sie sich anderen gegenüber bezüglich ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität öffnen, da sie negative Reaktionen wie Abwertungen, Vorurteile, Aggression oder Gewalt fürchten (vgl. Hark 2002: 10).

Häufig erleben diese Jugendlichen Situationen von Einsamkeit, Unsicherheit und Isolation, da ihnen vertrauensvolle Ansprechpersonen fehlen (vgl. Nordt & Kugler 2012: 39).

Palzkill et al. schreiben: Schülerinnen, die sich als lesbisch, schwul, bisexuell, trans* oder queer definieren, glauben oft, der einzige Mensch zu sein, der sich so fühlt wie sie selbst (Palzkill et al. 2020: 25).

4.3 Coming-out als spezifische Herausforderung

Das Coming-out ist ein Prozess, den queeren Jugendlichen im Gegensatz zu heterosexuellen cis Personen in ihrer Adoleszenz durchlaufen (Timmermanns & Böhm 2020). Queere Jugendliche sind in diesem Prozess mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert, da ihnen anders als heterosexuellen Jugendlichen keine klaren gesellschaftlichen Vorbilder für ihre Identitätsentwicklung gegeben sind (vgl. Timmermanns & Böhm 2020: 31). Sie müssen ihre Identität eigenständig erarbeiten, was mit Unsicherheiten, Ängsten und einem erhöhten Risiko für Diskriminierung verbunden sein kann (vgl. ebd.).

Während das Coming-out für viele queere Jugendliche eine Möglichkeit ist, ihre Identität selbstbewusst zu leben, stellt es sie gleichzeitig vor gesellschaftliche und persönliche Hürden (vgl. Timmermanns & Böhm 2020: 47). Einerseits kann die Offenlegung zu Diskriminierung und Ausgrenzung führen, andererseits kann das Verbergen der eigenen Identität psychische Belastungen wie Angst, Einsamkeit oder Überforderung mit sich bringen (vgl. Timmermanns & Böhm 2020: 47). Diese Diskrepanz führt dazu, dass Lsbtiqa*-Jugendliche im Vergleich zu heterosexuellen Jugendlichen oft später erste romantische Erfahrungen machen und längere innere Auseinandersetzungen mit ihrer Identität durchlaufen (vgl. Biechele et al. 2001: 13).

Queere Jugendliche erleben auch nach den Ergebnissen der Studie: „Coming-out und dann“ in der Auseinandersetzung mit ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Zugehörigkeit große Unsicherheiten und Ängste (vgl. Krell et al. 2020: 13). Insbesondere die Furcht vor Ablehnung durch Freunde mit 74 % und Familie mit 69 % sowie verletzendes Verhalten aus dem sozialen Umfeld mit 66 % prägen diesen Prozess (vgl. ebd.: 13). Zudem befürchten viele Personen negative Konsequenzen im Bildungs- und Arbeitsbereich mit 61 % sowie sexuelle Belästigung mit 37 % (vgl. ebd.: 13). Insgesamt zeigt die Studie, dass das innere Coming-out für die meisten Jugendlichen eine belastende Phase darstellt, die nur selten ohne Schwierigkeiten verläuft (vgl. Krell et al. 2020)).

Das Coming-out kann sozialpsychologisch in verschiedene Phasen unterteilt werden und stellt für bestimmte Jugendliche eine wichtige Bewältigungsstrategie dar (vgl. Timmermanns & Böhm 2020: 46).

Das Coming-out wird in zwei Phasen unterteilt: die Bewusstwerdung der eigenen nicht heterosexuellen oder nicht cisgeschlechtlichen Identität als inneres Coming-out und das offene Bekenntnis gegenüber anderen als äußeres Coming-out (vgl. Timmermanns & Böhm 2020: 59).

Udo Rauchfleisch beschreibt in Transidentität und Transgender Transitionsprozesse begleiten und gestalten ausführlichere sechs Phasen des Coming-outs (vgl. Rauchfleisch 2024: 79). Hier wird sich insbesondere auf das Coming-out von trans*-Personen bezogen (vgl. ebd. 79). Die erste Phase wird die innere Wahrnehmung des transsexuellen Erlebens genannt (vgl. ebd. 79). Danach folgt die innere Auseinandersetzung mit der Möglichkeit des Öffnens nach außen in der zweiten Phase und in der dritten Phase wird das transsexuelle Erleben nach außen offenbart (vgl. Rauchfleisch 2024: 79). Phase eins und zwei sind also mit dem Prozess des inneren Coming-outs vergleichbar und Phase drei mit dem äußeren Coming-out. Die von Udo Rauchfleisch beschriebene vierte Phase wird als der juristische medizinische und psychologische Prozess bezeichnet (vgl. Rauchfleisch 2024: 79). In der fünften Phase steht die körperliche Angleichung durch Hormone und Operation im Vordergrund (ebd. 79). Die sechste Phase ist nach Rauchfleisch von Heilung Realitätsklärung Integration und Stabilisierung gekennzeichnet (ebd. 79). An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass keine Person eine Hormonbehandlung oder operative Eingriffe zur Geschlechtsangleichung durchführen muss, um sich selbst als trans* bezeichnen zu dürfen (vgl. Rauchfleisch 2024). Eine Entscheidung gegen jegliche medizinischen Eingriffe macht die Transidentität einer Person nicht weniger valide (vgl. ebd.). Seit 2011 ist es in Deutschland möglich, den Personenstand auch ohne körperliche Eingriffe anzupassen (vgl. Rauchfleisch 2024: 39). Dabei sollte beachtet werden, dass eine rechtliche Anerkennung nicht erst die Transidentität einer Person legitimiert, sondern lediglich eine formale Bestätigung darstellt (vgl. Rauchfleisch 2024: 39).

Für trans*-Jugendliche ist das Coming-out oft kein einmaliger, sondern ein fortlaufender Prozess (vgl. Krell et al. 2020: 9). Sie setzen sich immer wieder mit ihrer geschlechtlichen Identität, ihren bevorzugten Pronomen und ihrer sexuellen Identität auseinander und stoßen dabei auf zahlreiche gesellschaftlich

konstruierte Grenzen (vgl. ebd. 9f). Auch für viele andere queere Personen ist das Coming-out ein lebenslanger Prozess, da sie in verschiedenen Lebensbereichen immer wieder neu entscheiden müssen, ob und in welchem Umfang sie sich outen möchten (vgl. ebd. 9).

4.3.1 Inneres Coming Out

Meist beginnt der innere Prozess der Bewusstwerdung über die tatsächliche geschlechtliche Zugehörigkeit und oder sexuelle Orientierung schon sehr früh (vgl. Krell et al. 2020: 12).

Schon in der Grundschule oder zu Beginn der Pubertät entwickeln viele Kinder ein Gefühl des Andersseins (vgl. ebd.). Lsbtiqa*-Kinder und -Jugendliche machen in vielen Lebensbereichen bereits Erfahrungen mit Differenzierung und Ausgrenzung, bevor sie ihre sexuelle oder geschlechtliche Identität überhaupt selbst benennen können (vgl. Timmermanns & Böhm 2020: 42 zitiert nach Kleiner 2015). Dies geschieht häufig aufgrund einer als abweichend wahrgenommenen Genderperformance, ihres Begehrens oder ihres geschlechtlichen Selbstverständnisses (vgl. ebd. 42).

Udo Rauchfleisch betont, dass Jugendliche, die sich später als trans* identifizieren, oft bereits im Kindesalter wahrnehmen, dass ihr zugewiesenes Geschlecht nicht ihrer empfundenen Geschlechtsidentität entspricht, und dies manchmal schon in der Grundschulzeit thematisieren (vgl. Rauchfleisch 2024: 102).

Bei trans* und genderqueeren Personen reicht der Beginn des Bewusstwerdungsprozesses von unter zehn Jahren bis ins junge Erwachsenenalter, wobei er tendenziell früher einsetzt als bei lesbischen, schwulen und bisexuellen Personen (vgl. Krell et al. 2020: 12). Der Prozess der Bewusstwerdung über die eigene sexuelle und geschlechtliche Identität beginnt bei lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen meist im Jugendalter, wobei sich der Großteil im Alter zwischen etwa zehn und zwanzig Jahren der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Orientierung bewusstwird (vgl. Krell et al. 2020: 12).

Lsbtiqa*-Jugendliche sind während ihres inneren Coming-outs oft auf sich allein gestellt, da sie ihre sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität in der Regel erst aktiv benennen müssen, um Unterstützung zu erhalten (vgl. Krell et al. 2020: 15). Viele Jugendliche berichteten, dass ihnen die Begrifflichkeiten und Informationen fehlten, um ihre nicht heterosexuellen oder nicht

cisgeschlechtlichen Empfindungen verstehen und beschreiben zu können (vgl. Krell et al. 2020: 13). Zu Beginn ihres inneren Coming-outs fühlte sich ihr sexuelles oder geschlechtliches Erleben unpassend zu dem an, was sie gelernt hatten (vgl. ebd. 13). Dies führte zu Belastungen, Entbehrungen und Ängsten (vgl. ebd. 13). Eine in der Studie „Coming-out und dann“ oft genannte Angst war die, nie eine glückliche Beziehung oder eigene Familie haben zu können (vgl. ebd. 13). Dies unterscheidet sie von heterosexuellen, cisgeschlechtlichen Jugendlichen, die über ihre Empfindungen sprechen können, ohne ihre Identität infrage stellen zu müssen (vgl. Krell et al. 2020: 15).

Der entstehende Leidensdruck und das Bedürfnis, offen über die eigene Gefühlswelt zu sprechen, führt oft schließlich zum ersten äußeren Coming-out, während für manche trans*-Jugendliche dabei auch der Wunsch nach einer Transition eine wichtige Rolle spielt (vgl. ebd. 15f).

4.3.2 Äußeres Coming Out

Durchschnittlich haben lesbische, schwule, bisexuelle oder orientierungsdiverse Jugendliche mit etwa 16,9 Jahren ihr erstes "äußeres Coming-out" (vgl. Krell et al., 2020: 15). Trans* und gender*diverse Jugendliche outen sich durchschnittlich mit 18,3 Jahren das erste Mal (vgl. ebd.: 15). Die Zeitspanne zwischen dem inneren und äußeren Coming-out beträgt je nach Gruppe mehrere Jahre (vgl. ebd.: 15). Bei lesbischen und bisexuellen jungen Frauen beträgt die Zeitspanne rund 1,7 Jahre, bei schwulen und bisexuellen jungen Männern 2,9 Jahre und bei orientierungsdiversen Jugendlichen 1,4 Jahre (vgl. ebd.: 15). Bei trans* und gender*diversen Jugendlichen dauert dieser Prozess noch länger: trans*-Mädchen/Frauen benötigen durchschnittlich 6,8 Jahre, trans*-Jungen/Männer 4,1 Jahre und gender*diverse Jugendliche 3,5 Jahre, bis sie sich auch anderen Personen gegenüber offenbaren (vgl. ebd.: 15).

Für viele Jugendliche ist es sicherer, sich anzupassen und sich nicht als "anders" zu outen (vgl. Nordt & Kugler, 2012: 34f.). 73 % der queeren Schüler:innen, die in einer Studie der EU-Kommission gegen Rassismus und Intoleranz aus dem Jahr 2013 befragt wurden, gaben an, noch nie offen über ihre sexuelle oder geschlechtliche Orientierung gesprochen zu haben (vgl. EU-Kommission gegen Rassismus und Intoleranz 2013: 37).

2001 wurde eine niedersächsische Studie veröffentlicht, in der 353 schwule Jugendliche zwischen 15 und 25 befragt wurden (Biechele et al., 2001). Das Coming-out war bei den befragten Personen, genau wie bei der Generation vor ihnen (1970er), mit einem Gefühl von Einsamkeit und Identitätsproblemen verbunden (vgl. Biechele et al., 2001: 7).

Interessant ist außerdem, dass sich homosexuelle Jungen im Durchschnitt früher ihrer sexuellen Orientierung bewusstwerden als ihre weiblichen Peers, diesen Prozess jedoch insgesamt negativer erleben und seltener darüber sprechen (vgl. Timmermanns und Böhm, 2020: 30, zitiert nach Watzlawik 2004, Krell und Oldemeier 2017). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass das Abweichen von der heterosexuellen Norm bei Männern gesellschaftlich stärker sanktioniert wird als bei Frauen (vgl. Timmermanns und Böhm, 2020: 29). Dies könnte auf die weitverbreitete Misogynie in unserer Gesellschaft zurückzuführen sein (vgl. ebd.: 29).

Nach dem ersten Coming-out, egal ob es gewollt oder ungewollt erfolgt, berichten die Jugendlichen häufig, dass sie keine Kontrolle darüber haben, wie sich diese Informationen verbreiten (vgl. Krell et al., 2020: 21). Sie sind den Reaktionen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler unmittelbar ausgesetzt (vgl. ebd.: 21). Die Online-Befragung von "Coming-out und dann...?!" ergab, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (61 %) befürchtet, durch ein Coming-out auf Probleme im Bildungssystem oder im Arbeitsbereich zu stoßen (vgl. Krell et al., 2020: 21). Zu den häufigsten angegebenen Sorgen gehörten negative Reaktionen sowie fehlende Akzeptanz durch Mitschüler:innen oder Kolleg:innen (vgl. ebd.: 21).

Viele Jugendliche bereiten ihr Coming-out bewusst vor, um mögliche negative Reaktionen besser bewältigen zu können (vgl. Krell et al., 2020: 27). Dazu gehört das Sammeln von Informationen zur Argumentation, der Austausch mit unterstützenden Personen und der Aufbau eines Sicherheitsgefühls für diesen Prozess (vgl. ebd.: 27). Besonders Jugendliche aus ländlichen Gebieten planen ihr Coming-out oft noch gezielter als junge Menschen in Städten (vgl. Krell et al., 2020: 20). Viele Lesbtika*-Jugendliche nutzen Veränderungen in ihrer schulischen oder beruflichen Laufbahn, um ihre sexuelle oder geschlechtliche Identität erstmals offen auszuleben (vgl. Krell et al., 2020: 23). Der Beginn eines Studiums, einer Ausbildung oder ein Umzug kann es insbesondere trans*-Personen erleichtern, ihre Geschlechtsidentität ohne Erklärungsdruck zu leben (vgl. ebd.: 23). In einem neuen Umfeld haben sie die Möglichkeit, sich schrittweise ein Leben aufzubauen,

das ihrer sexuellen Orientierung entspricht, und müssen sich im besten Fall weniger rechtfertigen (vgl. ebd.: 23). Dies bietet ihnen die Chance, noch einmal "neu anzufangen" (vgl. ebd.: 23).

Ein zentraler Aspekt der Bewältigung des Coming-out ist der Austausch mit anderen über ihre persönlichen Gefühle und Schwierigkeiten (vgl. Krell et al., 2020: 26). 76 % der Jugendlichen geben an, dass Gespräche über ihre Emotionen eine wesentliche Unterstützung darstellen (vgl. ebd.: 26).

Für viele spielt zudem der Kontakt zu anderen Lsbtiqa*-Personen eine entscheidende Rolle: 64 % der trans* und genderdiversen Jugendlichen sowie 40 % der lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen, die an der Studie "Coming-out und dann...?!" teilnahmen, gaben an, von solchen sozialen Netzwerken zu profitieren (vgl. Krell et al., 2020: 26).

Der Zugang zu Informationen über Lsbtiqa*-Themen ist ebenfalls ein wichtiger Unterstützungsfaktor (vgl. ebd.: 26). 58 % der trans* und genderdiversen Jugendlichen sowie 36 % der lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen gaben an, gezielt Informationsquellen zu nutzen, um sich mit ihrer Identität auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 26).

Auch eigenes Engagement trägt zur Unterstützung beim Coming-out bei (vgl. Krell et al., 2020: 26). Viele Jugendliche setzen sich laut Krell et al. aktiv für die Sichtbarmachung von Lsbtiqa*-Themen ein, beispielsweise durch Beiträge im Internet (Blogs, YouTube) oder schulische Projekte wie Projekttag und Referate (vgl. ebd.: 26).

4.3.3 Wichtige Unterstützungsfaktoren während der Coming-outs

Ein zentraler Aspekt der Bewältigung des Coming-out ist der Austausch mit anderen über ihre persönlichen Gefühle und Schwierigkeiten (vgl. Krell et al., 2020: 26). 76 % der Jugendlichen geben an, dass Gespräche über ihre Emotionen eine wesentliche Unterstützung darstellen (vgl. ebd.: 26).

Für viele spielt zudem der Kontakt zu anderen Lsbtiqa*-Personen eine entscheidende Rolle: 64 % der trans* und genderdiversen Jugendlichen sowie 40 % der lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen, die an der Studie "Coming-out und dann...?!" teilnahmen, gaben an, von solchen sozialen Netzwerken zu profitieren (vgl. Krell et al., 2020: 26).

Der Zugang zu Informationen über Isbtiqua*-Themen ist ebenfalls ein wichtiger Unterstützungsfaktor (vgl. ebd.: 26). 58 % der trans* und genderdiversen Jugendlichen sowie 36 % der lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen gaben an, gezielt Informationsquellen zu nutzen, um sich mit ihrer Identität auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 26).

Auch eigenes Engagement trägt zur Unterstützung beim Coming-out bei (vgl. Krell et al., 2020: 26). Viele Jugendliche setzen sich laut Krell et al. aktiv für die Sichtbarmachung von Isbtiqua*-Themen ein, beispielsweise durch Beiträge im Internet (Blogs, YouTube) oder schulische Projekte wie Projekttag und Referate (vgl. ebd.: 26).

Ein weiterer zentraler Aspekt, der ein positives Coming-out-Erlebnis unterstützt, ist das Erleben von Selbstwirksamkeit: Jugendliche, die ihr Coming-out selbstbestimmt gestalten und über den Zeitpunkt sowie die Art und Weise selbst entscheiden können, empfinden den Prozess häufig als positiver (vgl. Krell et al., 2020: 27). Ein aufgeklärtes und wertschätzendes Umfeld erleichtert das Coming-out erheblich (vgl. Krell et al., 2020: 28). Akzeptanz in der Familie und Schule sowie eine positive Haltung gegenüber Isbtiqua*-Lebensweisen können den Prozess unterstützen und Hürden verringern (vgl. ebd.: 28). Fehlt diese Unterstützung, bewerten viele Jugendliche ihr Coming-out eher negativ (vgl. ebd.: 28).

Besonders für tin*-Schüler:innen, für die der Coming-out-Prozess sehr sensibel ist, ist es wichtig, dass sie sich unabhängig von der familiären Situation an Lehrkräfte wenden können, die ihnen als Vertrauenspersonen zur Seite stehen (vgl. Fast et al., 2024: 20). Fehlt ein unterstützendes Umfeld oder Strategien für eine Transition, müssen Probleme oft erst von den betroffenen Schüler:innen selbst angesprochen werden, was für viele eine große Hürde darstellt (vgl. ebd.).

Deshalb ist es entscheidend, dass Sensibilität und Inklusion in Bezug auf geschlechtliche Vielfalt nicht erst dann thematisiert werden, wenn sie von einer Isbtiqua*-Schüler:in eingefordert wird (vgl. ebd.: 20). Schulen sollten bereits im Vorfeld Konzepte für eine diskriminierungsarme Umgebung entwickeln, damit sich betroffene Schüler:innen sicher und unterstützt fühlen (vgl. ebd.: 20).

5 Bundesland Sachsen

Da sich explizit auf queere Jugendliche im Bundesland Sachsen bezogen wird bedarf es zunächst einer Analyse der generellen Akzeptanz von Vielfalt und queeren Lebensweisen sowie der politischen Situation, welche die Lebensrealität queerer Jugendlicher in Sachsen mitbestimmt.

5.1 Akzeptanz von Vielfalt

Laut einer Untersuchung der Robert Bosch Stiftung aus dem Jahr 2019 belegt Sachsen den letzten Platz bei der bundesweiten Akzeptanz von Vielfalt, insbesondere in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Identitäten (vgl. Arant et al., 2019: 47). So gaben in derselben Studie 27 % der befragten Personen aus Sachsen an, der Aussage *„Es ist ekelhaft, wenn Homosexuelle sich in der Öffentlichkeit küssen.“* ziemlich oder völlig zuzustimmen – der höchste Wert im Vergleich aller Bundesländer. Diese Zahl verdeutlicht, wie stark homophobe Einstellungen in Sachsen verbreitet sind (vgl. ebd.: 33).

Zum Vergleich: Deutschlandweit stimmten 8 % der Aussage „ziemlich“ und 10 % „völlig“ zu – also insgesamt 18 % (vgl. Arant et al., 2019: 33). Damit weist Sachsen laut Arant et al. die geringste Akzeptanz unterschiedlicher sexueller Orientierungen auf (vgl. ebd.: 54). Dementsprechend sind Isbtiqua*-Personen in Sachsen besonders häufig mit Vorurteilen, Diskriminierung, Ablehnung und auch mit Gewalt konfrontiert (vgl. Vierneisel, 2019: 51). Eine weit verbreitete mangelnde Zivilcourage verschärft diese Problematik zusätzlich (vgl. ebd.: 51).

Insgesamt zeigt sich laut Arant et al., dass eine höhere gesellschaftliche Akzeptanz von Vielfalt in direktem Zusammenhang mit einer besseren Lebensqualität steht – und umgekehrt (vgl. Arant et al., 2019: 79). In Bundesländern mit hohen Suizidraten ist die Akzeptanz von Vielfalt durchschnittlich geringer, ebenso wie das subjektiv empfundene Wohlbefinden der Menschen (vgl. ebd.: 79).

Diese Zusammenhänge spiegeln sich auch in den Ergebnissen des sogenannten Sachsen-Monitors wider, der zwischen 2016 und 2023 durchgeführt wurde und Personen ab 18 Jahren mit Wohnsitz in Sachsen befragte. Die Ergebnisse zeigen über die Jahre hinweg eine konstant hohe ablehnende Haltung gegenüber queeren Menschen (vgl. Arant et al., 2019).

Im Jahr 2016 stimmten 32 % der Befragten der Aussage *„Eine sexuelle Beziehung zwischen Personen desselben Geschlechts ist unnatürlich.“* voll oder eher

zu (vgl. Arant et al., 2019: 79). 2017 waren es 36 % (Schinklert, Reinhard et al., 2017: 32), 2018 erneut 32 % (Schinklert, Reinhard et al., 2018: 34), und 2021/22 gaben 23 % an, dieser Aussage ganz oder eher zuzustimmen (Schinklert et al., 2021: 46). Obwohl sich für 2021/22 ein Rückgang um 9 Prozentpunkte abzeichnete, stieg der Wert im Jahr 2023 wieder auf 30 % (Schinklert et al., 2023: 33). Vor diesem Hintergrund lässt sich keine eindeutige Tendenz erkennen, dass die ablehnende Haltung gegenüber homosexuellen Beziehungen in Sachsen dauerhaft abnimmt.

Diese tief verankerte gesellschaftliche Ablehnung queerer Menschen dient laut Bodo Lippl (2009, zitiert in: Vierneisel, 2019: 50) potenziellen Täter:innen als Legitimation für Gewalt gegenüber Lsbtiqa*-Personen.

Allerdings zeichnen die offiziellen Statistiken des Bundeslandes laut Vierneisel nur ein lückenhaftes Bild vom tatsächlichen Ausmaß der Gewalt gegenüber queeren Menschen in Sachsen (vgl. Vierneisel, 2019: 50).

Eine wichtige Quelle zur Einschätzung der gesellschaftlichen Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ist die bundesweite Studie „Queeres Deutschland“ aus dem Jahr 2015. Auch diese Untersuchung zeigt erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern in Bezug auf die Akzeptanz homosexueller Menschen (vgl. Vierneisel, 2019: 50). Laut der Studie gehört Sachsen zu den Bundesländern mit der geringsten gesellschaftlichen Akzeptanz gegenüber homosexuellen Personen (vgl. ebd.: 50). So lehnten 45 % der Befragten eine Assoziation mit Homosexualität ab, während 53 % angaben, Unbehagen dabei zu verspüren, für homosexuell gehalten zu werden (vgl. ebd.: 50).

Besonders deutlich wird dies bei der kulturellen Wertschätzung von Homosexualität: In Sachsen liegt sie bei nur 38 % und damit bundesweit am niedrigsten (vgl. ebd.: 50). Im Vergleich dazu beträgt dieser Wert in Bremen 82 % und zeigt damit eine deutlich höhere gesellschaftliche Anerkennung (vgl. ebd.: 50). Insgesamt machen diese Ergebnisse deutlich, dass in Sachsen erheblicher Nachholbedarf in Bezug auf die Akzeptanz und gesellschaftliche Integration von Lsbtiqa*-Personen besteht (vgl. Vierneisel, 2019: 52).

Das Bundesverfassungsgericht entschied im Jahr 2002, dass der besondere Schutz der Ehe nach Artikel 6 Absatz 1 des Grundgesetzes nicht mit einer Benachteiligung anderer Lebensgemeinschaften gleichzusetzen sei (vgl. Kalkum und Otto, 2017: 60). Hintergrund dieses Urteils war eine Klage der Bundesländer

Bayern, Sachsen und Thüringen gegen das Lebenspartnerschaftsgesetz, mit der die Einführung eingetragener Lebenspartnerschaften für gleichgeschlechtliche Paare verhindert werden sollte (vgl. ebd.: 60).

5.2 Hasskriminalität

Die generelle Einstellung gegenüber Vielfalt lässt eine hohe Zahl an Hasskriminalität vermuten, welche nun betrachtet wird.

Vera Ohlendorf beschreibt im Kapitel „Gewalterfahrungen von LSBTTIQ*-Personen in Sachsen“ im Buch: „Queeres Lehren und Lernen an lehramtsbildenden Hochschulen. Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle Vielfalt Lehren!“ von Carolin Vierneisel, dass zwischen 2001 und 2017 55 Fälle von „Hasskriminalität“ im Bereich „sexuelle Orientierung“ durch den Kriminalpolizeilichen Meldedienst für politisch motivierte Kriminalität (KPMD-PMK) erfasst wurden (vgl. Vierneisel, 2019: 47, zitiert nach: Sächsisches Staatsministerium des Innern 2017). Nach Vera Ohlendorfs Berechnungen würde dies durchschnittlich nur drei registrierten gewaltsamen Übergriffen pro Jahr im gesamten Bundesland entsprechen (vgl. Vierneisel, 2019: 47).

Da die Mitgliedervereine der LAG Queeres Netzwerk Sachsen aus ihrer Beratungsarbeit ein deutlich größeres Dunkelfeld vermuteten, wurde eine durch Crowdfunding finanzierte Studie durchgeführt, um die Gewalterfahrungen von lsbtiqua*-Personen in Sachsen zu untersuchen (vgl. ebd.: 47f.). Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, dass Gewalt und Diskriminierung für viele queere Personen in Sachsen noch immer zum Alltag gehören (vgl. Vierneisel, 2019: 54f.).

Die Befragungen fanden im Zeitraum vom 1. Januar 2019 bis zum 15. Februar 2019 statt, und insgesamt nahmen 369 Personen daran teil (vgl. ebd.: 55). Der Großteil der befragten Personen war zum Zeitpunkt der Studie zwischen 18 und 35 Jahren. Knapp 40 % der Befragten gaben als ihre sexuelle Orientierung homosexuell beziehungsweise lesbisch oder schwul an, weitere 20 % verorteten sich als bisexuell oder pansexuell (vgl. Vierneisel, 2019: 56-59).

267 der Teilnehmenden gaben an, in den letzten fünf Jahren Opfer von vorurteilsmotivierter Gewalt geworden zu sein, und rund 42,5 % davon in mehr als fünf Fällen (vgl. Vierneisel, 2019: 60). Von 101 Personen wurde angegeben, mehr als fünfmal beleidigt worden zu sein. 33 Personen wurden mehr als fünfmal bedroht, 13 Personen sind mehr als fünfmal Opfer von leichter Körperverletzung

geworden, und 6 Personen mehr als fünfmal von schwerer Körperverletzung (vgl. ebd.: 60).

Es wurde ermittelt, dass in den letzten fünf Jahren (also von 2014 bis 2019) mindestens 1.602 Übergriffe stattgefunden haben müssen und viele Betroffene häufiger als einmal Opfer von Gewalt wurden (vgl. ebd.: 60). Auffällig ist außerdem, dass nur 11 % der 267 Personen, die angegeben hatten, Gewalt erfahren zu haben, diese bei der sächsischen Polizei zur Anzeige brachten (vgl. ebd.: 60). Von den insgesamt 1.672 ermittelten Gewalterfahrungen kamen nur 4,3 % zur Anzeige (vgl. Vierendeel, 2019: 62).

Die Ergebnisse zur Erfahrung mit der sächsischen Polizei ergaben, dass sich 22 von 30 Personen, die ihre Gewalterfahrung bei der Polizei meldeten, „weniger gut“ oder „nicht gut“ begleitet gefühlt hatten (vgl. Vierendeel, 2019: 63). Ausschlaggebende Gründe dafür, die erfahrene Gewalt nicht bei der Polizei zu melden, waren fehlendes Vertrauen in die polizeiliche Arbeit sowie fehlende Kenntnisse über die bestehende Rechtslage und die Möglichkeiten einer Anzeigeerstattung, deren Verlauf und Folgen (vgl. ebd.: 66).

Laut Vera Ohlendorf sind gezielte Maßnahmen erforderlich, um die Sicherheit und das Vertrauen von Lesbtika*-Personen in die Polizei zu stärken, damit mehr Fälle von Gewalt und Diskriminierung zur Anzeige gebracht werden (vgl. Vierendeel, 2019: 68). Dazu gehört unter anderem eine verstärkte Sensibilisierung der Polizei für die Lebensrealitäten von Lesbtika*-Personen in Form von regelmäßigen Fortbildungen (vgl. ebd.: 69). Auch innerhalb der Lesbtika*-Community muss nach Ohlendorf verstärkt aufgeklärt werden, dass das Erstellen von Anzeigen entscheidend ist, um Gewalt und Diskriminierung statistisch erfassbar zu machen und langfristig effektive Gegenmaßnahmen zu entwickeln (vgl. ebd.: 69). Diese Maßnahmen seien nach Ohlendorf notwendig, um die Lebensqualität von Lesbtika*-Personen in Sachsen nachhaltig zu steigern (vgl. ebd.: 70).

5.3 Wahlerfolg AfD

Die allgemeine politische Stimmung hat ebenfalls Einfluss auf die Lebenswelt queerer Personen in Sachsen, weswegen sich nun auf den aktuellen Wahlerfolg der AfD bei der Bundestagswahl 2025 bezogen wird.

Zunächst stellt sich dabei die Frage wie queere Personen gewählt haben.

Mithilfe eines Online-Fragebogens wurden deutschlandweit Personen dazu befragt welche Partei sie bei der Bundestagswahl 2025 planen zu wählen (Verband Queere Vielfalt, 2025). Insgesamt wurden 6.320 Fragebögen ausgewertet, die von Personen ausgefüllt wurden, die angaben, nicht heterosexuell oder cis-geschlechtlich zu sein (Verband Queere Vielfalt, 2025). Laut dem Verband Queere Vielfalt zeigte die Umfrage, dass „LGBTIQ*-Wähler*innen eine klare Präferenz für Bündnis 90/Die Grünen“ hatten (vgl. ebd.). 43,5 % der Befragten wollten ihre Stimme bei der anstehenden Bundestagswahl den Grünen geben, während 24,9 % angaben, Die Linke zu wählen (ebd.). Besonders bei den Erstwähler:innen (bis 19 Jahre) fiel die Zustimmung für Die Linke hoch aus: Fast die Hälfte der Befragten (47 %) wollte für diese Partei stimmen (ebd.). Die Werte für Bündnis 90/Die Grünen und Die Linke lagen damit deutlich über den aktuellen Zustimmungswerten dieser Parteien in konventionellen Wahlumfragen unter den Wahlberechtigten in Deutschland (ebd.).

Auf dieser Abbildung vom Verband Queere Vielfalt ist dargestellt, was die einzelnen Parteien in ihrem Parteiprogramm zur Bundestagswahl 2025 angaben, für lsbtiqua*-Personen in Deutschland tun zu wollen:

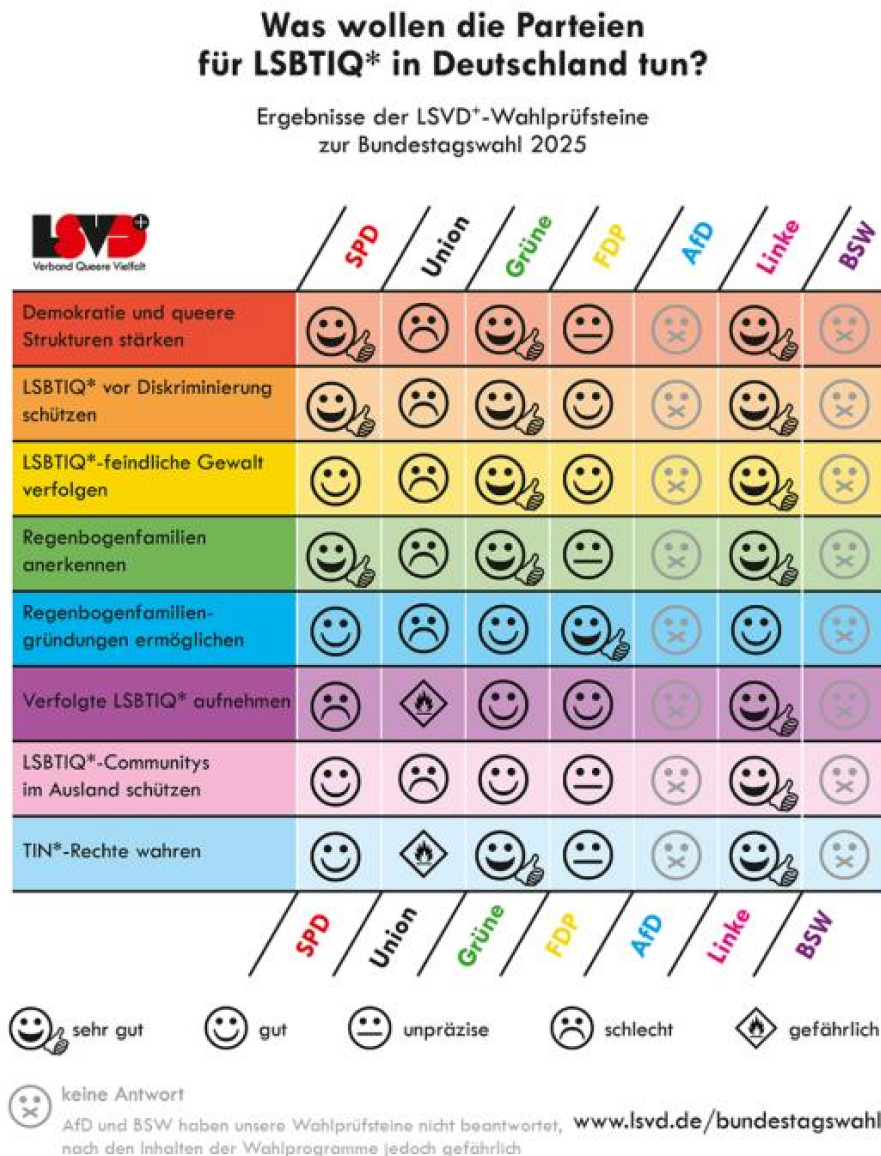


Abbildung 1: Verband Queere Vielfalt (2025): "Was wollen die Parteien für LSBTIQ* in Deutschland tun? Ergebnisse der LSVD*-Wahlprüfsteine zur Bundestagswahl 2025 Lesben und Schwulenverband <https://www.lsvd.de/de/ct/11665-EU-Wahlpruefsteine-Was-wollen-die-Parteien-fuer-LSBTIQ-in-der-EU-tun> zuletzt aufgerufen am: 15.03.2025

Durch die Abbildung wird deutlich, dass Die Linke und Die Grünen die queer-freundlichsten Parteien sind (vgl. Verband Queere Vielfalt, 2025).

Der Großteil der Wähler:innen hat in Sachsen jedoch keine Partei gewählt, die angibt, sich aktiv für die Rechte queerer Menschen einzusetzen, sondern die AfD.

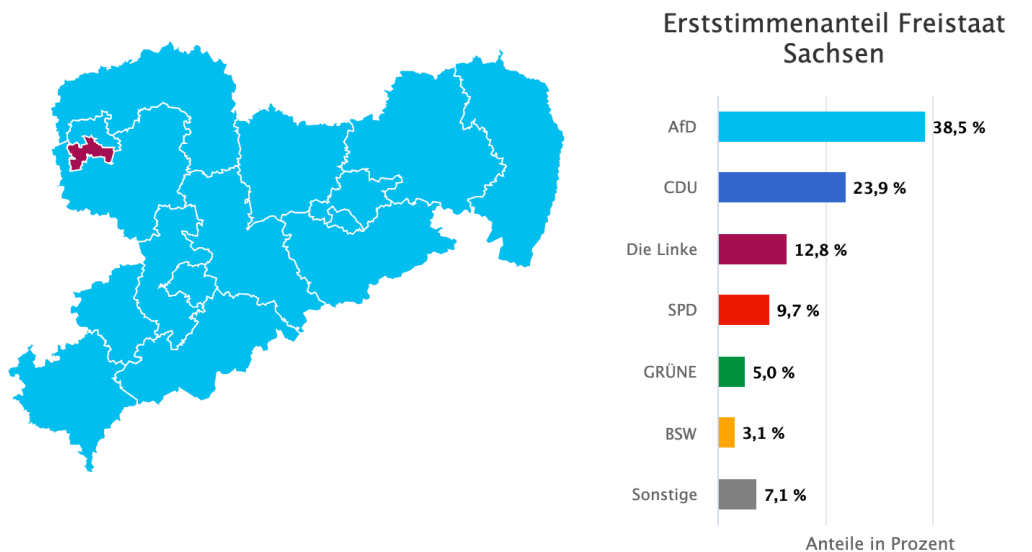


Abbildung 2: Wahlergebnisse Freistaat Sachsen: „Erststimmenanteil Freistaat Sachsen“
 zuletzt geöffnet: https://www.wahlen.sachsen.de/bundestagswahlen-2025-wahlergebnisse.php?_cp=
 zuletzt aufgerufen am: 11. 03.2025

Im Parteiprogramm der AfD, welche in Sachsen bei der Bundestagswahl am 23.02.2025 mit Ausnahme von einem Wahlkreis (Leipzig II) ausnahmslos als stärkste Kraft gewählt wurde (siehe Abbildung 2), steht Folgendes:

„Die Familie, bestehend aus Vater, Mutter und Kindern, ist die Keimzelle der Gesellschaft.“ (Zeit für Deutschland – Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 21. Deutschen Bundestag, 2025: 144). Außerdem wird dort geschrieben: *„Familien sind heute massiven Belastungen ausgesetzt. Durch Trans-Gender-Hype, Frühsexualisierung und ein als Kinderrechte-Aufklärung getarntes Auspielen der Jugendlichen und Kinder gegen ihre Eltern wird der Zusammenhalt in den Familien gefährdet. Die Arbeit im Haushalt wird stark abgewertet und der Wert der Familien- und Erziehungsarbeit völlig unterschätzt. Mütter zählen in der ‚woken‘ Gesellschaft nur, wenn sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen und ihre Kinder möglichst schon im Babyalter in staatliche Ganztagsbetreuung geben.“* (ebd.: 157).

Es wird behauptet, dass Kinder und Jugendliche durch einen sogenannten „Trans-Kult“ in Kitas, Schulen, Medien, im Internet und durch Gleichaltrige manipuliert würden. Zudem wird kritisiert, dass vorschnell Diagnosen gestellt und gesundheitsschädliche Medikamente verabreicht würden, was die AfD als Kindeswohlgefährdung einstuft (vgl. ebd.: 150f.).

Geschlechtsangleichende Operationen werden im Parteiprogramm als „unumkehrbare Verstümmelung junger Menschen“ bezeichnet (vgl. ebd.: 151). Zudem wird gefordert, dass die „Realität der Zweigeschlechtlichkeit“ wieder anerkannt werden müsse, auch wenn das Geschlecht in seltenen Fällen nicht eindeutig zugeordnet werden könne (vgl. ebd.: 151). Diese Argumentation bezieht sich eindeutig auf eine heteronormative Sichtweise, indem geschlechtliche Vielfalt als Störfaktor betrachtet wird, der möglichst klein gehalten werden soll.

Der Einfluss des bundesweiten Wahlerfolgs der AfD auf Sachsen und ganz Deutschland in Bezug auf die Sicherheit und Rechte von lsbtiqua*-Personen lässt sich derzeit noch nicht genau bestimmen. Sicher ist jedoch, dass politische und sexuelle Bildung wichtiger denn je ist, um queere Jugendliche zu schützen und Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu vermitteln. Dies steht im direkten Widerspruch zu den Interessen der deutschlandweit zweitstärksten Partei (152 Sitze im Bundestag, Erststimmen: 20,6 %, Zweitstimmen: 20,8 %) und der in Sachsen stärksten Partei (38,5 %) (Die Bundeswahlleiterin, 2025; „Wahlergebnisse“, 2025).

5.4 Pädagogische Fachkräfte

Die Einstellung zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt unterscheidet sich bei pädagogischen Fachkräften maßgeblich von anderen sächsischen Bürger:innen was vermuten lässt, dass der Kontakt zur Zielgruppe großen Einfluss auf die persönliche Haltung hat (vgl. Sperling, 2021).

Eine Studie aus dem Jahr 2020/21 von Cornelia Sperling befragte pädagogische Fachkräfte aus der Jugendhilfe in Sachsen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Sachsen (vgl. Sperling, 2021). Aus den 246 nutzbaren Datensätzen konnten unter anderem folgende Ergebnisse ermittelt werden: Grundlegend konnte eine ablehnende Einstellung gegenüber stereotypen Geschlechterbildern festgestellt werden (vgl. Sperling, 2021: 39). 90 % der befragten Personen gaben an, dass die sexuelle Orientierung einer Person nichts mit der Erziehung des Kindes in Zusammenhang stehe und nicht therapeutisch verändert werden könne (vgl. ebd.: 39). Eine akzeptierende und respektierende Haltung sowie Möglichkeiten, so sein zu können, wie man möchte, wurde von 97 % der Befragten als entwicklungsförderlich und wichtig eingeschätzt (vgl. ebd.: 39).

Fast 90 % der Fachkräfte sahen die Thematisierung von Geschlechtervielfalt als Teil ihres pädagogischen Auftrags an (vgl. Sperling, 2021: 40). 80 % der Befragten gaben an, dass junge Menschen ihrer Meinung nach durch die Zwei-Geschlechter-Norm unter Anpassungsdruck stehen und heteronormative Überzeugungen insgesamt abzulehnen sind (vgl. ebd.: 39). 73 % stimmten zu, dass das Geschlecht einer Person nicht an deren Aussehen festgemacht werden kann, und erst recht nicht die sexuelle Orientierung (86 %) (vgl. ebd.: 39).

Rund 60 % gaben an, dass sie glauben, dass in Sachsen noch immer Diskriminierung gegen homo- und bisexuelle Personen vorliegt (vgl. Sperling, 2021: 44). 57 % der Befragten schätzten, dass Diskriminierung aufgrund der Geschlechtsidentifikation und sexuellen Orientierung in den meisten Familien in Sachsen vorkommt (vgl. ebd.: 44). Nur 30 % der Befragten stimmten hingegen (überwiegend oder völlig) zu, dass in allen Einrichtungen der Jugendhilfe in Sachsen in gleichem Maße, also in allen Einrichtungen und Angeboten, Diskriminierung vorkommt (vgl. ebd.: 44). Dies könnte entweder auf funktionierende Antidiskriminierungsstrukturen und gutes pädagogisches Handeln verweisen oder eine eingefärbte Selbsteinschätzung sein.

Etwa 70 % gaben an, dass im Vergleich zu gleichaltrigen heterosexuellen und cis-Kindern und Jugendlichen ein erhöhtes Suizidrisiko bei Lesbtika*-Kindern und Jugendlichen besteht (vgl. Sperling, 2021: 44).

Im Vergleich zu den Ergebnissen des Sachsen-Monitors sind queerfeindliche Annahmen bei den von Cornelia Sperling befragten pädagogischen Fachkräften weniger verbreitet. Beispielsweise stimmten nur 5 % der Befragten zu, dass eine Beziehung zwischen zwei Personen desselben Geschlechts unnatürlich sei, wohingegen beim Sachsen-Monitor 2021/22 23 % der Befragten dieser Aussage zustimmten (vgl. Schinklert et al., 2021: 46; vgl. Sperling, 2021: 46).

Nur 6 % der befragten pädagogischen Fachkräfte stimmten der Aussage zu, dass um das Thema „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ in Sachsen zu viel Wirbel gemacht werde (vgl. Sperling, 2021: 46). Eine Fokussierung auf die Vermittlung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wird also als grundlegend positiv eingeschätzt (vgl. ebd.: 38ff.). 72 % stimmten voll zu und 17 % überwiegend, dass die Beschäftigung mit dem Thema „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ Fachstandard beispielsweise schon in der sozialpädagogischen Ausbildung sein sollte

(vgl. ebd.:47f.). Nur 10 % stimmten der Aussage zu, dass dieses Thema in ihrer pädagogischen Arbeit nicht relevant sei (vgl. Sperling, 2021: 47f.).

5.5 Lebenslagen von Isbtiqu*-Personen in Sachsen

Nun stellt sich die Frage nach der aktuellen Situation von queeren Personen im Bundesland Sachsen.

Laut der Studie „Lebenslagen von Isbtiqu*-Personen in Sachsen“ von 2022 haben Isbtiqu*-Personen in Sachsen in den vergangenen fünf Jahren mehrheitlich positive Erfahrungen in verschiedenen öffentlichen Bereichen gemacht (vgl. Rauh et al., 2022: 5). So geben 84 % der Befragten an, dass ihre Erlebnisse im Bereich der (Fach-)Hochschule, Universität oder Berufsschule überwiegend positiv waren (vgl. ebd.: 5). Ebenso berichten 83 % von positiven Erfahrungen im Freizeit-, Sport- und Ehrenamtsbereich (vgl. ebd.: 5). Auch in der Arbeitswelt machen drei Viertel der Befragten in der Regel positive Erfahrungen, während in familiären Kontexten 80 % der Teilnehmenden angaben, dass ihr Umfeld unterstützend sei (vgl. ebd.: 5). Darüber hinaus zeigen die Antworten der befragten Angehörigen von Isbtiqu*-Personen in Sachsen, dass Coming-outs in der Mehrheit der Familien positiv aufgenommen werden (vgl. ebd.: 5).

Die Studie zeigt jedoch auch durchgängig, dass nicht-cisgeschlechtliche Personen im Vergleich zu cisgeschlechtlichen Isbtiqu*-Personen in allen Lebensbereichen häufiger von Diskriminierung betroffen sind, seltener mit ihrem Leben in Sachsen zufrieden sind und weniger Möglichkeiten haben, ihren Lebensentwurf selbstbestimmt zu gestalten (vgl. Rauh et al., 2022: 6). Diese strukturellen Benachteiligungen verdeutlichen auch einen besonderen Unterstützungsbedarf für trans* und nicht-binäre Personen in Sachsen (vgl. ebd.: 6).

Die befragten Isbtiqu*-Personen in Sachsen sehen insbesondere in zwei Bereichen erhebliche Benachteiligungen in der Chancengleichheit (vgl. ebd.: 5). Am deutlichsten wird dies bei der Möglichkeit zur Familiengründung mit Kindern, die 72 % der Befragten als erheblich eingeschränkt wahrnehmen (vgl. ebd.: 5). Unter transgeschlechtlichen Personen liegt dieser Wert sogar bei 86 % (vgl. ebd.: 5). Kritisiert wird hierbei vor allem die (bundes-)rechtliche Lage, der Umgang mit Isbtiqu*-Personen in sächsischen Kinderwunschzentren sowie mangelnde Offenheit in Kitas und Schulen, wie sowohl die Befragten als auch Expertinnen und Experten betonen (vgl. ebd.: 5).

Ein weiterer Bereich, in dem viele Teilnehmende nach ihren Angaben keine gleichberechtigte Behandlung erfahren, sind Ämter und Behörden (vgl. ebd.: 5). 65 % der Befragten gaben an, dass ihre Lebenssituation dort nicht gleichwertig berücksichtigt wird (vgl. ebd.: 5). Besonders transgeschlechtliche Personen (80 %) und nicht-binäre Personen (88 %) berichten von ungleichen Chancen bei Behördenvorgängen (vgl. ebd.: 5).

Laut Rauh et al. bleibt ein erheblicher Teil der Isbtq*-Personen im ländlichen Raum Sachsens ungeoutet (vgl. ebd.: 6). Etwa 40 % der Befragten gaben an, ihre sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität entweder gar nicht oder nur teilweise offen zu leben (vgl. Rauh et al., 2022: 6). Zentrale Gründe für die Entscheidung gegen ein Coming-out sind die Angst vor negativen Reaktionen sowie der gesellschaftliche Druck, sich immer wieder erklären und rechtfertigen zu müssen (vgl. ebd.: 6). Diese Faktoren betreffen Isbtq*-Personen in ganz Sachsen und stellen laut Rauh et al. bedeutende Hürden für ein offenes und selbstbestimmtes Leben dar (vgl. ebd.: 6).

6 Schulen in Sachsen

Da sich in der Arbeit auf die spezifische Situation queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen in Sachsen bezieht stellt sich zunächst die Frage, was die Aufgabe von Schulen generell ist und welche Diskriminierungserfahrungen explizit an sächsischen Schulen gemacht werden. Auch die Repräsentation queerer Lebensweisen in Unterrichtsmaterialien wird in den Blick genommen.

6.1 Institution Schule

Nach Scherr et al. ist Diskriminierung ein struktureller Bestandteil des deutschen Bildungssystems (Scherr et al., 2024). Die Bewertung nach Leistung, der Ausschluss von Menschen mit Behinderung, die unterschiedliche Bewertung sowie die späteren Berufschancen in Abhängigkeit vom Geschlecht, die Diskriminierung queerer Schüler:innen und weitere Faktoren werfen die Frage auf, ob überhaupt von Anti-Diskriminierung gesprochen werden kann, wenn Diskriminierung derart im pädagogischen Handeln und der Institution Schule an sich verankert ist (vgl. ebd.: 244ff.).

Anti-Diskriminierung in der Erziehung steht also vor einem grundlegenden Widerspruch: Das Bildungssystem verspricht einerseits Chancengleichheit und

gesellschaftliche Teilhabe, ist aber gleichzeitig darauf ausgelegt, Leistung zu bewerten und eine Auswahl zwischen Schüler:innen zu treffen, was zwangsläufig zu Ausschlüssen führt (Scherr et al., 2024: 253f., zitiert nach Bommes 2011). Zudem formulieren Scherr et al., dass das Bildungssystem bestehende gesellschaftliche Ungleichverhältnisse widerspiegelt und eine strukturelle Dimension aufweist, die nicht allein durch eine Veränderung des pädagogischen Handelns einzelner Lehrkräfte beseitigt werden kann (vgl. ebd.: 250f.). Vielmehr erfordert eine nachhaltige Veränderung ein umfassenderes gesellschaftliches Umdenken sowie tiefgreifende Umstrukturierungen (vgl. ebd.: 250f.).

6.2 Aufgabe von Schulen

Im Aktionsplan der Bundesregierung für Akzeptanz und Schutz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt „Queer leben“ heißt es:

„Es gehört zum Bildungsauftrag der Schule und außerschulischer Einrichtungen, Diskriminierungen entgegenzuwirken und allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Dem Bund obliegt es im Rahmen seiner Aufgaben, Maßnahmen zum Abbau struktureller und individueller Diskriminierungen (z. B. aufgrund der sexuellen Orientierung, der geschlechtlichen Identität) zu unterstützen. Benachteiligungen führen nachweislich zu schlechteren Chancen auf gute Bildungsabschlüsse und müssen daher verhindert werden. (...) Die Bundesregierung wird die Länder bei Maßnahmen zur Aufklärung an Schulen und in der Jugendarbeit im Bereich LSBTIQ unterstützen.“* (Deutscher Bundestag, 2022: 5f.).

Im „Landesaktionsplan zur Akzeptanz und Vielfalt von Lebensentwürfen“ des Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz Sachsen wird ebenfalls formuliert, dass „Kinder und Jugendliche per Gesetz Anspruch auf ein gesundes Aufwachsen, eine freie Persönlichkeitsentwicklung und gleichberechtigte Entwicklungschancen“ haben (Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2017: 25). Dies gelte *„selbstverständlich auch für lesbische, schwule, bisexuelle, queere sowie trans* und inter*geschlechtliche Kinder und Jugendliche“* (vgl. ebd.: 25).

Wie bereits im Kapitel drei beschreiben, stellen für viele lsbtiqua*-Jugendliche Bildungsorte eine große Herausforderung dar, da sie dort Diskriminierung, mangelnde Sichtbarkeit queerer Lebensrealitäten und fehlende Unterstützung

erleben. Besonders wenn sie sich nicht heteronormativen Erwartungen entsprechend verhalten, sind sie häufig Mobbing ausgesetzt (vgl. Krell et al., 2020: 21). Dies bestätigen auch die qualitativen Interviews von Kalkum et al. aus dem Jahr 2017 (vgl. Kalkum & Otto, 2017).

Dort berichteten junge Menschen zwischen 16 und 24 Jahren vermehrt über Mobbing Erfahrungen im schulischen Kontext aufgrund ihrer sexuellen Identität (vgl. ebd.: 93).

In einer Studie zu Diskriminierungserfahrungen in Sachsen gaben 49 % der 2.169 befragten Personen an, im Bildungsbereich Diskriminierung erlebt zu haben (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 341). Alle Befragten hatten zum Zeitpunkt der Erhebung Berührungspunkte mit dem Bildungsbereich, entweder weil sie selbst eine Schule oder Ausbildung besuchten, Eltern sind oder Weiterbildungsangebote in Anspruch nahmen (vgl. ebd.: 341). Die hohe Zahl der Betroffenen unterstreicht die Notwendigkeit, Schulen für Diskriminierung zu sensibilisieren und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 23).

Nicht-cisgeschlechtliche Personen erleben in allen Lebensbereichen häufiger Diskriminierung und haben weniger Möglichkeiten zur selbstbestimmten Lebensgestaltung (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 6). Besonders im Umgang mit Ämtern und Behörden berichten trans* und nicht-binäre Personen über ungleiche Chancen, wobei 80 % der transgeschlechtlichen und 88 % der nicht-binären Befragten Diskriminierungserfahrungen machten (vgl. ebd.: 5).

Palzkill et al. betonen, dass *„die Auseinandersetzung mit [sexueller und geschlechtlicher Vielfalt] und die Erfüllung der damit in Zusammenhang stehenden Aufgaben (...) einen zentralen Bestandteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule darstellen“* (vgl. Palzkill et al., 2020: 9f.). Laut Palzkill et al. können Schulen ihren Bildungsauftrag also nur dann erfüllen, *„wenn sie die Bedeutung der Thematik für alle Schülerinnen und Schüler erkennen und bereit sind, Handlungsstrategien auf den verschiedenen Ebenen der Schule zu entwickeln“* (vgl. Palzkill et al., 2020: 9f.).

Im „Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen“ der sächsischen Staatsregierung 2017 wird formuliert, dass es Ziel sächsischer Schulen sein soll, Benachteiligung aufgrund sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität zu verhindern und die Entwicklung gegenseitiger Akzeptanz zu fördern (vgl. Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz,

2017: 23). Schulen haben demnach auch die Aufgabe, Unterstützung bei der Lebensbewältigung zu gewährleisten, beispielsweise beim Coming-out-Prozess zu beraten und als Vertrauenspersonen zur Seite zu stehen (vgl. ebd.: 23).

Sexualität ist ein existenzielles Grundbedürfnis des Menschen und ein zentraler Bestandteil seiner Identität und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Voß, 2023: 16, zitiert nach BZgA 2016). Wird die sexuelle Selbstbestimmung einer Person eingeschränkt, stellt dies einen Eingriff in ihre sexuelle Gesundheit dar (vgl. Voß, 2023: 16f.).

Die Definition der Weltgesundheitsorganisation zu sexueller Gesundheit besagt: *„Sexuelle Gesundheit setzt eine positive und respektvolle Haltung zu Sexualität und sexuellen Beziehungen voraus sowie die Möglichkeit, angenehme und sichere Erfahrungen zu machen, und zwar frei von Zwang, Diskriminierung und Gewalt. Sexuelle Gesundheit lässt sich nur erhalten, wenn die sexuellen Rechte aller Menschen geachtet, geschützt und erfüllt werden“* (Voß, 2023: 17f., zitiert nach WHO 2006).

Das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung lässt sich auch aus dem ersten Artikel des Grundgesetzes ableiten (vgl. Voß, 2023: 19). Dort sind die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die körperliche Unversehrtheit als Grundrechte jedes Menschen festgelegt (vgl. ebd.: 19). Zudem umfasst dieses Recht eine unge störte sexuelle Entwicklung sowie den Schutz vor sexueller Fremdbestimmung (vgl. ebd.: 19). Um dieses Recht wahrnehmen zu können, müssen Sexualpädagogik und sexuelle Bildung vermitteln, dass es für jede Person gilt (vgl. ebd.: 19).

6.3 Diskriminierung an sächsischen Schulen

Kinder und Jugendliche verbringen in Sachsen, Stand 2023, ab der fünften Klasse je nach Klassenstufe mindestens 29 Stunden wöchentlich in der Schule (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2023: 19). In den anderen Bundesländern ist es sehr ähnlich (vgl. ebd.). Die Zeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, bildet demnach einen großen Teil ihrer Lebensrealität ab.

Die Studie „Lebenslagen von Lesbiq*-Personen in Sachsen – Ergebnisse und Handlungsbedarfe“ ergab, dass 58 % der befragten Lesbtiqua*-Jugendlichen ihre Schulzeit eher positiv bewerten, wobei 41 % sie als „eher positiv“ und 17 % als „überwiegend positiv“ einstufen (vgl. Rauh et al., 2022: 91). Gleichzeitig gaben

jedoch 30 % der Befragten an, eher negative Erfahrungen gemacht zu haben, während 12 % ihre Schulzeit als „überwiegend negativ“ beschrieben (vgl. ebd.: 91). Damit gehörte der Bereich Schule zu den drei Bereichen, in denen Isbtiqa*-Personen am häufigsten von negativen Erfahrungen berichteten (vgl. ebd.: 91). Dabei wurden die Antworten von 462 Personen in die Auswertung einbezogen, da diese in den letzten fünf Jahren Kontakt zum Bereich Schule hatten. 85 % der Personen mit negativen Erfahrungen im Kontext Schule gaben an, dass ihnen an ihrer Schule keine Vertrauensstelle bekannt sei, an die sie sich hätten wenden können (vgl. ebd.: 93).

Abwertende Kommentare und die Missachtung der geschlechtlichen Identität wurden ebenfalls als konkrete Negativerfahrungen angegeben: 79 % der Betroffenen berichteten, dass Mitschüler:innen sich abwertend über sie äußerten (vgl. ebd.: 93). 81 % der Personen gaben an, nicht in ihrem richtigen Geschlecht angesprochen worden zu sein (vgl. ebd.: 94). Zudem gaben 38 % an, dass sich Lehrkräfte abwertend über sie äußerten, und 36 %, dass sie bedroht oder sogar körperlich angegriffen wurden (vgl. ebd.: 93).

„Als besonders gravierend empfunden wird in diesem Kontext der ausbleibende Schutz vor Mitschüler*innen, wenn diese sich folgenlos in der Anwesenheit von Lehrkräften diskriminierend verhalten (vgl. ebd.: 94). Die ausbleibenden Reaktionen der Lehrkräfte werden auch beim Mithören sehr gewaltvoller Kommentare berichtet.“ (vgl. ebd.: 94).

22 % der von Kalkum und Otto befragten Personen erlebten, dass die Lehrkräfte bei homophoben Kommentaren weghörten, und 27,2 % gaben an, dass Lehrer:innen sogar mitlachten, wenn ein Witz über schwule Menschen gemacht wurde (vgl. Kalkum & Otto, 2017: 17).

Die Folgen dieser Diskriminierung sind erheblich (vgl. Rauh et al., 2022: 94). 15 % der von Rauh et al. befragten Jugendlichen verließen oder wechselten ihre Schule aufgrund der erlebten Ausgrenzung (vgl. ebd.: 94).

Es wird jedoch auch von positiven Erfahrungen berichtet, wie positive, unterstützende Reaktionen auf das Coming-out, aufgeschlossene und unterstützende Lehrer:innen und Mitschüler:innen sowie eine selbstverständliche Akzeptanz von gleichgeschlechtlichen Eltern an der Schule (vgl. Rauh et al., 2022: 94f.).

Viele Jugendliche sind von Mehrfachdiskriminierung betroffen (vgl. Kronenbitter et al., 2023: 32f.). Für queere Jugendliche in Sachsen bedeutet dies konkret,

dass sich Homo-, Bi- oder Transfeindlichkeit mit weiteren Benachteiligungen verbinden kann, wenn sie z. B. aus einkommensschwachen Familien stammen oder rassistischen Anfeindungen ausgesetzt sind (vgl. Kronenbitter et al., 2023). Dadurch kann sich Diskriminierung verstärken und auf mehreren Ebenen gleichzeitig wirken – in der Schule, im familiären Umfeld und in öffentlichen Räumen (vgl. Czollek et al., 2019: 32f.).

6.4 Repräsentation queerer Lebensweisen in Schulbüchern

Lesbische und schwule Jugendliche haben außerhalb von sozialen Medien oft keine greifbaren Vorbilder in ihrem näheren Umfeld und kaum positive Identifikationsmöglichkeiten, wo ihnen ein glückliches Leben als queere Person gezeigt wird (vgl. Nordt & Kugler, 2012: 37). Dies lässt sich unter anderem auf die Thematisierung oder Nicht-Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Schulbüchern zurückführen (vgl. Bittner, 2011).

Beispielsweise gab in der Studie „Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde – Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland“ von Sauer und Meyer, welche die Situation von jungen trans*-Personen untersuchte, keine der befragten trans*-Personen an, eine nicht-pathologisierende, sondern bestärkende positive Beschäftigung mit Transgeschlechtlichkeit im Unterricht erlebt zu haben (vgl. Sauer & Meyer, 2016: 54).

Schulbücher unterliegen rechtlichen Vorgaben zur Vermeidung von Diskriminierung, darunter das Grundgesetz sowie die Schulgesetze der Bundesländer (vgl. Bittner, 2011: 17). Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verbietet ausdrücklich die Diskriminierung aufgrund von Geschlecht und sexueller Identität (vgl. ebd.: 80). Auf internationaler Ebene fordern Regelwerke wie das UN-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau die Verwendung diskriminierungsfreier Lehrmaterialien (vgl. Bittner, 2011: 17). Zudem schreibt die Berliner Rahmenrichtlinie zur Sexualerziehung explizit die Thematisierung queerer Lebensweisen vor, insbesondere in Bezug auf Homo-, Trans- und Bisexualität (vgl. ebd.: 23).

Um dem Bildungsauftrag gerecht werden zu können, dürfen Schulbücher laut Melanie Bittner soziale Realitäten nicht einseitig darstellen, sondern müssen gesellschaftliche Vielfalt angemessen repräsentieren (vgl. ebd.: 81).

Melanie Bittner hat 2011 eine umfangreiche Schulbuchanalyse veröffentlicht, welche eindeutig zeigt, dass die gesellschaftliche Existenz von Lebenswegen außerhalb der heteronormativen Norm an Schulen selten thematisiert wird und sich wenig im Unterricht und in Schulbüchern widerspiegelt (vgl. Bittner, 2011: 82). Es ist demnach noch einiges zu tun, um den rechtlichen Anforderungen an Schulbücher gerecht zu werden (vgl. Bittner, 2011: 17ff.).

Die Studie analysierte Schulbücher der drei größten deutschen Verlage: Cornelsen, Klett und Westermann in den Fächern Englisch, Biologie und Geschichte, wobei der Fokus auf Schulbüchern der Sekundarstufe I lag (vgl. Bittner, 2011: 84f.). Diese Bücher wurden in verschiedenen Bundesländern, darunter Baden-Württemberg, Berlin und Rheinland-Pfalz, eingesetzt (vgl. ebd.: 84f.).

Heterosexualität wird in Schulbüchern laut Analyse insgesamt als Norm markiert und der Begriff nicht immer definiert, weil sie nicht als eine von vielen Variationen aufgezeigt wird, sondern als die einzige (vgl. ebd.: 79). Unter anderem wurde ermittelt, dass in sieben von neun Biologiebüchern für die fünfte Klasse Homo- und Bisexualität nicht angesprochen wurden (vgl. Bittner, 2011: 79). In allen drei Biologiebüchern für Klasse sieben und acht oder sieben bis zehn wurde Homosexualität thematisiert, zwei davon benannten Bisexualität (vgl. ebd.: 79).

Wenn Homosexualität dargestellt wurde, erfolgte dies meist durch ein Bild eines schwulen Paares (vgl. Bittner, 2011: 80). Nur zwei der untersuchten Bücher zeigten ein lesbisches Paar, was die Marginalisierung von lesbischen Paaren deutlich widerspiegelt (vgl. ebd.: 80). Obwohl manche Bücher sich laut Bittner „bemühten, Homosexualität und Bisexualität Raum zu geben und verschiedene sexuelle Identitäten als gleichwertig darzustellen“, wird die Diskriminierung von queeren Personen in Deutschland in den untersuchten Biologiebüchern entweder nicht benannt oder verharmlosend als „Vorbehalte“ angedeutet (vgl. Bittner, 2011: 79). Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung wird nach Bittner entweder als Problem einer nun überwundenen Vergangenheit beschrieben oder als Problem anderer Staaten. Zudem wird Geschlechtsverkehr ausschließlich durch die Penetration der Vagina mit dem Penis dargestellt, wodurch Heteronormativität reproduziert wird (vgl. Bittner, 2011: 80).

In Englischbüchern für Klasse fünf entsprachen alle dargestellten Paare und Flirts der heterosexuellen Norm (vgl. Bittner, 2011: 79). In den von Bittner untersuchten Englischbüchern wurden alle abgebildeten Personen eindeutig als

männlich oder weiblich kategorisiert, wobei ihr Geschlecht vorrangig anhand äußerlicher Merkmale wie langen Haaren bei Frauen und kurzen Haaren bei Männern bestimmt wurde (vgl. Bittner, 2011: 77).

Dadurch blieb kein Spielraum für Interpretation und geschlechtliche Vielfalt oder alternative geschlechtliche Ausdrucksformen (vgl. ebd.: 77). Auch die dargestellten Familien entsprachen dem normativen „Vater, Mutter, Kind“-Schema oder zeigten einen alleinerziehenden Elternteil (vgl. Bittner, 2011: 79). Andere Familienkonstellationen, zum Beispiel Patchworkfamilien-Modelle oder gleichgeschlechtliche Eltern, wurden nicht repräsentiert (vgl. ebd.: 79).

In elf von zwölf von Bittner untersuchten Schulbüchern wurde weder die Existenz von trans*- und inter*-Personen noch deren Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen genannt (vgl. Bittner, 2011: 78). Die Genderforschung blieb ebenfalls unberücksichtigt, und die soziale Konstruktion von Geschlecht sowie die biologische Vielfalt von Geschlecht wurden nicht thematisiert, obwohl diese längst dem wissenschaftlichen Konsens entspricht (vgl. Bittner, 2011: 78).

In den untersuchten Geschichtsbüchern wurde Homosexualität fast ausschließlich im Kontext des Nationalsozialismus erwähnt, wodurch eine umfassendere Betrachtung queerer Geschichte ausblieb (vgl. ebd.: 78).

Beispielhaft wird im Folgenden analysiert, wie im Jahr 2021 erschienenen Biologiebuch *Erlebnis Biologie* für die siebte Klasse des Bundeslandes Sachsen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufgeklärt wird (vgl. Carsow et al., 2021). In diesem Schulbuch wird zunächst Heterosexualität als Norm dargestellt. Zwar wird beiläufig auf eine gewisse Vielfalt hingewiesen, jedoch bleibt diese Darstellung oberflächlich und wenig differenziert. So heißt es: „Auch wenn viele Menschen Sexualekontakte eher zu Partnern des anderen Geschlechts suchen – man spricht von Heterosexualität – ihre Vorstellungen davon im Detail sehr unterschiedlich sein“ (vgl. Carsow et al., 2021: 91).

Im weiteren Verlauf wird die Möglichkeit thematisiert, dass sich Katja später in Friederike oder Felicia verlieben könnte, anstelle von Farid oder Felix. Diese Wahrscheinlichkeit wird mit „bis zu zehn Prozent“ angegeben (vgl. Carsow et al., 2021: 91). In diesem Zusammenhang wird Homosexualität benannt; im darauffolgenden Satz findet auch Bisexualität kurz Erwähnung (vgl. ebd.: 91). Weitere sexuelle Orientierungen bleiben unerwähnt.

Ein etwas breiterer Bezug zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt findet sich auf Seite 90 des Buches. Dort werden Schüler:innen dazu aufgefordert, die Begriffe „Transsexualität“, „Coming-out“ und „Gender“ zu recherchieren sowie sich über die Geschichte und Ziele des Christopher Street Day zu informieren (vgl. ebd.: 90). Ergänzend enthält die Seite eine Abbildung mit zwei sich küssenden gleichgeschlechtlichen Paaren – zwei männlich und zwei weiblich gelesene Personen. Die Schüler:innen sollen beschreiben, mit welchen Reaktionen diese Paare im sozialen Umfeld zu rechnen hätten, und werden dazu angeleitet, ihre Beobachtungen möglichst wertfrei zu formulieren (vgl. ebd.: 90). Es wird somit vorsichtig auf Diskriminierung gegenüber queeren Menschen hingewiesen, jedoch ohne eine tiefere Auseinandersetzung mit deren Ursachen oder Erscheinungsformen.

Auf den Seiten, die sich mit körperlichen Veränderungen in der Pubertät befassen, sind zwei normschöne Körper dargestellt, anhand derer die Veränderungen bei Männern und Frauen erläutert werden (vgl. Carsow et al., 2021: 88). Körperliche oder geschlechtliche Variationen, etwa Intergeschlechtlichkeit, werden dabei nicht berücksichtigt (vgl. ebd.: 88). Die Bildgestaltung vermittelt darüber hinaus implizit die Vorstellung einer binären Geschlechterordnung (vgl. ebd.: 88, siehe Abbildung 3). Die Schlussfolgerung „Es gibt zwei Geschlechter – Männer und Frauen“ liegt daher nahe (vgl. ebd.: 88).

Pubertät – mehr als nur körperliche Veränderung

1. 

- Betrachte die beiden Fotos rechts. Beschreibe, worin sich die beiden Situationen unterscheiden.
- Überlege, was die Personen jeweils denken könnten. Begründe deine Aussagen.
- Werte die Behauptung: Erwachsene denken ganz anders als Kinder. Gib Situationen an, in denen das deutlich wird.

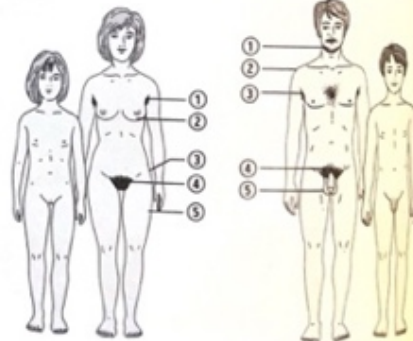


2. 

- Die Bilder links zeigen, wie sich das Leben von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter verändert. Stichpunkte, die hier oft genannt werden, sind „Freiheit“ und „Verantwortung“. Erläutere an Beispielen, wie sich das Leben eines Erwachsenen in Bezug auf Freiheit und Verantwortung von dem eines Kindes unterscheidet.

3. 

- Der äußere Körperbau verändert sich bei der Entwicklung vom Jungen zum Mann. Das geschieht auch bei der Entwicklung vom Mädchen zur Frau.
- Notiere die an den Abbildungen gekennzeichneten Veränderungen.
 - Gib an, welche Veränderungen sich im Körperinneren während der Pubertät vollziehen.



4. 

- Jeder erlebt die Zeit des Erwachsenwerdens anders. Stimmungshochs und -tiefs können schnell wechseln. Dies ist oft schwer in Worte zu fassen – vielleicht fällt es leichter, sich durch eine Collage, ein Gedicht oder ein Bild auszudrücken, z. B. wie im Bild links.
- Beschreibe das Bild. Notiere, was der Schüler mit dem Bild ausdrücken wollte und wie er dies darstellte.
 - Diskutiert in der Klasse Probleme, die während der Pubertät auftreten können.

Auch im Kontext von Schwangerschaft und Geburt wird ausschließlich von der „Gesundheit der Mutter und des Kindes“ gesprochen (vgl. ebd.: 101). Die Möglichkeit, dass auch Personen, die sich nicht als Frauen identifizieren, schwanger werden und Kinder gebären können, bleibt unerwähnt (vgl. Carsow et al., 2021: 101). Etwas differenzierter wird die Vielfalt in Bezug auf Lebensformen dargestellt. Neben der sogenannten „klassischen Ehe“, die laut Buch „noch lange kein Auslaufmodell zu sein scheint“, werden auch alleinerziehende Elternteile, Patchworkfamilien und gleichgeschlechtliche Partnerschaften genannt (vgl. Carsow et al., 2021: 109). Darüber hinaus werden auch Wohngemeinschaften als alternative Lebensform erwähnt – darunter solche, in denen alleinerziehende Eltern, Paare mit und ohne Kinder, Einzelpersonen sowie mehrere Generationen gemeinsam wohnen (vgl. ebd.: 109).

Zusammenfassend lässt sich anhand Melanie Bittners Schulbuchanalyse sowie am Beispiel des Biologiebuchs „Erlebnis Biologie“ feststellen, dass weiterhin ein erhebliches Entwicklungspotenzial besteht, wenn es darum geht, Unterrichtsmaterialien wertfrei und inklusiv zu gestalten, über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufzuklären und Diskriminierung kritisch zu thematisieren.

Vielfältige Lebensrealitäten jenseits einer klar männlichen oder weiblichen Geschlechtsidentität sowie abseits eines rein heterosexuellen Begehrens finden bislang nur selten Eingang in den schulischen Unterricht oder in Schulbücher (vgl. Nordt & Kugler, 2012: 35). Die mangelnde Sichtbarkeit solcher Lebensentwürfe trägt dazu bei, dass Kindern und Jugendlichen weiterhin Heteronormativität als gesellschaftliche Norm vermittelt wird (vgl. Vierendeel, 2019: 17).

6.5 Fehlende Fortbildungsangebote

Das wohl größte Defizit im Kontext von „sexueller und geschlechtlicher Vielfalt“ an Schulen sei nach Vierendeel, dass Lehrkräfte während ihres Studiums nicht ausreichend geschult und vorbereitet werden, diese Themen selbstbewusst in ihre pädagogische Praxis zu integrieren (vgl. Vierendeel, 2019: 153).

Die Konsequenz dessen ist, dass sich Lehrkräfte in Bezug auf diesen Themenkomplex unsicher fühlen und Berührungsängste haben (vgl. ebd.: 153). Zudem gibt es nicht genug Fortbildungsangebote für Lehrkräfte (vgl. ebd.: 53). Folglich sind sie darauf angewiesen, sich selbst weiterzubilden, wenn sie ihren Unterricht geschlechtersensibel und queer-freundlich gestalten wollen, was jedoch

aufgrund des Zeitdrucks und der generellen Überlastung oft nicht geschieht (vgl. ebd.: 153). Rauh et al. berichten, dass Sensibilisierungsangebote für Fachkräfte und Workshopangebote für Schüler:innen in Sachsen in den letzten Jahren abgenommen haben, obwohl die Nachfrage seit Jahren steigt (vgl. Rauh et al., 2022: 152f.). Als Gründe dafür werden die Vielzahl an wichtigen sozialpädagogischen Themen, die nicht in dem Maße abgedeckt werden können, wie es gebraucht wird, sowie begrenzte Kapazitäten genannt (vgl. ebd.: 152). Auch die oft unsichere Finanzierung dieser meist befristeten Projekte begrenzt den Ausbau dieser wichtigen Angebote, welche als „Schlüssel für eine sichere Zukunft für lsbtqi*-Jugendliche“ beschrieben werden (vgl. ebd.: 152f.).

7 Abbau von Diskriminierung an weiterführenden Schulen

Vor dem Hintergrund der vielfach untersuchten Diskriminierungserfahrungen queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen stellt sich die zentrale wissenschaftliche Frage, welche pädagogischen und strukturellen Maßnahmen notwendig sind, um ihre schulische Situation nachhaltig zu verbessern.

Kinder und Jugendliche entwickeln an Bildungsorten Haltungen und Umgangsformen gegenüber verschiedenen Lebensweisen und lernen durch das Beobachten dessen, wie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert wird oder auch nicht thematisiert wird, und reproduzieren, was sie beobachtet haben (vgl. Vierneisel 2019: 17).

7.1 Voraussetzungen für eine wirksame Intervention von sexualisierter Gewalt und Diskriminierung

Folgende Voraussetzungen müssen für eine wirksame Intervention von sexualisierter Gewalt und Diskriminierung an Schulen geschaffen werden:

Zunächst ist es wichtig, eine Sensibilität für Diskriminierung und (sexualisierte) Gewalt zu entwickeln sowie die Bereitschaft zu fördern, solche Vorfälle wahrzunehmen (vgl. Palzkill et al., 2020: 58). Anschließend muss die Motivation gestärkt werden, ungerechte Strukturen zu verändern, und es sollte die Möglichkeit geschaffen werden, über mögliche Interventionsstrategien in einen offenen Diskurs zu treten (vgl. Palzkill et al., 2020: 58). Dabei sei es laut Palzkill et al. notwendig, sogenannte „Neutralisierungsstrategien“ zu reflektieren und ihre problematischen Auswirkungen zu erkennen (vgl. ebd.: 58). Zu diesen Strategien gehören das Leugnen oder Ignorieren von Diskriminierung, das Verharmlosen durch

Aussagen wie „Stell dich nicht so an“, die Normalisierung diskriminierender Aussagen oder Handlungen sowie falsche Schuldzuweisungen, indem Betroffene für ihre Diskriminierung verantwortlich gemacht werden (vgl. ebd.: 58).

Zudem kann es vorkommen, dass Personen, die auf Ungerechtigkeiten hinweisen, abgewertet oder isoliert werden (vgl. ebd.: 58). Dies kann durch Ausbildungen und Weiterbildungen von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen zu LSB-TIQA*-Themen abgeschwächt werden (vgl. Rauh et al., 2022: 151ff.).

Vielfalt sowie queere Lebensweisen und Gefühlswelten müssen zunächst stärker in den Fokus von Schulämtern, Schulleitungen, Lehrer:innen und Eltern gelangen, damit weitere Maßnahmen eingeleitet und Diskriminierung nachhaltig abgebaut werden können (vgl. Rauh et al., 2022: 150). Damit alle Kinder und Jugendlichen gleiche Entwicklungschancen haben, müssen Einrichtungen und Angebote auf spezifische Problemlagen von lsbtiqua*-Kindern und -Jugendlichen eingehen können. Dies ist nur möglich, wenn das Fachpersonal in den Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen für die Belange der betroffenen Kinder und Jugendlichen sensibilisiert ist (vgl. Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2017: 25).

Die „LSBTIQ-Thematik“ solle laut dem Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen von 2017 auch schon in der Ausbildung von sozialen und sozialpädagogischen Fachkräften berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 25). Lehrkräfte müssen eine sogenannte „Geschlechterkompetenz“ erlangen, um alle Kinder und Jugendlichen geschlechtergerecht begleiten zu können (vgl. Fast et al., 2024: 14). Fast et al. definieren Geschlechterkompetenz wie folgt:

„Geschlechterkompetentes Handeln meint die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Handeln und Fachwissen unter Bezugnahme auf Geschlechteraspekte zu reflektieren und entsprechend anzupassen. Ziel ist es, die Handlungsmöglichkeiten aller Geschlechter zu erweitern und eine Gleichstellung der Geschlechterbeziehungen zu verfolgen.“ (Fast et al., 2024: 14).

Eine Intervention kann nur nachhaltig wirksam sein, wenn sie intersektional gedacht wird, also Diversitätskategorien wie soziale Herkunft, eine eventuelle Migrationsbiografie der Schüler:innen und andere Faktoren mitgedacht werden (vgl. Czollek et al., 2019).

7.2 Maßnahmen, um Diskriminierung an Schulen abzubauen

In „Diversität im Klassenzimmer“ von Palzkill et al. und in der Studie „Lebenslagen von Lesbtiqu* Personen in Sachsen“ werden verschiedene Maßnahmen vorgestellt, um Diskriminierung an Schulen abzubauen (Palzkill et al., 2020, Rauh et al., 2022). Einige werden nun detaillierter betrachtet.

Grundsätzlich ist es wichtig, dass das gesamte Kollegium zusammenarbeitet, sich untereinander verständigt und darauf einigt, wie an ihrer Schule auf Diskriminierung reagiert wird (vgl. Palzkill et al., 2020: 60). Außerdem muss ein Schutzkonzept entwickelt werden, das regelt, was passiert, wenn Lehrkräfte sich gegenüber Schüler:innen diskriminierend verhalten und wie bei Diskriminierung im Allgemeinen interveniert wird (vgl. ebd.: 61).

Es ist elementar, dass Lehrkräfte bei Diskriminierung konsequent eingreifen und es eine klare Antidiskriminierungsstrategie im Kollegium gibt, die den Schüler:innen vermittelt, dass Diskriminierung nicht geduldet wird (vgl. Wedl und Spahn, 2019: 20f.). Nach Klocke verbessert konsequentes Eingreifen der Lehrkräfte die Einstellung von Schüler*innen gegenüber queeren Menschen nachhaltig (vgl. Klocke, 2018: 14).

Auch bietet es sich an, im Kollegium und eventuell bestehenden Arbeitsgruppen die Möglichkeit abzuwägen, als Schule dem bundesweiten Projekt „Schule der Vielfalt“ beizutreten und sich somit mit anderen Schulen zu vernetzen und die Aufgabe, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Schule strukturell zu verankern (vgl. ebd.: 90).

Regelmäßige kollegiale Beratung und Supervisionen können als Methoden herangezogen werden, um die Genderkompetenz der Lehrkräfte zu stärken und ein gemeinsames Verantwortungsgefühl für ein möglichst geschlechtergerechtes, diskriminierungsarmes Schulklima zu erzeugen (vgl. Palzkill et al., 2020: 55).

Ansprechpersonen für Lesbtiqu* Schüler:innen, Beschwerdestellen und Abläufe zu beschließen und diese offen gegenüber Eltern und altersgerecht gegenüber den Schüler:innen zu kommunizieren, wird von Palzkill et al. ebenfalls als wichtig angesehen (vgl. Palzkill et al., 2020: 63).

Das Einrichten von „Safer Spaces“, die als Schutzräume für Betroffene dienen und in denen sich Lesbtiqu* Jugendliche austauschen und zurückziehen können, wird von Rauh et al. vorgeschlagen (Rauh et al., 2022).

Pädagogische Fachkräfte sollten die besondere Verletzlichkeit von Isbtiqua* Kindern und Jugendlichen ernst nehmen und sie bei ihren individuellen Herausforderungen unterstützen (vgl. Palzkill et al., 2020: 63). Dazu gehört, entweder selbst Beratung anzubieten oder sie je nach Kapazitäten und Kompetenzen an externe Beratungsstellen zu vermitteln (vgl. Palzkill et al., 2020: 63, 67).

Es wird empfohlen, queere Jugendliche aktiv zu ermutigen, solche Angebote in Anspruch zu nehmen, und sie gegebenenfalls auf diesem Weg zu begleiten (vgl. ebd.: 63, 67). Lehrkräfte haben nicht die Aufgabe, psychotherapeutisch zu begleiten, jedoch ist es ihre Verantwortung, sie vor Diskriminierung zu schützen und ihre selbstbestimmte Entwicklung zu fördern (vgl. Palzkill et al., 2020: 71).

Das gleiche gilt für die Begleitung von inter* Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.: 82).

Die Schulsozialarbeit spielt hierbei neben den Fachlehrkräften eine zentrale Rolle und sollte verstärkt zur Unterstützung queerer Schüler:innen eingesetzt werden (vgl. Rauh et al., 2022: 154). Sie werden als zentrale Multiplikator:innen an Schulen in Sachsen betrachtet, und ihre Kompetenz in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird im Vergleich zu Fachlehrkräften als besonders hoch eingeschätzt (vgl. Rauh et al., 2022: 154). Laut Rauh et al. sind die meisten von ihnen engagiert und reflektiert (vgl. ebd.: 154). Zudem haben sie häufig eigenständig Netzwerke zu LSBTIQA* Vereinen und Fachberatungsstellen aufgebaut, um den Bedarfen der Schüler:innen bestmöglich gerecht zu werden (vgl. ebd.: 154).

Der Ausbau von Beratungsangeboten in Sachsen ist nach Rauh et al. wichtig, insbesondere im ländlichen Raum, wo queere Jugendliche oft mit noch größeren Herausforderungen konfrontiert sind (vgl. Rauh et al., 2022: 154).

Die Kooperation mit anderen Institutionen in der Umgebung, die Beratung für queere Jugendliche und deren Angehörige anbieten oder geschlechter- und vielfaltsbewusste Angebote gestalten, wird empfohlen (vgl. Palzkill et al., 2020: 44). Jugendtreffs, private Stiftungen und Initiativen, Beratungsstellen oder Kirchen und Sportvereine sind dabei gute Anlaufstellen (vgl. ebd.: 44). Auch in Sachsen gibt es eine Vielzahl von Anlaufstellen für queere Jugendliche, die ebenfalls von der Kooperation mit Schulen profitieren könnten (vgl. ebd.: 44). Um nur ein paar Beispiele zu nennen: Es gibt unter anderem den Verein „different people e.V.“ in Chemnitz, den Verein „Rosa Linde Leipzig e.V.“ und den „Gerede e.V.“ in Dresden (vgl. Aue et al., 2012: 84f.).

Weil Leitbilder nach Palzkill et al. alle Mitglieder der Schulgemeinde verpflichten, sich nach einer gemeinsamen pädagogischen und erzieherischen Ausrichtung zu verhalten und sie den Konsens der grundlegenden Werte der Schule bilden, ergibt es Sinn, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Vermittlung und Akzeptanz, im Respekt und in der Unterstützung von queeren Schüler:innen in der pädagogischen Praxis im Leitbild zu verankern (vgl. Palzkill et al., 2020: 40).

LGBTQIA* Themen und eine generelle Offenheit für Vielfalt sollten nach Palzkill et al. in der Außendarstellung von Schulen deutlich erkennbar sein (vgl. ebd.: 40). Diese Sichtbarkeit kann mit einem Statement auf der Homepage der Schule sowie mit Aushängen und Plakaten an der Eingangstür, in der Schulbibliothek und an anderen Treffpunkten innerhalb des Schulgebäudes umgesetzt werden (vgl. ebd.: 40). Dazu könnten informative Aushänge zu queeren Themen sowie Informationen über Beratungsstellen, Jugendtreffs und aktuelle Veranstaltungen gehören (vgl. ebd.: 40). Diese Aushänge sollten regelmäßig erneuert und vor Beschädigungen geschützt werden (vgl. ebd.: 41).

In der Schulbibliothek sollten zudem Literatur und Filme, die LSBTIQA* thematisieren, offen zugänglich sein (vgl. ebd.: 40). Diese Sichtbarmachung der Werte und Haltungen der Schule kann auch nach außen signalisieren, dass Diskriminierung und sexualisierte Gewalt ernst genommen und als Problem anerkannt werden (vgl. ebd.: 41). Gleichzeitig wird so verdeutlicht, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt eine Realität und Normalität ist (vgl. ebd.: 41f.).

Besondere Tage wie der 17. Mai (Internationaler Tag gegen Homo, Trans und Bi Phobie) könnten als Anlass für Schwerpunktaktionen genutzt werden, die von Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen gemeinsam organisiert werden (Palzkill et al., 2020: 42). Projekttag und Projektwochen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt könnten einen guten Grundstein legen, auf den im Fachunterricht weiterhin Bezug genommen werden kann (vgl. ebd.: 49).

Der Rückhalt der Schulleitung wird von vielen sächsischen Lehrkräften als elementar beschrieben, um offen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sprechen (vgl. Rauh et al., 2022). „Nur eine Schulleitung, die sich gegenüber der Öffentlichkeit, Eltern sowie innerhalb der Lehrer:innen und Schüler:innenschaft positioniert, kann auch Lehrkräften die Unsicherheit nehmen, sich am Arbeitsplatz zu outen.“ (ebd.: Rauh et al., 2022).

Neben Schulleitung, Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen und Schüler:innen muss auch die Elternschaft sensibilisiert und aufgeklärt werden (vgl. Rauh et al., 2022: 155). Viele Eltern setzen sich erst mit diesen Themen auseinander, wenn es die Identität des eigenen Kindes betrifft (vgl. ebd.: 155). Möglichkeiten, dem vorzubeugen, sind Elterngespräche und Elternkonferenzen, die explizit einberufen werden, um sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu thematisieren und Vorbehalte sowie Hemmschwellen abzubauen (vgl. ebd.: 155). Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen sollten auch für Eltern sichere Ansprechpersonen sein, wenn sie Unsicherheiten oder Fragen zur Begleitung ihres Kindes haben (vgl. ebd.: 155). Es müsste eine Angebotsstruktur geben, da von Eltern nicht erwartet werden kann, Unterstützung selbst einzufordern oder zu organisieren (vgl. ebd.: 155).

Eine strukturelle Maßnahme, um den Schulalltag insbesondere für tin* Kinder und Jugendliche angenehmer zu machen, sind geschlechtsneutrale Toiletten oder Unisextoiletten (vgl. Palzkill et al., 2020: 44). Nicht binäre, inter* und trans* Kinder und Jugendliche gehen oft gar nicht auf die Toilette, um unangenehmen Situationen zu entgehen (vgl. ebd.: 44). Sie müssen sich jedes Mal, wenn sie die Toilette nutzen, damit konfrontiert sehen, dass ihre Geschlechtsidentität nicht mitgedacht wurde (vgl. ebd.: 44). Unisextoiletten sollten für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sein, damit allen ohne Zwang die Wahlmöglichkeit zwischen gleichwertigen Alternativen offensteht (vgl. ebd.: 44).

7.2.1 Unterrichtsgestaltung

Eine diversitätsbewusste Pädagogik mit entsprechenden Lehrmaterialien reduziert Vorurteile und fördert nachweislich die Akzeptanz von Vielfalt im Klassenverband (vgl. Klocke, 2018: 20f.).

Eine zentrale Rolle spielt die fächerübergreifende Integration sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in den Unterricht (Klocke, 2018). Lehrpläne sollten queere Themen aktiv einbinden, um eine umfassende und diskriminierungssensible Bildungsumgebung zu schaffen (vgl. ebd.: 150). Die Verankerung von LSBTQIA*-Themen in die schulinternen Curricula verschiedener Fächer erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass nicht nur einzelne engagierte Lehrkräfte diese Inhalte im Unterricht behandeln, sondern das gesamte Kollegium dazu angehalten wird,

entsprechende Themen und Biografien in den Fachunterricht zu integrieren (vgl. Palzkill et al., 2020: 55).

Im Unterricht und in den verwendeten Materialien soll die Vielfalt der Geschlechter selbstverständlich repräsentiert sein, anstatt ausschließlich binäre hierarchische Geschlechterbilder zu reproduzieren (vgl. Palzkill et al., 2020: 47). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sollte als gelebte Realität und Selbstverständlichkeit anstatt als exotische Ausnahme behandelt werden, und die Schüler*innen sollen eine Genderkompetenz entwickeln (vgl. ebd.: 48).

Rauh et al. empfehlen, dass im Sprachunterricht, in Ethik, aber auch in naturwissenschaftlichen Fächern geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Querschnittsthema in den Unterricht einfließen kann (vgl. Rauh et al., 2022: 151). Besonders geeignet ist dies unter anderem bei der Behandlung von (Cyber-)Mobbing, Zeitgeschichte und Identität (vgl. ebd.: 151).

Der Sexualkunde- und Biologieunterricht sollte umfassend über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aufklären, anstatt – wie es insbesondere in Sachsen häufig noch der Fall ist – ausschließlich heterosexuelle Sexualität und die Körper von cis-geschlechtlichen Männern und Frauen zu thematisieren (vgl. ebd.: 151).

Es sollte besprochen werden, welche Normen von Geschlecht und Sexualität in der Gesellschaft bestehen und wie diese strukturell verankert sind, sodass sie auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen Ausschlüsse und Diskriminierung verursachen (Palzkill et al., 2020: 50). Gleichzeitig sollte die bestehende Vielfalt in der Gesellschaft als Ausgangspunkt genutzt und ein Schwerpunkt auf Gemeinsamkeiten anstatt auf Differenzen gelegt werden (vgl. ebd.: 50).

Es gilt, ein Gleichgewicht zu schaffen, damit über bestehende Ungleichheit informiert wird, diese jedoch gleichzeitig so wenig wie möglich reproduziert wird (vgl. ebd.: 50).

Verschiedenheit durch unterschiedliche Voraussetzungen und Ausgrenzungserfahrungen aufgrund von Herkunft, Klasse, Behinderung, Religion, Hautfarbe, geschlechtlicher Identität oder sexueller Orientierung wird für Kinder und Jugendliche nach Palzkill et al. mit der Zeit zu einer Selbstverständlichkeit des Lebens (Palzkill et al., 2020). Dabei ist es wichtig, diese Verschiedenheit als gemeinsame Erfahrung zu betonen und der Zielgruppe entsprechend über Intersektionalität aufzuklären, um ein Klima von gegenseitigem Verständnis und Unterstützung zu etablieren (vgl. ebd.: 52).

Um Vorurteile abzubauen und reale Vorbilder zu schaffen, haben sich Aufklärungsprojekte als sehr erfolgreich erwiesen, in denen queere und geschlechtsdiverse Personen Schulen besuchten, aus ihrer Biografie erzählten und Fragen beantworteten (vgl. Timmermanns & Böhm, 2020: 359). So werden den Schüler:innen Möglichkeiten aufgezeigt, die eigene sexuelle Orientierung oder Geschlechtsidentität zu akzeptieren, selbstbewusst damit umzugehen und ein glückliches Leben zu führen (vgl. ebd.: 359).

Nach Timmermanns & Böhm ist es, auch wenn dieser Wunsch oft besteht, nicht möglich, jeglichen Ausschluss zu verhindern (vgl. Timmermanns und Böhm, 2020: 165). Damit im Detail über bestimmte Sachverhalte gesprochen werden kann, muss in manchen Situationen ein Fokus gesetzt werden (vgl. ebd.: 165). Pädagogik ist demnach nur inklusiv, wenn „der Zielgruppe auch Haltungen zu und Formen von Sexualität zugestanden werden, die den pädagogischen Zielen zuwiderlaufen“ (vgl. Timmermanns & Böhm, 2020: 166, zitiert nach Herrath 2013). Es geht also darum, mit den Schüler:innen in einen Dialog zu treten und ihnen anhand eines breiten Spektrums an Informationen die Möglichkeit zu geben, sich eine eigene Position zu bilden und sich darüber auszutauschen (vgl. Timmermanns & Böhm: 166).

Lehrkräfte unterrichten nicht nur ihr Fach, sondern sind in ihrer Persönlichkeit und ihrem Verhalten immer auch ein Vorbild, an dem sich Schüler:innen orientieren (vgl. ebd.: 55). Deshalb ist es für Lehrer:innen unter anderem elementar, im Unterricht und generell im Umgang mit den Schüler:innen geschlechtergerechte Sprache zu verwenden und diese als Norm zu etablieren (vgl. Palzkill et al., 2020: 51).

Es sollte gezielt darauf geachtet werden, die alleinige Verwendung des generischen Maskulinums zu vermeiden sowie auch andere Familienkonstellationen als „Vater-Mutter-Kind“ zu benennen (vgl. ebd.: 51).

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist in jeder Schulklasse repräsentiert (vgl. ebd.: 51). Dies ist beim Sprechen über LSBTIQA*-Personen und -Lebensweisen wichtig im Kopf zu behalten, damit kein Othering stattfindet und nicht automatisch ausgeschlossen wird, dass das Gesagte auch auf Kinder oder Jugendliche innerhalb der Klasse zutreffen könnte (vgl. Palzkill et al., 2020: 51). Es sollte immer von Vielfalt als Normalität ausgegangen werden (vgl. ebd.: 51). Dabei ist darauf zu achten, die persönliche Integrität der Schüler:innen zu wahren und sie nicht in

Situationen zu bringen, in denen sie aufgefordert sind, sich zu outen oder von persönlichen Erfahrungen zu sprechen (vgl. Palzkill et al., 2020: 52). Dies muss von den Kindern und Jugendlichen selbst entschieden werden können (vgl. ebd.: 52).

Es sollte auch grundsätzlich nach der Annahme gehandelt werden, dass sich tin*-Personen in der Gruppe befinden, auch wenn sich keine Schüler:in direkt bei der Lehrkraft geoutet hat (vgl. Fast et al., 2024: 21).

Bei der Entscheidung, ob in bestimmten Situationen geschlechtshomogene Gruppen gebildet werden sollten, muss berücksichtigt werden, dass dies binäre Strukturen reproduziert und bestimmte Kinder und Jugendliche ausschließen kann (vgl. ebd.: 50). Daher sollte situativ abgewogen werden, welche Methode den größten Lernerfolg ermöglicht (vgl. ebd.: 50). Es könnte sinnvoller sein, Gruppen nicht nach Geschlecht, sondern nach Leistungsniveau oder Themeninteresse einzuteilen (vgl. Palzkill et al., 2020: 50f.).

Eine höhere Toleranz für Vielfalt, die sogenannte „Ambiguitätstoleranz“, also eine generelle Offenheit für neue Erfahrungen und Verschiedenheit, kann durch den Kontakt mit Menschen, die „anders sind als man selbst“, entwickelt werden (vgl. Timmermanns und Böhm, 2020: 35). So kann es beispielsweise einen großen positiven Effekt auf die Einstellung von Schüler:innen gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt haben, wenn sich queere Lehrkräfte als solche zu erkennen geben und dadurch ein persönlicher Bezug geschaffen wird (vgl. Aue et al., 2012: 9).

Dies ist jedoch aufgrund der überall – und somit auch unter Lehrer*innen – verbreiteten Queerfeindlichkeit und der real existierenden Gefahr, den Job zu verlieren oder Opfer von Mobbing durch Kolleg:innen zu werden, keine leichte Aufgabe (vgl. ebd.). Die GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) kann eine unterstützende Anlaufstelle für queere Lehrkräfte sein (vgl. Aue et al., 2012: 58). Sie bietet Austauschmöglichkeiten und Unterstützung beim Coming-out oder bei Diskriminierung am Arbeitsplatz an (vgl. ebd.: 58).

7.2.2 Schwerpunkt Sportunterricht

Der Sportunterricht ist körperbezogener als andere Fächer, was folglich dazu führt, dass öfter geschlechtsbezogene, teils stereotype Wendungen etwa über „typisches“ Verhalten von Jungen und Mädchen geäußert werden als in anderen

Fächern (vgl. Fast et al., 2024: 23). Diese sollten Fachkräfte reflektieren und vermeiden, wenn es ihnen ein Anliegen ist, den Unterricht für lsbtiqua* Schüler:innen und insbesondere für tin* Schüler:innen zu einem sichereren Ort zu machen (vgl. ebd.: 23). Solche Aussagen sollten auch dringend aufgegriffen und korrigiert werden, wenn sie von Schüler:innen kommen (vgl. ebd.: 23).

Wenn es um die Aufteilung von Gruppen beispielsweise beim Ringen und Kämpfen geht, wo oft nach Geschlecht aufgeteilt wird, sollte zunächst geprüft werden, ob auch nach Größe oder Erfahrung aufgeteilt werden kann (vgl. ebd.: 23). Falls das Geschlecht als relevanter Faktor betrachtet wird, sollte es die Möglichkeit geben, dass sich tin* Schüler:innen selbst Gruppen zuordnen und sich eine Partner:in suchen (vgl. ebd.: 23).

Viele tin* Kinder und Jugendliche leiden unter Dysphorie, also einer mentalen Belastung, die durch das eigene Körperbild oder die Diskrepanz zwischen der eigenen Geschlechtsidentität und der Außenwahrnehmung entsteht (vgl. ebd.: 23). Diese kann dadurch, dass im Sportunterricht der Körper im Fokus steht, weiter verstärkt werden (vgl. ebd.: 23). Die Körper der Schüler:innen sollten also in keinem Fall negativ kommentiert werden, was jedoch auch für die Körper aller anderen Schüler:innen gelten sollte (vgl. Fast et al., 2024: 24).

Falls eine Schüler:in aufgrund von Dysphorie durch ein ärztliches Attest vom Sportunterricht befreit ist, sollte dies in keinem Fall infrage gestellt werden (vgl. ebd.: 24).

Umkleiden und Toiletten in der Sporthalle sind ebenfalls oft nach den binären Geschlechtern aufgeteilt, was tin* Kinder und Jugendliche jedes Mal in eine unangenehme oder sogar gefährliche Situation bringt (vgl. Fast et al., 2024: 24).

Für trans* Personen kann die Präsentation des Körpers vor den Mitschüler:innen in der Umkleidekabine mit Angst und Scham verbunden sein (vgl. ebd.: 24). Umkleiden bieten als unbeaufsichtigte Räume zudem auch Gelegenheit für Beleidigungen und sexuelle Übergriffe (vgl. ebd.: 24).

Tin* Schüler:innen sollten selbst entscheiden können, welche Umkleiden sie nutzen möchten, ob sie eine Einzelumkleide bevorzugen und welche Option ihnen das größte Sicherheitsgefühl gibt (vgl. ebd.: 24). Falls die räumlichen Gegebenheiten hierbei zu Konflikten führen, könnten zeitversetztes Umziehen oder Sichtschutzlösungen mögliche Alternativen sein (vgl. ebd.: 24).

7.2.3 Begleitung von tin* Kindern und Jugendlichen

Ein großer Bedarf an sächsischen Schulen wird laut Rauh et al. auch in der rechtlichen Beratung von Schulleitungen und Fachkräften zum Thema Transgeschlechtlichkeit gesehen (vgl. Rauh et al., 2022: 153). Das Wissen über rechtliche Grundlagen und Umsetzungsmöglichkeiten, insbesondere bei Schulträgern und Leitungen, fehlt an vielen Stellen, und es zeigt sich eine generelle Überforderung (vgl. ebd.: 153).

Die GEW Sachsen formuliert auf ihrer Website folgende Rahmenbedingungen im Umgang mit tin* Schülerinnen (vgl. GEW Sachsen, 2025): Schüler:innen dürfen ihren Namen und ihre Pronomen demnach frei wählen (vgl. ebd.). Ihre geschlechtliche Identität ist durch das Grundgesetz geschützt, und auch Kinder haben das Recht, diese auszudrücken (vgl. ebd.). Lehrkräfte sind nicht verpflichtet, Eltern zu informieren, wenn sich ein Kind als trans*, inter* oder nicht-binär outet (vgl. ebd.). Das Kindeswohl steht über der Informationspflicht, da ein erzwungenes Outing schwerwiegende Folgen wie psychische Belastung oder Obdachlosigkeit haben kann (vgl. ebd.).

2024 trat ein neues Selbstbestimmungsgesetz in Kraft. Es enthält das sogenannte Offenbarungsverbot als Schutz gegen ein Zwangsouting: Frühere Geschlechtseinträge sollen ohne Zustimmung der betreffenden Person nicht offenbart oder ausgeforscht werden, es sei denn, besondere Gründe des öffentlichen Interesses erfordern dies oder ein rechtliches Interesse wird glaubhaft gemacht (Schulrecht Online, n.d.: 3). Eine ähnliche Regelung gab es bereits im alten Selbstbestimmungsgesetz, jedoch wird nun zusätzlich klar geregelt, welche Befugnisse und Verpflichtungen hiermit für öffentliche Stellen einhergehen (vgl. ebd.: 3).

Im Schulalltag dürfen Schülerinnen mit ihren selbst gewählten Namen und Pronomen angesprochen werden (vgl. GEW Sachsen, 2025). Das Sächsische Schulgesetz regelt dies zwar nicht ausdrücklich, aber eine verfassungskonforme Anwendung ist erforderlich (vgl. ebd.). In Klassen-, Noten- und Kursbüchern kann der Name geändert werden (vgl. ebd.). Im Umgang mit tin Schüler:innen ist es besonders relevant, die von ihnen gewünschten Pronomen und Namen zu respektieren, diese zu nutzen und sich zu entschuldigen, wenn dabei ein Fehler unterläuft (Fast et al., 2024: 21). Unterstützend wirkt es außerdem, wenn andere Lehrkräfte und Schüler:innen bei der Verwendung falscher Pronomen oder

Namen korrigiert werden, damit tin* Schüler:innen nicht immer selbst eingreifen müssen (vgl. ebd.: 21).

In der Schülerkartei gibt es keine Pflicht, den Geburtsnamen zu verwenden – der selbst gewählte Name kann aufgenommen werden (vgl. GEW Sachsen, 2025).

Nach Rauh et al. gibt es in Bezug auf geschlechtersensible Sprache an sächsischen Schulen großen Handlungsbedarf (vgl. Rauh et al., 2022: 153). Es wird von einer weit verbreiteten Unsicherheit zum Thema genderneutrale Sprache bei sächsischen Lehrkräften berichtet, die durch rechtliche und inhaltliche Beratung abgebaut werden, muss (vgl. ebd.: 153).

7.3 Zusammenfassung der empfohlenen Maßnahmen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass, um die Diskriminierung von queeren Jugendlichen an weiterführenden Schulen in Sachsen abzubauen, diese zunächst als relevantes Problem anerkannt werden muss (Palzkill et al., 2020; Rauh et al., 2022). Queere Lebensweisen müssen normalisiert werden, und Queere Bildung sollte von Anfang an Teil des Schulalltags in Sachsen sein (vgl. Rauh et al., 2022: 150). Lehrkräfte und Schulleitungen müssen dafür sensibilisiert werden, wie groß die gesundheitlichen und sozialen Auswirkungen von Diskriminierung aufgrund der geschlechtlichen Identität oder sexuellen Orientierung auf das Leben von Kindern und Jugendlichen sind und wie viele Jugendliche davon betroffen sind (vgl. Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2017). Ihre Genderkompetenz muss gestärkt werden sowie ihre Bereitschaft, sich gegen Diskriminierung und für die Bedarfe von lsbtiqua*-Kindern und -Jugendlichen einzusetzen (vgl. Palzkill et al., 2020). Lehrkräfte müssen dementsprechend weitergebildet und von der Schulleitung aufgefordert werden, ihr Verhalten zu reflektieren (vgl. Vierneisel, 2019).

Um Diskriminierung nachhaltig und präventiv einzudämmen, sind verschiedene Maßnahmen notwendig (Palzkill et al., 2020). Einzelne Projektstage können diesem Ziel nicht gerecht werden (Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz, 2017). Es ist eine generell vielfaltsoffene Ausrichtung der Schule notwendig sowie eine fächerübergreifende Einbindung von LSBTIQA*-Themen und -Biografien in den Unterricht, um konkrete Bezüge zu schaffen und den Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sich auf der Basis von vielfältigem Wissen eine eigene Position zu entwickeln (vgl. Klocke, 2018).

Die Verantwortung für wirksame Intervention und Prävention muss vom gesamten Kollegium getragen und durch eine sichtbare Repräsentation nach außen für Eltern und Schüler:innen erkennbar sein (Palzkill et al., 2020; Wedl & Spahn, 2019).

Es müssen an die räumlichen Gegebenheiten angepasste Lösungen für geschlechtsneutrale Toiletten und Umkleiden gefunden und auf die speziellen Bedarfe von genderdiversen Schüler:innen eingegangen werden (vgl. Fast et al., 2024).

Lsbtiqa-Kinder und -Jugendliche müssen von der Schulleitung, Lehrkräften und Schulsozialarbeiter:innen in ihrer besonderen Verletzlichkeit gesehen und mitgedacht werden, und ihre Bedarfe und Grenzen müssen respektiert werden (Palzkill et al., 2020). Vor allem tin*-Jugendliche und -Kinder müssen geschützt und beispielsweise im Sportunterricht behutsam begleitet werden (vgl. Fast et al., 2024). Festgelegte, besonders geschulte Ansprechpersonen für queere Jugendliche sowie die Kooperation mit externen Vereinen und Beratungsstellen wirken sich positiv auf die Begleitung von queeren Jugendlichen aus (vgl. Kronenbitter et al., 2023; vgl. Palzkill et al., 2020).

Materialien und Schulbücher müssen überarbeitet beziehungsweise ergänzt werden, wenn sie unzureichend über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt informieren. Lehrkräfte müssen auf externes Zusatzmaterial zugreifen oder selbst Material entwerfen, das angemessen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufklärt (vgl. Nordt & Kugler, 2012; vgl. Bittner, 2011). Beispielsweise wird auf der Seite <https://www.45-minuten.de> gut aufbereitetes Unterrichtsmaterial angeboten, das Diskriminierungskritik und Demokratiebildung in den Fachunterricht einbindet (45-minuten.de, n.d.).

Generell gilt es in der pädagogischen Arbeit, die weit verbreitete Queerfeindlichkeit im Bundesland Sachsen (Arant et al., 2019; Schinklert et al., 2023) ernst zu nehmen und queere Jugendliche zu schützen. Angesichts der aktuellen politischen Situation ist es besonders relevant, die Aufklärung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an Schulen in Sachsen zu fokussieren (Die Bundeswahlleiterin, 2025; „Wahlergebnisse“, 2025).

8 Fazit

Die Diskriminierung queerer Jugendlicher an weiterführenden Schulen in Sachsen ist tief in gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen verankert. Heteronormative und cisnormative Vorstellungen prägen nicht nur den Schulalltag, sondern auch soziale Beziehungen sowie Bildungsbiografien. Die Folgen für betroffene Jugendliche sind gravierend, da sie sich in erhöhtem Mobbingrisiko, sozialer Ausgrenzung und fehlender Sichtbarkeit queerer Lebensrealitäten widerspiegeln. Besonders alarmierend ist der Zusammenhang zwischen anhaltender Diskriminierung und psychischer Gesundheit, da Studien darauf hinweisen, dass queere Jugendliche überdurchschnittlich häufig an Angststörungen, Depressionen und Suizidalität leiden.

Die Analyse hat gezeigt, dass neben individuellen Diskriminierungserfahrungen auch systemische Benachteiligungen eine zentrale Rolle spielen. Strukturelle Hürden wie fehlende geschlechtsneutrale Toiletten und Umkleiden sowie diskriminierungssensible Curricula und mangelnde Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte erschweren ein inklusives Schulklima. Dabei zeigt sich, dass intersektionale Diskriminierungsmechanismen, etwa durch soziale Herkunft oder Ethnizität, den Zugang zu unterstützenden Strukturen zusätzlich einschränken.

Allgemeine Maßnahmen zur Prävention reichen daher nicht aus; stattdessen bedarf es gezielter, differenzierter und intersektional gedachte Strategien, um sowohl strukturelle als auch individuelle Diskriminierung nachhaltig zu reduzieren. Aus den Ergebnissen dieser Arbeit ergeben sich klare Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis. Schulen müssen ihrer Rolle als zentrale Sozialisationsorte gerecht werden, indem sie Maßnahmen zur Sensibilisierung und Inklusion verstärken. Dazu gehören nicht nur die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte und diskriminierungssensible Lehrpläne, sondern auch institutionalisierte Schutzkonzepte und der Aufbau unterstützender Netzwerke, die queeren Jugendlichen Sicherheit und Orientierung bieten.

Langfristige Veränderungen erfordern jedoch nicht nur schulische, sondern auch gesellschaftliche und bildungspolitische Maßnahmen. Die Bekämpfung von Diskriminierung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die nur durch einen integrativen Ansatz erfolgreich sein kann. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten wertvolle Ansatzpunkte für zukünftige Forschung, insbesondere zur langfristigen

Wirkung schulischer Diskriminierung auf queere Jugendliche. Darüber hinaus wäre eine genauere Analyse der Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Schulen in Sachsen sinnvoll, um regionale Besonderheiten besser zu verstehen. Weitere interdisziplinäre Studien könnten zudem helfen, die komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen, institutionellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Machtstrukturen noch differenzierter zu erfassen und gezielt abzubauen. Zudem könnte untersucht werden inwieweit digitale Medien neue Räume schaffen können, um Sensibilisierungskampagnen und Bildungsangebote zu erweitern und queere Schüler:innen aktiv in die Gestaltung eines diskriminierungssensiblen Umfelds einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

45-minuten.de. (2025). Geschlechtliche Vielfalt – schon immer da oder ein neu erfundenes Konzept?

zuletzt geöffnet am: 18.03.2025

<https://www.45-minuten.de/materialien/geschlechtliche-vielfalt/>

Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2025). Paragraf 175.

zuletzt geöffnet am: 02.02.2025

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/sexuelle-identitaet/paragraph_175/paragraph_175_node.html

Apraku, J., Hong, L., & Cuff-Schöttle, S. (2023). Wie erkläre ich Kindern Rassismus? Rassismussensible Begleitung und Empowerment von klein auf (5. Aufl.). Familiar Faces.

Arant, R., Dragolov, G., Gernig, B., & Boehnke, K. (2019). Zusammenhalt in Vielfalt. Das Vielfaltsbarometer 2019 der Robert Bosch Stiftung.

heruntergeladen am: 28.02.2025

https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-03/Vielfaltsbarometer%202019_Studie%20Zusammenhalt%20in%20Vielfalt.pdf

Aue, I., Gützkow, F., & Mücke, D. (Hrsg.). (2012). Raus aus der Grauzone – Farbe bekennen: Lesben, Schwule und Trans-Lehrkräfte in der Schule (2. Aufl.). GEW.

Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D., & Otto, M. (2017). Diskriminierungserfahrungen in Deutschland.

heruntergeladen am: 12.02.2025

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierungserfahrungen_in_deutschland.html

Berliner Familienportal. (n.d.). Ehe, Lebenspartnerschaft und „Ehe für alle“.

zuletzt geöffnet am: 15.03.2025

<https://familienportal.berlin.de/informationen/ehe-lebenspartnerschaft-und-ehe-fuer-alle-202#:~:text=Sorgerecht%20f%C3%BCr%20Kinder>

Biechele, U., Reisbeck, G., & Keupp, H. (2001). Schwule Jugendliche: Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität.

heruntergeladen am: 14.02.2025

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7oMDJvMOLAxV4A9sEHUxdOx-kQFnoECBkQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.ms.niedersachsen.de%2Fdownload%2F9171%2FDokumentation_Schwule_Jugendliche_-

_Ergebnisse_zur_Lebenssituation_sozialen_und_sexuellen_Identitaet_.pdf&usg=AOvVaw1k6t02mXVcgy7izl63zFaB&opi=89978449

Bittner, M. (2011). Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse.* GEW.

heruntergeladen am: 19.12.2024

[https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben Schwule Bisexuelle Trans und Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf](https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Gleichstellung/Lesben_Schwule_Bisexuelle_Trans_und_Inter/Schulbuchanalyse_web.pdf)

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). (2024a). Jugend/Jugendliche.

zuletzt geöffnet am: 29.12.2024

<https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17676/jugend-jugendliche/>

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). (2024b). LSBTIQ / LGBTIQ.

zuletzt geöffnet am: 29.12.2024

<https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500939/lgbtiq-lgbtiq/>

Carsow, M., Hahn, S., & Neumann, S. (2021). Erlebnis Biologie. Westermann.

Czollek, L. C., Perko, G., Kaszner, C., & Czollek, M. (2019). Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen (2., überarb. & erw. Aufl.). Beltz Juventa.

Deutscher Bundestag, 20. Wahlperiode. (2022). Aktionsplan der Bundesregierung für Akzeptanz und Schutz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt – Queer leben.

heruntergeladen am: 04.03.2025

<https://dserver.bundestag.de/btd/20/045/2004573.pdf>

Die Bundeswahlleiterin. (2025). Bundestagswahl 2025.

zuletzt geöffnet am: 11.03.2025

<https://www.bundeswahlleiterin.de/bundestagswahlen/2025/ergebnisse/bund-99.html>

Dieckmann, J., Geschke, D., & Braune, I. (2025). Für die Auseinandersetzung mit Diskriminierung ist die Betroffenenperspektive von großer Bedeutung. In Wissenschaft Demokratie.

Dieckmann, J., Geschke, D., & Braune, I. (2017). Diskriminierung und ihre Auswirkungen auf Betroffene und die Gesellschaft. Wissenschaft Demokratie (2).

Fast, N., Kraus, C.-I., & Kastrup, V. (2024). Geschlechtersensibles Lehren im Sport: Ein Ratgeber für Universitäten, Schulen und Sportvereine. Springer.

George-Dan, M. (2022). Vorurteile abbauen – Psychische Gesundheit von LGBT bei Homophobie.

heruntergeladen am: 05.03.2025

<https://portal.dnb.de/opac/showFullRecordFromSelection?recordId=https%3A%2F%2Fd-nb.info%2F1259996298&cqlMode=true>

GEW Sachsen. (2025). Schulrecht für trans, inter* und nichtbinäre Schülerinnen in der Schule.

zuletzt geöffnet am: 06.03.2025

<https://www.gew-sachsen.de/aktuelles/detailseite/trans-inter-und-nichtbinaere-schuelerinnen-in-der-schule>

Hark, S. (2002). Junge Lesben und Schwule: Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung.

heruntergeladen am: 25.02.2025

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10700/pdf/Diskurs_2002_1_Hark_Junge_Lesben_Schule.pdf

Hartmann, A., & Rahner, J. (2023). Antifeminismus, geschlechtsspezifische Gewalt und Hasskriminalität. In Was siehst du? (Ausgabe 13) (S. 112–117).

Amadeu Antonio Stiftung.

heruntergeladen am: 13.02.2025

https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/07/WEB-WsD13_Antifeminismus.pdf#page=112

Jansen, L. (2021). Queere Peer-to-Peer-Projekte in Sozialen Medien als Inspiration für diversitätssensible Sexualerziehung an Schulen? merz medien + erziehung, 65, 35–42.

heruntergeladen am: 10.02.2025

<https://www.merz-zeitschrift.de/article/view/2067>

Kalkum, D., & Otto, M. (2017). Diskriminierungserfahrungen in Deutschland anhand der sexuellen Identität.

heruntergeladen am: 11.02.2025

https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskrimierungen_in_de_anhand_der_sex_identitaet.pdf?__blob=publicationFile&v=3

King, V. (2013). Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften (2. Aufl.). Springer VS.

Kleiner, B. (2015). Subjekt Bildung Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und trans* Jugendlicher. Budrich.

Klocke, U. (2018). „In meiner Klasse gibt es keine, oder?“ – Wie Sie Homo- und Transphobie bei Kindern und Jugendlichen abbauen können.

heruntergeladen am: 14.03.2025

https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Themen_Wissen_PDFs/Bildung_Soziales_PDFs/Sexuelle_Vielfalt_PDFs/gew-nrw-homo-transphobie-bei-kindern-jugendlichen-abbauen-schule-unterricht.pdf

Krämer, J. (2015). Lernen über Geschlecht: Genderkompetenz zwischen (Queer-)Feminismus, Intersektionalität und Retraditionalisierung. Transcript.

Krell, C., Oldemeier, K., & Müller, S. (2020). Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Jugendlichen und jungen Erwachsenen.* Deutsches Jugendinstitut.

heruntergeladen am: 14.02.2025

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-90399-7>

Krell, C., Oldemeier, K., & Müller, S. (2015). Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Jugendlichen und jungen Erwachsenen.* Deutsches Jugendinstitut.

heruntergeladen am: 14.02.2025

https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf

Kronenbitter, L., Aalders, S., Meksem, M. Z., Schleifer, J., & Beigang, S. (2023). Diskriminierung erlebt?! Diskriminierungserfahrungen in Sachsen. Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Demokratie, Europa und Gleichstellung/Nomos Verlagsgesellschaft.

heruntergeladen am: 04.02.2025

<https://www.nomos-elibrary.de/index.php?doi=10.5771/9783748936312>

Lexikon der kleinen Unterschiede. (2023). Begriffe zur sexuellen und geschlechtlichen Identität. Ministerium für Soziales, Gesundheit und Integration – Baden-Württemberg.

heruntergeladen am: 19.03.2025

https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Offenheit_und_Akzeptanz/Lexikon-der-kleinen-Unterschiede.pdf

Lippl, B. (2009). Gewalterfahrungen von schwulen und bisexuellen Jugendlichen und Männern in Deutschland. Ergebnisse der MANEO-Umfrage 2006/2007. ANEO – Das schwule Anti-Gewalt-Projekt.

heruntergeladen am: 28.02.2025

<https://opus.bsz-bw.de/fhdo08/frontdoor/index/index/docId/833>

Maschke, S., & Stecher, L. (2018). Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute. Beltz.

netz-barrierefrei (2025): Gendern- Warum Unterstrich und Stern nicht barrierefrei sind

<https://www.genderleicht.de/gendern-mit-doppelpunkt-ist-fuer-sehbehinderte-am-besten/>

zuletzt geöffnet: 23.03.2025

Nordt, S., & Kugler, T. (2012). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – eine Handreichung der Kinder und Jugendhilfe. Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg & Bildungsinitiative QUEERFORMAT.

heruntergeladen am: 28.01.2025

https://queerformat.de/wp-content/uploads/2023/04/mat-kjh_Handreichung_KJH_2012.pdf

Palzkill, B., Pohl, G., & Scheffel, H. (2020). Diversität im Klassenzimmer – Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Schule und Klassenzimmer. Cornelsen Verlag.

Paradies, Y., Ben, J., Denson, N., Elias, A., Priest, N., Pieterse, A., Gupta, A., Kelaher, M., & Gee, G. (2015). Racism as a Determinant of Health: A Systematic Review and Meta-Analysis. PLOS ONE, 10(9).

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138511>

Perko, G., & Czollek, L. C. (2022). Lehrbuch Gender, Queer und Diversity: Grundlagen, Methoden und Praxisfelder (2. Aufl.). Juventa.

Plöderl, M., Sellmeier, C., Pichler, E.-M., Fartacek, R., & Kralovec, K. (2014). Explaining the Suicide Risk of Sexual Minority Individuals by Contrasting the Minority Stress Model with Suicide Models. Archives of Sexual Behavior, 44(6). Springer.

heruntergeladen am: 03.03.2025

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10508-014-0268-4>

Rauchfleisch, U. (2024). Transidentität – Transgender: Transitionsprozesse begleiten und gestalten (6., vollständig überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Rauh, C., Werner, E., Thesing, H., & Hofmann, M. (2022). Lebenslagen von lesbisch Personen in Sachsen – Ergebnisse und Handlungsbedarfe.* Sächsisches Staatsministerium der Justiz und für Demokratie, Europa und Gleichstellung.

heruntergeladen am: 12.02.2025

https://www.vielfalt.sachsen.de/download/Lebenslagen_von_Isbtig_Personen_in_Sachsen.pdf

Sauer, A., & Meyer, E. (2016). Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde – Lebenssituationen und Bedarfe von jungen trans-Menschen in Deutschland.*

heruntergeladen am: 10.03.2025

https://www.researchgate.net/publication/320741190_Wie_ein_gru-nes_Schaf_in_einer_weissen_Herde_Lebenssituationen_und_Bedarfe_von_jungen_Trans-Men-schen_in_Deutsch-land_Like_a_Green_Sheep_in_a_White_Flock_Life_Situations_and_needs_of_Young_Transgender_in

Scherr, A., Reinhardt, A., & El-Mafaalini, A. (2023). Handbuch Diskriminierung (2. Aufl.). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schlinkert, R., Mayer, F., & Mertens, M. (2016). Sachsen-Monitor 2016 Ergebnisbericht. dimap.

heruntergeladen am: 28.02.2025

<https://www.staatsregierung.sachsen.de/sachsen-monitor-2016-4038.html>

(Anmerkung: Bei den weiteren Sachsen-Monitor-Jahrgängen 2017, 2018, 2021/2022, 2023 bitte ebenso verfahren, ggf. Autor:innen und URLs analog auflisten.)

Schulrecht-online. (2025). FAQ zum Gesetz über die Selbstbestimmung in Bezug auf den Geschlechtseintrag (SBGG).

zuletzt geöffnet am: 10.03.2025

https://www.schulrecht-online.de/fileadmin/user_upload/KMS_2024-10-21_An-lage.pdf

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2023). Wochenpflichtstunden der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2023/24.

heruntergeladen am: 10.02.2025

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Wochenpflichtstunden_der_SchuelerInnen_2023.pdf

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. (2001). Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin.

heruntergeladen am: 04.03.2025

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/sexuelle_vielfalt/SenSJS_Hg.__Studie_SieLiebtSieErLiebtIhn_1999.pdf

Sperling, C. (2021). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Kinder- und Jugendhilfe in Sachsen – eine Fachkräftebefragung. Landesarbeitsgemeinschaft Queeres Netzwerk Sachsen e.V.

heruntergeladen am: 03.03.2025

<https://www.tolerantes-sachsen.de/fachkraeftebefragung-2020-21-sexuelle-und-geschlechtliche-vielfalt-in-der-kinder-und-jugendhilfe-in-sachsen/>

Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz Freistaat Sachsen, Geschäftsbereich Gleichstellung und Integration. (2017). Landesaktionsplan zur Akzeptanz der Vielfalt von Lebensentwürfen.

heruntergeladen am: 04.03.2025

<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29799>

Sachsen.de. (2025). Wahlergebnisse.

zuletzt geöffnet am: 11.03.2025

<https://www.wahlen.sachsen.de/bundestagswahlen-2025-wahlergebnisse.php>

Timmermanns, S., & Böhm, M. (2020). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt: Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Beltz.

Timmermanns, S., Graf, N., Merz, S., & Stöver, H. (2022). „Wie geht’s euch?“. psychosoziale Gesundheit und Wohlbefinden von LSBTIQ.* Beltz Juventa.

Verband Queere Vielfalt. (2025). Studie zum Wahlverhalten: Wen wählen LGB-TIQ bei der Bundestagswahl und warum – Ergebnisse der Studie des Forschungsteams am Institut für Politikwissenschaft der Universität Gießen.*

zuletzt geöffnet am: 11.03.2025

<https://www.lsvd.de/de/ct/13417-Studie-zum-Wahlverhalten-Wen-waehlen-LGB-TIQ-bei-der-Bundestagswahl-und-warum>

Vierneisel, C. (2019). Queeres Lehren und Lernen an lehramtsbildenden Hochschulen. Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle Vielfalt Lehren! Waldschlösschen-Verlag.

heruntergeladen am: 25.02.2025

https://akzeptanz-fuer-viel-falt.de/fileadmin/daten_AfV/PDF/AWS_MAT19_2019_Vielfalt_Lehren_Sammelband.pdf

Voß, H.-J. (2023). Einführung in die Sexualpädagogik und sexuelle Bildung: Basisbuch für Studium und Weiterbildung (1. Aufl.). W. Kohlhammer

Welcoming-out (2025). LSBTIQAP+

zuletzt geöffnet: 23.03.2025

<https://welcoming-out.com/glossar/lgbtiqap/>

Zeit für Deutschland – Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 21. Deutschen Bundestag. (2025). Programm zur Bundestagswahl 2025. heruntergeladen am: 10.03.2025
https://www.afd.de/wp-content/uploads/2025/02/AfD_Bundestagswahlprogramm2025_web.pdf

Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). Die Abwertung der Anderen: Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:34

Verband Queere Vielfalt (2025): "Was wollen die Parteien für LSBTIQ* in Deutschland tun? Ergebnisse der LSVD*-Wahlprüfsteine zur Bundestagswahl 2025 Lesben und Schwulenverband
<https://www.lsvd.de/de/ct/11665-EU-Wahlpruefsteine-Was-wollen-die-Parteien-fuer-LSBTIQ-in-der-EU-tun>
 zuletzt aufgerufen am: 15.03.2025

Abbildung 2:35

Wahlergebnisse Freistaat Sachsen: „Erststimmenanteil Freistaat Sachsen“
 Sachsen.de
https://www.wahlen.sachsen.de/bundestagswahlen-2025-wahlergebnisse.php?_cp=
 zuletzt aufgerufen am: 11. 03.2025

Abbildung 3:48

Carsow, M., Hahn, S., Neumann, S., 2021. Erlebnis Biologie. Westermann, Braunschweig. Seite: 88

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche einzeln kenntlich gemacht. Es wurden keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel (inklusive elektronischer Medien und Online-Ressourcen) benutzt. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung zur Note „ungenügend“ führt und rechtliche Folgen nach sich ziehen kann.

Leipzig, den 25.03.2025

Unterschrift: