

Sannik Ben Dehler

Geschlechter- vielfalt in der Schule.

**Eine Praxisbroschüre zu Erfahrungen und
Bedarfen von trans*, inter* und nicht-binären
Schüler*innen**



Inhalt

Vorwort.....	4
1. Hintergrund und Aufbau der Broschüre	8
2. Diskriminierungserfahrungen von trans*, inter* und nicht- binären Schüler*innen	12
3. Wie Pädagog*innen Umgangsmöglichkeiten von Schüler*innen mit Diskriminierung beeinflussen.....	19
4. Umgangsstrategien von Schüler*innen mit Diskriminierung ...	22
4.1 Soziales Screening	23
4.2 Thematisieren	25
4.3 Aushalten	27
4.4 Entziehen	31
4.5 Verbindungen eingehen	35
5. Handlungsorientierungen diskriminierungskritischer Bildung ..	39
5.1 Diskriminierungskritische Auseinandersetzungen anregen ...	45
5.2 Gegen Diskriminierung intervenieren	54
5.3 Verbündete Gesprächsräume herstellen	58
5.4 Eigene (Ohn-)Macht balancieren	63
6. Bildungsteilhabe institutionell verankern	68
7. Einwände gegen diskriminierungskritische Bildung und Entgegnungen	72
8. Fazit.....	78
9. Literaturhinweise	80

Vorwort

„Klassenfahrt, ich wollte in ein Mädchenzimmer und die Lehrerin meinte halt, sie darf mich von der Schulleitung aus nicht mit den Mädels in einen Raum stecken. Und dann hat sie auf ihr Einzelzimmer verzichtet und ist mit der anderen Lehrkraft ins Doppelzimmer gegangen, und das fand ich schon echt arg cool, weil sonst wäre ich nicht mit auf Klassenfahrt gefahren. Und das wollte sie aber gerne verhindern.“ (Fanni, Z.100ff.)

Das einleitende Zitat stammt aus einem Interview mit Fanni, einer trans* weiblichen Jugendlichen, das ich im Forschungsprojekt *Gender 3.0* geführt habe. Es macht beispielhaft drei Aspekte deutlich, die ich im Zuge der Forschung gelernt habe:

- Schüler*innen beobachten das Handeln von Pädagog*innen sehr genau und haben eine klare Meinung dazu.
- Das Handeln einzelner Lehrkräfte hat einen maßgeblichen Einfluss darauf, inwiefern Schüler*innen am System Schule teilhaben können.
- Im System Schule fehlen strukturelle Lösungen, sodass Pädagog*innen häufig viel individuelles Engagement zeigen müssen, um Teilhabe zu ermöglichen und vor Diskriminierung zu schützen.

Es bestand die Hoffnung, dass sich insbesondere der letztgenannte Aspekt verbessert, da die rechtliche Anerkennung geschlechtlicher Vielfalt in den vergangenen Jahren gestärkt wurde:

- Seit 2018 gibt es für inter* und trans* Menschen die Option, beim Eintrag ins Personenstandsregister neben „weiblich“ und „männlich“ auch „ohne“ oder „divers“ zu wählen.

- 2021 wurde das Jugendstärkungsgesetz eingeführt. Dies hält Pädagog*innen dazu an, die Lebensrealitäten von trans*, inter* und nicht-binären Jugendlichen zu berücksichtigen und deren Benachteiligung abzubauen (§ 9 III SGB VIII).
- 2024 trat das Gesetz über die Selbstbestimmung in Bezug auf den Geschlechtseintrag in Kraft, das sogenannte Selbstbestimmungsgesetz. Auch für Kinder und Jugendliche besteht darüber die Möglichkeit, Vornamen und Personenstand zu ändern.

Gleichzeitig lässt sich jedoch ein besorgniserregender gesellschaftspolitischer Backlash gegen emanzipatorische Errungenschaften und die zunehmende Anerkennung von gesellschaftlicher Vielfalt beobachten. Gewalt gegen queere Menschen steigt und eine ablehnende Haltung gegenüber trans* Personen ist verbreitet (Kalkstein/Pickel/Niendorf 2024, S. 167). Diese Haltung wird unter anderem von einer globalen „Anti-Gender-Bewegung“ gezielt verstärkt und für eine politische Stimmungsmache genutzt (Butler 2025, S. 11). Sie stellen trans* Personen als angebliche Gefahr für Kinder und die gesellschaftliche Ordnung dar und schüren dadurch Vorurteile und Hass. Die „Anti-Gender-Bewegung“ setzt sich aus einem Bündnis von autoritären rechten Kräften, fundamentalistischen Christ*innen und TERFs (Trans-Exclusionary Radical Feminists) zusammen, die in der Ablehnung von Geschlechtervielfalt ein gemeinsames Projekt finden (ebd., S. 10 ff.). Sie unterstellen insbesondere trans* und nicht-binären Kindern und Jugendlichen (im Folgenden TIN*), nicht selbstbestimmt handeln zu können, und durch äußere Einflüsse zu ihrer geschlechtlichen Selbstpositionierung verleitet worden zu sein. Auf die Weise wird Kindern und Jugendlichen Deutungsmacht über das eigene Geschlecht abgesprochen und

damit die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit eingeschränkt. Diese Darstellung hat auch Eingang in schulische Diskurse und Vorgehensweisen gefunden (ebd., S. 343; Grenz 2025).

Angeichts der rechten Mobilisierung gegen geschlechtliche Vielfalt gewinnt eine unterstützende Haltung gegenüber TIN* Kindern und Jugendlichen an Bedeutung. Sie macht die Professionalisierung und Institutionalisierung im Umgang mit Diskriminierung umso notwendiger. Das Ziel der vorliegenden Broschüre ist es deshalb, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen darin zu bestärken, trans*, inter* und nicht-binären Jugendlichen Partizipation in der Schule zu ermöglichen, indem sie Angebote diskriminierungskritischer Bildung umsetzen und Rahmenbedingungen schaffen, welche die Teilhabe von TIN* Jugendlichen in der Schule fördert.

Die wichtigste Botschaft dieser Broschüre ist Folgende:

Pädagog*innen vermögen einen Unterschied zu machen, der für ihre Schüler*innen einen Unterschied macht. Sie können deren Schulzeit lebbarer machen und somit Bildungs- und Lebensläufe positiv beeinflussen. Dazu braucht es nicht viel: Zuhören, ernst nehmen, Jugendliche als Expert*innen ihres Lebens anerkennen, offen für Kritik sein und die Bereitschaft haben, das eigene Verhalten zu hinterfragen und zu verändern.

Für dieses Wissen gilt mein Dank in erster Linie den Interviewpartner*innen des Forschungsprojekts *Gender 3.0*. Tamás Jules Fütty danke ich für die Ermöglichung und Leitung des gesamten Forschungsprojekts, die bedeutsamen fachlichen Hinweise und die Unterstützung bei der Erstellung dieser Broschüre.

Zudem danke ich den Praxispartner*innen **ABqueer, Akademie Waldschlösschen, i-PÄD – Kompetenzstelle intersektionaler**

Pädagogik und **QUEERFORMAT** für die zahlreichen wertvollen Anregungen im Laufe des Forschungsprojekts und den Impuls, die Forschungsergebnisse in einer Praxisbroschüre zugänglicher zu machen.

1. Hintergrund und Aufbau der Broschüre

Die Praxisbroschüre entstand im Kontext des Forschungsprojekts *Gender 3.0 in der Schule*. Das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) förderte dieses von April 2021 bis August 2026 unter der Leitung von Prof. Dr. Tamás Jules Fütty.

Grundlage der Broschüre sind 15 Interviews mit trans*, inter* und nicht-binären Jugendlichen im Alter von 16 bis 24 Jahren. Die Interviews führte Sannik Ben Dehler, wertete sie aus und diskutierte die Ergebnisse gemeinsam in drei Fokusgruppen mit einzelnen Interviewpartner*innen.

Die teilnehmenden Jugendlichen wählten für die Forschung die folgenden Namen: Fanni, Able, Alex, Altair, Björn, Elias, Emily, Kai, Kay, Korra, Luka, Noah, Ray, TK und Tonard.

Die in dieser Broschüre dargestellten Forschungsergebnisse wurden bereits in mehreren Einzelbeiträgen veröffentlicht. Dies fand im Rahmen der kumulativen Dissertation statt „Bildung in diskriminierenden Verhältnissen. Eine Grounded-Theory-Studie zu Agency von trans*, inter* und nicht-binären Schüler*innen“ (Dehler 2025a, b; 2026a, b). Weitere Forschungsergebnisse von *Gender 3.0* können nachgelesen werden in dem Sammelband: „Geschlechterdiversität und Selbstbestimmung in der Schule“ (Fütty et al. 2026). Alle diese genannten Veröffentlichungen sind im Literaturverzeichnis aufgeführt, online und kostenlos zugänglich. Die Umgangsstrategien der trans*, inter* und nicht-binären Jugendlichen sind zudem in dem Workshop-Buch

„Internalisierte Diskriminierung liebevoll an die Hand nehmen“
beschrieben (Dehler 2026c).

Der Aufbau der Broschüre ist wie folgt:

- **Kapitel 2:** Es beginnt mit einer Erklärung von Diskriminierung. Darüber hinaus wird ausgeführt, mit welchen Diskriminierungserfahrungen sich TIN* Jugendliche in der Schule von verschiedenen Seiten konfrontiert sehen. Das Aufzeigen von Diskriminierungserfahrungen und ihren Folgen ist wichtig, weil dadurch Unterstützungsbedarfe erkannt und institutionelle Veränderungen angestoßen werden können.
- **Kapitel 3:** Pädagog*innen haben mit ihrem Verhalten einen wesentlichen Einfluss auf die Handlungsspielräume der Schüler*innen. Das Kapitel soll zeigen, dass sowohl Eingreifen als auch Nicht-Interventionen von fachlicher Seite sich auswirkt darauf, wie Jugendliche im Kontext Schule handeln.
- **Kapitel 4:** Es besteht das Risiko, dass TIN* Jugendliche als handlungsunfähige Opfer von Diskriminierung dargestellt werden. Um das zu vermeiden, wird in Kapitel 4 der Umgang von TIN* Jugendlichen mit Diskriminierung beleuchtet. Ein Wissen diesbezüglich ermöglicht ein verbessertes Verständnis des Verhaltens von Schüler*innen und zudem eine pädagogische Unterstützung, die an den Bedarfen junger Menschen orientiert ist.
- **Kapitel 5:** TIN* Jugendliche sprechen darüber, welche Unterstützung sie sich von Pädagog*innen wünschen, damit sie gleichberechtigt an Bildung teilhaben können. Aus dem Anliegen werden Handlungsorientierungen zu diskriminierungskritischer Bildung abgeleitet. Durch die Umsetzung dieser Orientierungen können die Handlungsspielräume von trans*, inter* und nicht-binären Jugendlichen im Umgang mit Diskriminierung erweitert werden.

- 
- **Kapitel 6:** In diesem Kapitel werden Transformationsbedarfe in der Schule dargestellt und wie diese institutionell verankert werden können. Nicht nur TIN* Schüler*innen erfahren Einschränkungen durch schulische Rahmenbedingungen, sondern auch Pädagog*innen. Institutionelle Veränderungen sind notwendig, damit Lehrkräfte sich nicht als Einzelkämpfer*innen abarbeiten und Rückendeckung von ihrer Schule erhalten.
 - **Kapitel 7:** Hier haben Einwände Raum, die bei der Umsetzung diskriminierungskritischer Bildung aufkommen können und es werden mögliche Antworten darauf gegeben.
 - **Kapitel 8:** Das Fazit schließt diese Broschüre mit weiterführenden Fragen und Gedanken ab.

Was bedeutet trans*, inter*, nicht-binär und TIN*?

Trans*, inter* und nicht-binär wird in der Broschüre mit TIN* abgekürzt.

Trans* ist eine geschlechtliche Selbstbezeichnung für Personen, „die ihr bei der Geburt zugewiesenes Geschlecht als nicht bindend oder lebbar empfinden“ (Bootsmann/Lücke 2023, S. 58). Die Benennung dient als Oberbegriff für Selbstverortungen sowohl innerhalb als auch außerhalb von Zweigeschlechtlichkeit. Menschen, die sich nicht (ausschließlich) als männlich oder weiblich verstehen, bezeichnen sich zudem als nicht-binär.

Nicht-binäre Personen sind Menschen, die sich jenseits von einer zweigeschlechtlichen Ordnung oder geschlechtlich gar nicht positionieren. Sie werden in der Abkürzung TIN* noch einmal explizit genannt, da sie in einer zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft häufig unsichtbar gemacht werden.

Inter* bezeichnet körperliche Variationen von Geschlechtsmerkmalen, die sich etwa im Chromosomensatz, in den inneren oder äußeren Geschlechtsorganen oder in der hormonellen Entwicklung zeigen. Diese Variationen werden häufig als Abweichungen betrachtet in einer Gesellschaft, die von zweigeschlechtlichen Normen geprägt ist. Demgegenüber wird durch biologische Forschungsergebnisse nahegelegt, dass eine strikte Zweiteilung in „männliche“ und „weibliche“ Körper nicht haltbar ist und Geschlechtsmerkmale vielmehr in vielfältigen Ausprägungen auftreten (Voß 2018). Die geschlechtliche Identität von inter* Personen ist dabei nicht festgelegt, sondern umfasst unterschiedliche Selbstverortungen, etwa als männlich, weiblich, trans* oder inter* (Dehler 2026c, S. 13; Ghattas 2019, S. 9).

2. Diskriminierungserfahrungen von trans*, inter* und nicht-binären Schüler*innen

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, mit welchen unterschiedlichen Diskriminierungsformen die Bildungsteilhabe von TIN* Schüler*innen beeinflusst wird.

Was zeichnet Diskriminierung aus?

Der Großteil der Gesellschaft geht von Zweigeschlechtlichkeit aus – dass alle Menschen entweder „weiblich“ oder „männlich“ sind und in dem Geschlecht leben können, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. TIN* Personen werden in dieser Logik als widernatürliche Abweichung verstanden und teilweise für krankhaft erklärt. Diskriminierung entsteht und stabilisiert sich durch Vorurteile gegen Personen, die als „anders“ gelten. Jedoch geht Diskriminierung nicht allein auf die Vorurteile einzelner Personen oder individuelles Fehlverhalten zurück. Vielmehr sind sie in gesellschaftlichen Normen, Gesetzen und institutionellen Strukturen verankert.

Der Begriff der institutionellen Diskriminierung macht diesen Zusammenhang besonders deutlich. Ihm zufolge wird Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung auch auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen vorgenommen (Gomolla 2017, S. 134).

Vorurteile und Normen – etwa die Vorstellung einer natürlichen Zweigeschlechtlichkeit – werden dadurch auch in Einrichtungen wie der Schule hervorgebracht und stabilisiert (Gomolla/Radtke 2009, S. 15 f.).

Warum ist Diskriminierung selten eindimensional?

Intersektionalität bedeutet, dass Ungleichheitsverhältnisse wie Rassismus, Antisemitismus oder Klassismus ineinander verflochten und überlappend wirken (Combahee River Collective 1983, S. 267 f.). TIN* Jugendliche, die Diskriminierung erfahren, sind häufig gleichzeitig beispielsweise durch Sexismus (53 %), Gewichtsdiskriminierung (37,1 %) und/oder Ableismus¹ (49,5 %) betroffen (Kosciw et al. 2022, S. 95 ff.).

„[Geschlecht, Anm. S. B. D.] ist einfach nur eine Eigenschaft der Person [...]. Die Person ist unter anderem auch trans*, aber auch Schachspieler und neurodivergent und was auch immer.“ (Able, Z. 124 ff.)

Diskriminierungserfahrungen von TIN* Jugendlichen basieren also in der Regel nicht ausschließlich auf der Abweichung hinsichtlich Geschlechts, sondern stehen im Zusammenhang mit weiteren Diskriminierungsformen. In gesellschaftlichen und pädagogischen Debatten wird Diskriminierung jedoch häufig anhand einzelner Kategorien betrachtet. Dabei geraten die Verschränkungen verschiedener Diskriminierungsformen und die daraus entstehenden unterschiedlichen Lebensrealitäten leicht aus dem Blick. So werden beispielsweise die Erfahrungen Schwarzer TIN*-Personen, von TIN*-Menschen mit Behinderung oder von Armut betroffener TIN*-Personen häufig nicht ausreichend berücksichtigt.

¹ Ableismus bezeichnet dabei die Diskriminierungsform von Menschen, die behindert werden.



Aus ebendiesen Gründen schlug das Forschungsdesign des Projekts *Gender 3.0* vor, unterschiedliche trans*, inter* und nicht-binäre Personen zu interviewen: 50% der Befragten machen Rassismus- und/oder Klassismuserfahrungen. Ein Drittel der Personen wird zudem auf verschiedene Arten und Weisen behindert.

Was zeichnet institutionelle Diskriminierung im Kontext Schule aus?

Diskriminierungserfahrungen von TIN* Jugendlichen sind in der Schule nach wie vor stark verbreitet. Dies wirkt sich negativ auf Bildungskarrieren und somit -teilhabe aus. Doch wie wiederholt die Schule Zweigeschlechternormen und von welchen intersektionalen Diskriminierungserfahrungen sind TIN* Personen betroffen?

Zweigeschlechtliche Schulstrukturen

In Schulen werden zweigeschlechtliche Normen unter anderem in der Aufteilung von Toiletten und Umkleideräumen sowie in geschlechtsspezifischen Einteilungen im Sportunterricht festgeschrieben (FRA 2024, S. 42; Kosciw et al. 2022, S. 10 f.).

„Ich habe einfach wenig getrunken, da ich nicht wusste auf welches Toilette ich hätte gehen sollen, ohne dass es Probleme geben hätte.“ (Elias, Z. 265 f.)

TIN* Jugendliche müssen sich einem Geschlecht zuordnen bzw. werden diesem zugewiesen. Für Jugendliche, die sich weder eindeutig weiblich noch eindeutig männlich identifizieren oder eingelesen werden, erhöht sich dadurch das Risiko von Abwertungen und Übergriffen (ebd., S. 33). Ähnliches gilt für die

Zimmeraufteilung bei Klassenfahrten (ebd., S. 57).

Unterrichtsgestaltung

Auch im Unterricht werden Themen wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt fast nicht behandelt (Fedorchenko 2025; FRA 2024, S. 80) und wenn, dann häufig auf eine pathologisierende Weise (Krell/Oldemeier 2018, S. 167; hierzu auch Enzendorfer/Haller 2020).

Able, eine Person, die sich als unter anderem inter* und neurodivers beschreibt, berichtet Folgendes: Zum Schuljahresbeginn führte eine Lehrkraft eine Übung mit der gesamten Klasse durch, in der sich die Klasse mit der Neurodivergenz² von Able auseinandersetzen sollte. Bei dieser Übung habe die Lehrkraft Able „einen Schallschutzkopfhörer, wie so ein Bauhelm, aufgesetzt und dann ist die bei den anderen so rum gegangen und haben laute Geräusche gemacht [...], um halt so Reizüberflutung so ein bisschen nachzumachen.“ (Able, Z. 191 ff.)

Wenngleich die Lehrkraft vermutlich wohlwollend die übrigen Schüler*innen für Ables Wahrnehmung sensibilisieren wollte, wird Able an der neuen Schule von Anfang an als „anders“ markiert. Durch die Übung gerät aus dem Blick, dass sensorische Empfindlichkeit Teil der neurobiologischen Vielfalt aller Menschen ist und sich entlang eines Kontinuums bewegt. Stattdessen entsteht eine klare Trennung zwischen den Mitschüler*innen, deren Wahrnehmung als „normal“ erscheint, und

² Neurodivergenz bezeichnet individuelle Ausprägungen von Neurodiversität, also der natürlichen Unterschiedlichkeit des menschlichen Gehirns und Nervensystems. Dazu zählen beispielsweise Autismus oder ADHS, bei denen sich Wahrnehmung, Reizverarbeitung, Kommunikation, Verhalten oder Lernprozesse von gesellschaftlichen Normvorstellungen unterscheiden können (Tuena-Küpfer 2024).

Able, deren³ Wahrnehmung als „abweichend“ markiert wird. Able hätte sich stattdessen eine Orientierung an eigenen Bedarfen gewünscht:

„[D]a hätte man einfach fragen können, ‚Macht das Sinn? [...] oder macht es einfach Sinn, du fragst die Leute, was sie brauchen [...], weil das wissen die betroffenen Menschen in der Regel aus eigener Erfahrung am allerbesten [...]. Da sollten Pädagogen vielleicht wirklich nicht vorpreschen, weil man kann mit Dingen genauso viel kaputt machen, wie man gut machen kann.“ (Able, Z. 198 ff.)

Diskriminierung durch Mitschüler*innen

Ein Beispiel von diskriminierenden Erfahrungen im Kontakt mit Mitschüler*innen zeigt das Beispiel von Fanni:

„Das ging über, wirklich krass Mobbing über Internet, aber auch in der Schule, über Wir-bewerfen-dich-mit-Zeug, Wir-klauden-dir-deinen-Rucksack, Wir-werfen-dich-teilweise-aus-dem-Fenster. Das ist auch einmal passiert.“ (Fanni, Z. 472 ff.)

Abwertendes Verhalten von Mitschüler*innen wird in der Regel als Mobbing bezeichnet statt als Diskriminierung (kritisch dazu Fütty 2026, S. 79 f.). Mobbing meint eine wiederholte, gewaltvolle Handlung innerhalb eines Gruppenkontexts. Diese muss nicht zwangsläufig mit Formen von Diskriminierung zusammenhängen (Alsaker 2003, S. 17 f.). Jedoch zeigen Studien, dass bestimmte Gruppen von Jugendlichen einem erhöhten Risiko ausgesetzt

³ Bei der Rekonstruktion der Interviews werden die von den Interviewpartner*innen selbst gewählten Namen und Pronomen zum Zeitpunkt des Interviews genannt. Able nutzt das Pronomen dey. Dies ist eine eingedeutschte Form des englischen nicht-binären they. Oftmals wird es dekliniert als dey/deren/dem/dey.

sind, Abwertungen zu erfahren: Beispielsweise als behindert markierte, von Klassismus und/oder Rassismus Betroffene und jene, die von Schönheitsnormen und Geschlechterstereotypen abweichen. Mobbing steht demnach häufig in Verbindung mit Ungleichheitsverhältnissen. Ohne diesen Zusammenhang werden Diskriminierungen als Einzelfälle angesehen und ihre strukturellen Ursachen bleiben unerwähnt (Dehler 2026a, S. 60 f.).

Diskriminierung durch Lehrkräfte

Im Hinblick auf Namen und Pronomen berichten TIN* Jugendliche davon, dass Pädagog*innen selbstbestimmte Namen nicht anerkennen und schulische Regelungen fehlen, die ihre Verwendung zusichern (Kosciw et al. 2022, S. 33):

„Also eine Lehrerin hat sich geweigert [meinen Namen zu verwenden, Anm. S. B. D.]. Das war [...] eine richtige TERF, [...] warum ich denn jetzt auch auf einmal auf diesen Zug aufspringen würde [...]. Die ist richtig abgegangen wie Schmidts Katze.“ (Luca, Z. 712 ff.)

Die Formulierung „auf diesen Zug aufspringen“ macht deutlich, dass die populistische Erzählung eines „Trans*Hypes“ auch von Lehrkräften gefördert wird.

Die Nutzung des selbstgewählten Namens ist im schulischen Kontext ohne amtliche Namensänderung rechtlich abgesichert möglich (Augstein 2013). In der Praxis scheint die Umsetzung jedoch häufig davon abzuhängen, dass TIN* Schüler*innen selbst Verantwortung übernehmen und ihre Rechte mit erheblichem Aufwand einfordern (Füty 2025, S. 151).



Darüber greifen Lehrkräfte oft (in der Hälfte der Fälle) nicht ein, wenn TIN* Schüler*innen diskriminiert werden (Kosciw et al. 2022, S. 25). Möglicherweise nehmen Pädagog*innen solche Situationen nicht immer wahr; zugleich können sie jedoch auch unbewusst dazu beitragen, bestehende Ausgrenzungsmechanismen zu verstärken, wie Able erfährt:

„Wenn Aufgabenzettel in der Schule UM mich herumgereicht wurden oder wenn ich mal krank war, ich habe nicht die Hausaufgaben bekommen. Ich konnte so viel rumfragen wie ich will, mir wurde dann gesagt: ‚Nee, ich darf das nicht, das haben die anderen gesagt.‘“ (Able, Z. 621 ff.)

Die Lehrkraft tadelt Able zusätzlich:

„Hättest du ja fragen können, musst es dir besorgen.“ (Able, Z. 635 f.)

3. Wie Pädagog*innen Umgangsmöglichkeiten von Schüler*innen mit Diskriminierung beeinflussen

Im Zuge der Forschung wurden folgende drei Aspekte deutlich:

1. TIN* Schüler*innen entwickeln unterschiedliche Strategien im Umgang mit Diskriminierung und stellen so Handlungsfähigkeit her (Dehler 2025 a, b).
2. Das Handeln von Pädagog*innen hat eine Vorbildfunktion. Es wirkt sowohl auf Schüler*innen, die unmittelbar Diskriminierung erfahren, als auch auf diejenigen, welche die Situation beobachten. Zugleich beeinflusst es das Schulklima (Dehler 2026a).
3. Wie Pädagog*innen mit Diskriminierung umgehen, prägt die Handlungsmöglichkeiten der betroffenen Schüler*innen. Damit tragen sie maßgeblich dazu bei, ob und in welchem Umfang trans*, inter* und nicht-binäre Jugendliche gleichberechtigt an Bildung teilhaben können.

Um die letzten beiden Punkte zu verdeutlichen, werden an dieser Stelle zwei Interviewausschnitte von Altair (19) herangezogen. Altair ist nicht-binär und eine Person of Color. Seine Eltern kamen nach Deutschland, als er im Grundschulalter war.

In den Beispielen geht es in erster Linie um geschlechtsbezogene Diskriminierung in einer Situation, in der Altair zwischen elf und dreizehn Jahre alt war und bevor er sich bewusst mit dem eigenen Geschlecht auseinandersetzte. Zunächst schildert Altair eine Situation, in welcher er sexistisch diskriminiert wurde.

„Und ich höre halt so, wie ein Mitschüler sagt, X hat große Glocken. Und dann wurde mein Name gesagt, ‚hat mittelgroße Glocken‘. [...] Damals war ich mutiger, kopfstärker und war so: ‚Hey! Das find ich nicht okay, so was zu sagen! Das ist voll sexistisch!‘ Und er so: ‚Nein! Ich sag nur, was ich sehe.‘ Und dann bin ich zur Lehrerin und hab gesagt: ‚Der hat das und das gesagt!‘ Und sie so: ‚Oh ...!‘ Das war’s irgendwie. Sie hat so nichts gemacht. Sie war zwar insgesamt sympathisch, aber da so: ‚Was soll man dagegen machen?‘“ (Altair, Z. 15 ff.)

Altair reagiert auf die sexistische Aussage mit einer Gegenrede (hooks 2023, S. 56). Nachdem der Mitschüler die Kritik zurückweist, thematisiert Altair die diskriminierende Situation bei der anwesenden Lehrerin. In Altairs Erinnerung unternimmt die Lehrerin nichts und die sexistischen Aussagen bleiben so stehen. Sexismus wird dadurch normalisiert. Das Verhalten des Mitschülers wird durch die Nicht-Intervention der Lehrkraft indirekt bestärkt. Unmittelbar nach der ersten schildert Altair eine weitere Situation, in welcher ein Mitschüler vor allen Anderen darüber spricht, wie er Sex mit Altair haben würde. Die Aussage ist als verbale sexualisierte Belästigung einzuordnen. In dieser Situation verändert Altair sein Verhalten:

„Wir waren alle so, wir saßen an einem kleinen Tischkreisel und ich habe ihn einfach so angestarrt mit so einem Lächeln. [...] und dann hat er bei mir aufgehört und hat bei jemand anderen angefangen und dann die andere Person aber so, hat so

gelacht, so. Weißt du...? [...] Das war so gefühlt die Atmosphäre. Das sind einfach so Kommentare, die da halt in der Klasse so rumschweben oder einfach so in Gesprächen, in Konversationen auftauchen und niemand macht was dagegen.“ (Altair, Z. 29 ff.)

Als Reaktion startt Altair den verbal übergriffigen Mitschüler stumm an und wartet, bis die Situation vorüber ist. Danach wird eine andere Person zur Zielscheibe und eine Solidarisierung zwischen den Schüler*innen findet nicht statt.

Deutlich wurde, wie das Verhalten der Lehrkraft Altairs Handlungsspielraum beeinflusst. Bei ihrer Nicht-Intervention lernt er, dass Thematisierung von Diskriminierung in diesem Kontext wenig Gehör findet. Noch bevor Altair als trans* sichtbar wird, erfährt er also Schule als Institution, in der er im Fall von Diskriminierung und Abwertung nicht darauf vertrauen kann, dass pädagogische Fachkräfte eingreifen. Auch anwesende Mitschüler*innen lernen, dass im Umgang mit Diskriminierung Aushalten notwendig ist. So wird Diskriminierung Teil der Atmosphäre des Klassenzimmers, ohne dass jemand dagegen einschreitet.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, welche unterschiedlichen Strategien TIN* Schüler*innen entwickeln, um mit Diskriminierung umzugehen und um Handlungsfähigkeit herzustellen.

4. Umgangsstrategien von Schüler*innen mit Diskriminierung

TIN* Jugendliche haben verschiedene Umgangsstrategien mit Diskriminierung entwickelt. Sie werden in diesem Kapitel ausgeführt. Zur Übersicht sind die Strategien in Abbildung 1 dargestellt.

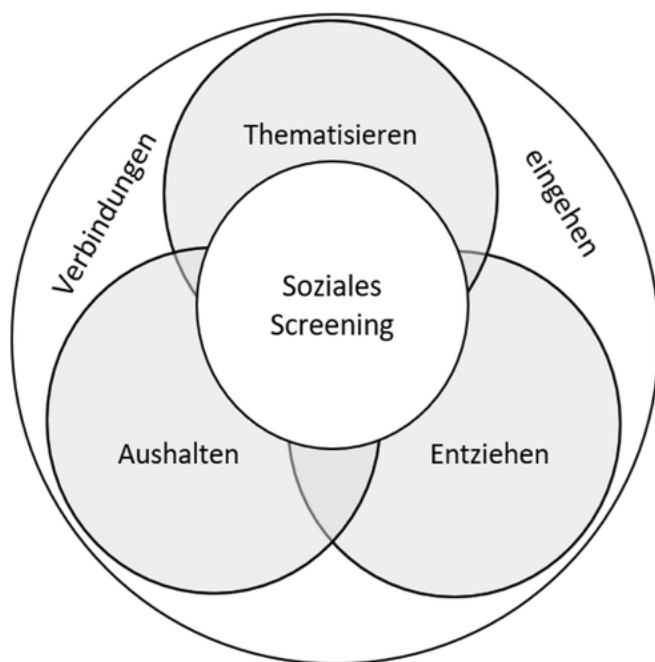


Abbildung 1: Umgangsstrategien mit Diskriminierung (eigene Darstellung)

Diskriminierung zeigt sich nicht nur im zwischenmenschlichen Handeln, sondern auch in institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen (siehe Kapitel 2). Daher reichen individuelle Handlungsansätze allein nicht aus, um Diskriminierung zu überwinden. Dies hat zur Folge, dass jeder Umgang mit Diskriminierung zwar Chancen mit sich bringt, individuelle Handlungsfähigkeit zu erweitern, aber ebenfalls Beschränkungen in Form von Risiken (Dehler 2026c). Die Chancen und Risiken der jeweiligen Umgangsstrategien werden im Folgenden erläutert.

4.1 Soziales Screening

„Soziales Screening“ (Hark, 2002, S. 54) beschreibt die Strategie, mit der TIN* Jugendliche ihr Umfeld beobachten und einschätzen. Auf welche Art und Weise mit Diskriminierung umgegangen und somit Handlungsfähigkeit hergestellt werden kann, hängt stark vom Umfeld ab (Helfferich 2012, S. 24).

Welche Chancen bietet Soziales Screening?

Das Soziale Screening bietet die Möglichkeit, die Umgangsstrategie mit den größten Chancen und den geringsten Risiken zu wählen. Die Einschätzung des sozialen Umfelds – im Kontext Schule des Schulklimas – orientiert sich dabei insbesondere daran, ob und in welchem Maß Personen im Umfeld als vertrauenswürdig eingeschätzt werden und ob es sich **„lohnt [...], um Hilfe zu fragen“** (Kay, Z. 538 ff.). Gegenüber Personen, die einen Vertrauensvorschuss erzeugen, thematisieren Schüler*innen Bedarfe oder Diskriminierungserfahrungen (siehe Kapitel 4.2) und gehen eine Verbindung ein (siehe Kapitel 4.5). Wenn jedoch in der Einschätzung der Schule ein erhöhtes Diskriminierungs-

risiko und wenig Interventionen von Seiten der Lehrkräfte wahrgenommen werden, greifen Jugendliche oft auf Selbstschutzstrategien wie Aushalten (siehe Kapitel 4.3) und Entziehen (siehe Kapitel 4.4) zurück.

Welche Risiken birgt Soziales Screening?

Die Begrenzung der Strategie des Sozialen Screenings wird in einer Äußerung von Altair deutlich: „**Es kommt auch auf die Person an, ob man sagt: ‚Ich gehe das Risiko ein, ich spiele mit den Würfeln‘**“ (Altair, FG I, Z. 583). Altair macht deutlich: Selbst wenn er das Gegenüber für vertrauenswürdig hält, verbleibt ein Restrisiko, ob diese Einschätzung tatsächlich zutrifft. Die Vertrauenswürdigkeit einer Person gründet sich auf einer subjektiven Beurteilung und bietet keine Sicherheit. Dies ist insbesondere deshalb der Fall, weil dabei bereits gemachte Erfahrungen einbezogen werden (Emirbayer/Mische 1998, S., 975 ff.). Verinnerlichte Normen können zudem die Einschätzung beeinflussen. Dies erklärt Kay:

„**Ich habe mich oft so klein gefühlt, irgendwie hässlich und ausgeschlossen und mich sehr negativ geredet. Und das ist, glaube ich, die Gefahr, wenn man zu einer Minorität gehört. Sich so zu sehen und zu fühlen: ‚Ich gehöre nicht zur großen Gruppe. Ich bin so unnormale.‘ Das macht es so schwierig, seinem Bauchgefühl zu trauen.**“ (Kay, FG II, Z. 240)

Somit kann die Einschätzung des Umfeldes mit einer negativen Erwartungshaltung verbunden sein, da Diskriminierung im Kontext Schule weit verbreitet ist (siehe Kapitel 2) und viele Schüler*innen ein geringes Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühl haben.

4.2 Thematisieren

Thematisieren bezeichnet eine Strategie, bei der Jugendliche erlebte Abwertungen zur Sprache bringen und so Zeug*innen-schaft über Diskriminierung ablegen, wie Altair in dem Beispiel mit der Lehrerin. Thematisiert werden auch Bedarfe im Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit, z.B. der Wunsch, mit einem anderen Namen oder Pronomen angesprochen zu werden (Dehler 2025b, S. 131).

Welche Chancen bietet Thematisierung?

Die Chance dieser Strategie besteht darin, Verletzungserfahrungen anerkennbar zu machen und eigene Bedürfnisse sichtbar werden zu lassen. Das eröffnet die Möglichkeit, Verbindungen herzustellen, da Solidarität und Unterstützung häufig daran gebunden sind, dass Erfahrungen und Bedarfe kommuniziert und von anderen wahrgenommen werden können. Fanni erklärt:

„Man muss halt so ein Klima schaffen können, dass Schüler*innen dazu angehalten sind, [...] auf Dinge hinzuweisen. Ich glaube, wenn das geschafft ist, ja dann ist das glaube ich auch viel leichter, solidarisch miteinander zu sein.“ (Fanni, FG III, Z. 342 ff.)

Gleichzeitig ermöglicht das Aussprechen der Erfahrungen die Gelegenheit, dass diese in Beziehung zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen gesetzt werden können. Eine Erfahrung als Diskriminierung einzuordnen, kann entlastend wirken, da das Erlebte nicht länger ausschließlich als Folge individueller Ablehnung oder eigener Unfähigkeit interpretiert wird (El-Mafaalani et al. 2017, S. 175 f.). Dies kann hilfreich sein, um das Problem und die Verantwortung nicht bei sich selber zu suchen (Dehler 2025a, S. 125 ff.).

Welche Risiken birgt Thematisierung?

Dem offenen Ansprechen wird häufig eine besonders hohe Wirksamkeit im Umgang mit Diskriminierung beigemessen. Es kann jedoch ebenfalls risikoreich sein, wenn Jugendliche strukturell verankerte Probleme in einem Umfeld thematisieren, das selbstbestimmte geschlechtliche Lebensweisen nicht anerkennt. Wer Diskriminierung thematisiert, ist darauf angewiesen, dass Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen oder die Schulleitung das Gesagte ernst nehmen und (angemessen) darauf reagieren. Dies ist aber nicht immer gegeben. TIN* Jugendliche berichten teilweise davon, dass eigene Bedarfe oder Diskriminierungserfahrungen ignoriert oder bagatellisiert wurden.

Als primäre (ursprüngliche) Diskriminierung wird die unmittelbare diskriminierende Situation bezeichnet, also die sexistisch-sexualisierte Abwertung im Fall von Altair. Das Nicht-Eingreifen der Lehrkraft kann als sekundäre (zweitrangige) Diskriminierung bezeichnet werden (Farrokhzad/Jagusch 2024, S. 26; Kiefl/Lamnek 1986), also wenn diese ihre pädagogische Verantwortung nicht wahrnimmt. Erkennen Pädagog*innen diskriminierende Erfahrungen nicht an, intervenieren nicht oder relativieren diese, erzeugt das zusätzliche Belastungen. Von tertiärer (drittrangiger) Diskriminierung kann gesprochen werden, wenn sich im Anschluss an solche Erfahrungen ein verändertes Selbstverhältnis in Form verinnerlichter Diskriminierung herausbildet (Dehler 2026c, S. 31 ff.).

Sekundäre Diskriminierung kann die Verinnerlichung von Diskriminierung zur Folge haben. Eine weitere mögliche Konsequenz ist, dass Schüler*innen nicht nur das Vertrauen in einzelne Pädagog*innen verlieren, die sie nicht ernst nehmen, sondern, dass das „Vertrauen [...] in das System [Schule, Anm. S. B. D], das

da irgendwie da ist, noch weiter zerstört wird.“ (Kay, Z. 538 ff.) Deshalb wenden sie sich auch seltener bei Mobbing, Diskriminierung und Gewalt an Pädagog*innen.

In einer Studie berichteten mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen (61,5 %), dass sie sich bei Vorfällen von Diskriminierung nicht an schulisches Personal wandten. Als ein wesentlicher Grund dafür wurde Zweifel an der Wirksamkeit schulischer Interventionen genannt. 69,6 % der diskriminierten Schüler*innen rechnen auch im Falle einer Meldung nicht mit einem Eingreifen, und 60,6 % bezweifeln, dass dieses angemessen ausfallen würde (Kosciw et al. 2022, S. 26 f., 27).

Auf die Weise lernen Schüler*innen „Schule als Ort kennen, der Diskriminierung stützt und an dem der Mut, Diskriminierung zu thematisieren, sich nicht auszahlt (Dehler 2025a, S. 119).

Vor diesem Hintergrund ist Thematisierung nicht unbedingt die beste Strategie im Umgang mit Diskriminierung. Sie ist eher hochschwellig und voraussetzungsreich im Kontext Schule. Damit Jugendliche auf die Strategie zurückgreifen können, müssen Pädagog*innen Vertrauenswürdigkeit herstellen. Dies kann durch die Umsetzung der Handlungsorientierungen geschehen (siehe Kapitel 5).

4.3 Aushalten

Eine weitere Strategie ist, diskriminierende Situationen und Strukturen auszuhalten. Altair hat beispielsweise den Mitschüler nach der sexistischen Aussage „**einfach so angestarrt mit so einem Lächeln**“ (Altair, Z. 30) und gewartet, bis die Situation vorüber ist.

Welche Chancen bietet Aushalten?

Aushalten geht teilweise mit Anpassung an schulische Normen einher, wie TK beschreibt:

„Ich habe versucht es auszuhalten und ein gutes Kind zu sein/ zu machen, was alle von mir in der Schule erwartet haben.“ (TK, Z. 703 ff.)

Dies kann dazu beitragen, Diskriminierungsrisiken im unmittelbaren Umfeld zu reduzieren. Durch die Orientierung an schulische Leistungsanforderungen können Schüler*innen negative Aufmerksamkeit durch Pädagog*innen vermeiden und über gute Leistungen Anerkennung oder positive Zuwendung erfahren.

Zudem kann Aushalten, das mit Anpassung an schulische Leistungsnormen verbunden ist, zu Bildungsteilhabe beitragen. Björn beschreibt dies folgendermaßen:

„Also ich habe einfach mich selbst da rausgezogen, so ein bisschen, indem ich einfach mir zusammengesammelt habe, was für mich wichtig ist, und habe mich dann daran geklammert. [...] Es war dann Sport und dann war es meine Religion und meine Bildung.“ (Björn, Z. 47 ff.)

Björn fokussiert sich neben Sport entsprechend dem leistungsbezogenen Schulsystem darauf, Anerkennung durch Schulleistungen zu erlangen und seinen Abschluss zu schaffen.

Deutlich wird zudem, dass Aushalten und eine Fokusverlagerung nicht passiv sind: „Oft erfordert es [...] viel Selbstmanagement, um einen Umgang mit dem Druck zu finden, der mit dem Aushalten von Belastungen einhergeht“ (Dehler 2026c, S. 164).

Welche Risiken birgt Aushalten?

Anpassen an bestimmte Normen kann zu einem inneren Bedürfnis werden, um etwas aushalten zu können (Rommelspacher 1998, S. 34). Anpassung an schulische Normen ist jedoch nicht für alle Schüler*innen gleichermaßen möglich. Schule stabilisiert soziale Ungleichheit und verdeckt zugleich deren Reproduktion. Dies geschieht, indem Lehrkräfte angehalten werden, unterschiedliche Ausgangsbedingungen in Begabungs- oder Leistungsunterschiede umzudeuten (Bourdieu/Passeron 1971). Schüler*innen verfügen also über verschiedene Ausgangspositionen und Ressourcen. Sie können somit nicht gleichermaßen den Leistungsanforderungen nachkommen. Die Ursachen für ausbleibenden Bildungserfolg werden jedoch nicht an den ungleichen strukturellen Bedingungen, sondern den betroffenen Schüler*innen selbst festgemacht.

Auch Schüler*innen suchen die Gründe dafür bei sich, dass sie ausgeschlossen werden. Altair bewertet seine Erfahrung in der siebten Klasse wie folgt:

„Ich hab einfach das Gefühl, dass ich in einer ganz anderen Welt lebe als andere Leute. [...] ich habe dauernd das Gefühl, ich bin halt in so einer, von einer Membran umgeben, dass ich nicht durchreichen kann. [...] Es ist einfach ... Vielleicht geht es in den neurodiversen Bereich?“ (Altair, Z. 15 ff.)

Altair verwendet das Bild einer undurchlässigen Membran, um das Gefühl der Isolation zu beschreiben und das Unvermögen, bestimmte Anforderungen zu erfüllen. Das Gefühl der Isolation könnte auch eine Folge von Diskriminierungserfahrungen sein, die beeinflussen, „wem es gegeben ist [...] sich als Teil eines ‚Wir‘ verstehen zu können“ (Hark, 2021, S. 14 f.). Altair selbst zieht

jedoch keinen direkten Zusammenhang und fragt sich stattdessen, inwiefern eine mögliche Neurodivergenz dazu beiträgt, dass er andere Menschen nicht erreichen kann, und sieht das Problem bei sich. Birgit Rommelspacher nennt das Problemumkehr (Rommelspacher 1998, S. 34). Nicht die diskriminierenden Verhältnisse werden als Problem wahrgenommen, sondern das eigene Verhalten oder Sein (Dehler 2025a, S. 126). Wegen daraus resultierenden psychischen Belastungserscheinungen kann Aushalten letztendlich zu Leistungsabfall führen.

Außerdem erschwert diese Form des Aushaltens eine mögliche Solidarisierung unter Mitschüler*innen, wie in dem Beispiel von Altair deutlich wurde. Die beiden Schüler*innen, die den Sexismus durch den Mitschüler erleben, stellen jeweils individuell durch Aushalten Handlungsfähigkeit her, sodass es nicht zu einer gegenseitigen Solidarisierung kommt.

Neben Selbstabwertung durch eigene Normabweichungen kann Aushalten mit der Abwertung anderer nicht-normativer Lebensweisen einhergehen. Wenn Menschen sich selbst das Recht auf „Andersheit“ nicht zugestehen, können sie Anteile ihres Selbst abspalten, die den vorherrschenden Normen widersprechen (Debus 2015, S. 82 f.). Das Unbehagen, sich selber bestimmten Regeln zu unterwerfen, kann Aggressionen erzeugen gegen Menschen, die das ausleben, was eine Person sich selber verbietet (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017, S. 19). So wird der innere Druck gegen Andere gerichtet und dann „**erscheint Angriff als die beste Verteidigung.**“ (Korra, Z. 67 f.; Dehler 2026a, S. 71)

Die Abwertung und Diskriminierung von anderen Personen bietet wiederum die Chance, durch den Ausschluss dieser sich selbst einzuschließen. Wenn Mitschüler*innen bei diskrimi-

nierenden Situationen mitlachen oder nicht eingreifen, kann die Abwertung Einzelner zu einem Moment der Zugehörigkeit werden, weil diskriminierende Handlungen innerhalb der Gruppe Anerkennung finden. Dabei werden Schüler*innen zu Kompliz*innen für die Aufrechterhaltung von ausschließenden Normen, die gleichzeitig ihre eigene Zugehörigkeit gefährdet (Rommelspacher 2005, S. 6; Dehler 2026b, S. 12 f.).

4.4 Entziehen

Entziehen beschreibt die Strategie, durch welche diskriminierenden Situationen oder Kontexte gemieden werden. Entziehen kann in verschiedenen Abstufungen stattfinden, etwa durch inneren Rückzug aus der Klassengemeinschaft, wie bei Emily:

„Irgendwo ab einem bestimmten Punkt keinen Bock mehr, wirklich mit Menschen Kontakt zu knüpfen.“ (Emily, Z. 271f.)

Zudem sind Verweigern von Gruppenarbeiten, Vermeiden von bestimmten Schulfächern – wie beispielsweise den Sportunterricht – oder ein Schulwechsel Formen von Entziehen.

„Da war ich halt so gerade voll in dem Prozess drin, ok, ich weiß, ich bin trans*, ich möchte anders angesprochen werden. Und es gab einen [...] Mitschüler in meinem Jahrgang dann, der trans* ist oder war und der wurde halt extrem gemobbt [...]. Letztendlich habe ich mich da [an der alten Schule, Anm. S. B. D.] nicht geoutet, weil ich mich da nicht sicher gefühlt habe, mich zu outen und bin dann an eine neue Schule gegangen mit meinem neuen Namen, und auch an der Schule, wo ich wusste, die sind so vom Schulklima her, allein schon die Administration, dass die mich mit meinem richtigen Namen akzeptiert haben,

ohne dass ich jetzt schon die Namensänderung hatte oder so, und da bin ich dann hingegangen und da habe ich mich auch sehr viel wohler gefühlt, was das ganze Thema anging.“ (Alex, Z. 291 ff.)

In dem Zitat wird deutlich, wie Alex durch das Soziale Screening deren Verhalten anpasst. Alex hegt Bedenken, sich in einem Umfeld zu outen, in dem Diskriminierung eines trans* Schülers geduldet wird. Letztendlich greift Alex auf die Strategie des Entziehens in Form von Schulwechsel zurück: Alex will in einem Umfeld zur Schule zu gehen, in dem es möglich ist zu thematisieren, dass Alex gerne mit anderen Pronomen und Namen angesprochen werden möchte. In diesem Umfeld wird der Bedarf anerkannt und umgesetzt (Dehler, 2026a, S. 67 f.).

Schulabsentismus ist eine weitere Form, sich einem diskriminierenden Umfeld zu entziehen, ohne die Ressourcen zu haben, sich eine alternative Schule zu suchen. Kosciw und Kolleg*innen beschreiben in der 2021 National School Climate Survey zudem hohe Fehlzeiten und Schulabbrüche von TIN* Jugendlichen (2022, S. 88).

Welche Chancen bietet Entziehen?

Als Umgangsstrategie kann Entziehen dazu beitragen, Handlungsfähigkeit unter belastenden Bedingungen und ausschließenden Strukturen herzustellen. Wie Aushalten ist auch das Entziehen aus diskriminierenden Zusammenhängen eine Form des Selbstschutzes. Dieses Entziehen eröffnet die Möglichkeit, der unmittelbaren Belastung zumindest zeitweise auszuweichen. Letzteres beschreibt Emily:

„[A]lso was mir immer direkt einfällt, wenn es um die Schulzeit geht und bei mir die Intergeschlechtlichkeit, dass ich ab der sechsten oder siebten Klasse für den Sport krankgeschrieben worden bin. Dadurch, dass ich so krass gemobbt worden bin und das so überhaupt nicht ausgehalten habe.“ (Emily, Z. 8 ff.)

Emily blieb dem Sportunterricht eine Zeit lang unentschuldigt fern, nachdem Mitschüler*innen in der Umkleidekabine mehrfach Übergriffe auf sie ausübten. In einem Gespräch mit ihrem Hausarzt konnte sie die Situation thematisieren und erfuhr Anerkennung für ihre Erfahrungen. Anschließend erhielt sie eine dauerhafte Befreiung vom Sportunterricht.

Strategien des Entziehens können dazu führen, dass Erwachsene auf die Situation einzelner Schüler*innen aufmerksam werden und Gesprächs- oder Unterstützungsangebote entstehen.

Welche Risiken birgt Entziehen?

Entziehen unterläuft schulische Erwartungen und Regeln wie die ununterbrochene Anwesenheit oder Beteiligung am Unterricht, wie Fanni erklärt:

„Ja, das war dann auch immer ganz besonders toll bei so Gruppenarbeiten, weil mir natürlich die Teamfähigkeit abgesprochen wurde. Ich habe halt gesagt: „Nö, mache ich nicht.“ (Fanni, Z. 475 ff.)

Fehlt Schüler*innen eine verbündete erwachsene Person, die das Entziehen als Umgangsstrategie wahrnimmt, versteht und legitimiert – wie der Arzt, der Emily für den Sportunterricht krankschreibt – vermag das Bildungsbenachteiligungen zu

verstärken: Schlechtere Bewertungen der mündlichen Mitarbeit, eine schlechtere Note wegen häufigeren Fehlzeiten oder ein Schulabbruch. Schulpflicht und schulische Erwartungen können Entziehen somit problematisieren. So berichtet Björn, dass er für Fehlzeiten Verwarnungen erhielt, anstatt dass ihm zugehört wurde:

„Also ich war ja ein Mensch, der ziemlich lange ziemlich schulabstinent war. Und was mir aufgefallen ist, ist, dass damit Lehrer gar nicht umgehen konnten. Also bei mir ging es echt nicht darum, dass ich keinen Bock hatte oder so, sondern ich hatte einfach mehrere Probleme in meinem Leben und hab es halt einfach nicht hingekriegt, und dafür gab es irgendwie kaum Verständnis von Lehrkräften, sondern einfach gedacht, ich bin faul oder habe keinen Bock, so. [...] Ich habe halt oft so Verwarnungen bekommen, ohne dass irgendwie richtig mit mir kommuniziert wurde und richtig gefragt wurde, ob denn irgendwie was los ist.“ (Björn, Z. 15 ff.)

Die beiden Selbstschutzstrategien des Entziehens und Aushaltens werden häufig im Wechsel eingesetzt. Wird der innere Druck des Aushaltens zu groß, greifen Jugendliche eher auf Formen des Entziehens zurück. Nimmt hingegen der äußere Druck durch das Entziehen zu, versuchen sie, die Situation erneut auszuhalten (Dehler 2025b, S. 137 f.).

Mit Blick auf die Risiken der Selbstschutzstrategien wird deutlich: Bildungsbenachteiligung ist nicht nur das unmittelbare Ergebnis aus Diskriminierungserfahrungen. Das Entziehen aus der Schule oder bestimmten Fächern kann Lernprozesse unterbrechen und somit schulische Leistungserbringung erschweren.

Bildungsbenachteiligung wird auch folgendermaßen verstärkt: Jene Strategien, mit denen Jugendliche unter diskriminierenden Bedingungen Handlungsfähigkeit herstellen, werden gesehen und im Schulsystem bestraft. Schuldistanz und psychische Belastungen sind keine individuellen Defizite, sondern Folgen davon, auch unter diskriminierenden Bedingungen zu versuchen, Handlungsfähigkeit herzustellen.

4.5 Verbindungen eingehen

Verbindungen eingehen ist eine Strategie, mit der Jugendliche zielgerichtet Beziehungen zu Personen aufbauen, die sie als möglicherweise vertrauenswürdig wahrnehmen, etwa zu Pädagog*innen oder Mitschüler*innen. Verbindungen zu Pädagog*innen werden in der Regel erst dann möglich, wenn durch diskriminierungskritische Handlungsorientierungen ein Vertrauensvorschuss entsteht.

Welche Chancen bietet Verbindungen eingehen?

Fanni geht eine Verbindung mit einer Vertrauenslehrkraft ein, welche ihr die Teilhabe an der Klassenfahrt ermöglicht. Sie beschreibt:

„Die Vertrauenslehrerin war megaoffen und ist, nicht nur irgendwie bei queeren Themen, sondern sie hat auch viel mit Geflüchteten gearbeitet. Sie war das Highlight meiner Schulzeit.“
(Fanni, Z. 589 ff.)

Durch die Erzeugung von Vertrauen kann ein Arbeitsbündnis entstehen. Diese Arbeitsbeziehung bietet eine wesentliche Voraussetzung für Bildungsprozesse (Helsper 2021, S. 155).

TIN* Jugendliche gehen zudem Verbindungen zu Mitschüler*innen ein und nutzen gemeinsame Umgangsstrategien, wie beispielsweise Emily und ihre Mitschüler*in aus der Parallelklasse, die nie ohne einander in die Schule gingen, sondern sich im Zweifel gemeinsam entzogen (Dehler 2025b, S. 138):

„[Diese] war so meistens auch so der einzige Grund, wenn ich wusste, sie ist heute in der Schule, sie ist jetzt nicht krank [...], weil sie sich auch nicht so wohl in der Schule gefühlt hat, war das dann beispielsweise für mich auch ein Grund, ich gehe heute auch zur Schule. Aber wenn ich beispielsweise wusste, sie ist krank, dann bin ich meistens auch nicht zur Schule gegangen.“ (Emily, Z. 50 ff.)

Diese Strategie zeigt, wie Jugendliche gemeinsam ihre Handlungsspielräume erweitern, Solidarität herstellen und verbündet auf diskriminierende Strukturen reagieren.

Welche Risiken birgt, Verbindungen einzugehen?

Zugleich bleibt das Eingehen solcher Verbindungen ambivalent. Schule ist auf Wettbewerb und Konkurrenz ausgerichtet. Nähe zu Pädagog*innen kann einen weiteren Ausschluss innerhalb der Klasse zur Folge haben, wenn der Eindruck entsteht, dass die Lehrkraft jemanden bevorzugt. Darauf verweist Able mit Blick auf „blöde Sprüche, die Lehrerlieblinge einfach generell kriegen.“ (Able, Z. 291) Damit geraten Jugendliche in ein Dilemma: Wenn Verbindungen und „schützende Inselerfahrungen“ (Gahleitner 2017, S. 94) gelingen, können sie zugleich die Zugehörigkeit zur Peergroup riskieren (Dehler 2026b, S. 89 f.).

Fehlende Ressourcen von Pädagog*innen stellen eine weitere Grenze der Strategie dar. Kay führt dies mit Blick auf die Schulsozialarbeit aus:

„Man kann eben gar nicht mehr zu denen hinkommen, man kann nicht mit denen reden, weil da so eine lange Schlange an Leuten ist.“ (Kay, FG I, Z. 757 f.)

Tonard beschreibt die Grenzen von Verbindungen zu Mitschüler*innen entlang verweigerter Zugehörigkeit. Er erzählt, er „wurde halt von vielen auch einfach nicht so in so diese typischen Freundesgruppen [...] reingelassen.“ (Tonard, Z. 19 f.) Als Grund dafür nennt er, dass viele „keinen Bock auf eine bestimmte Art von Mensch in der Gruppe“ (ebd., Z. 21) gehabt hätten, und verbindet dies damit, dass er „schon immer so ein bisschen in diesen Stereotyp einer Queerperson reingepasst“ (ebd., Z. 22) habe.

Die Strategie, Verbindungen zu Mitschüler*innen einzugehen, ist abhängig von der Bereitschaft Anderer zum Eingehen einer Verbindung. Es ist nicht möglich, Verbindungen einseitig herzustellen. Tonard macht die Erfahrung, nicht in „typische Freundesgruppen“ hinein gelassen worden zu sein. Dies verweist darauf, dass Normen in Peerbeziehungen ausschlaggebend dafür sein können, wer dazu gehört und wer nicht. Tonard erklärt seinen Ausschluss damit, dass er in das „Stereotyp einer Queerperson“ gepasst habe. Damit wird sichtbar, dass queere Positionierungen den Zugang zu Peergruppen erschweren können. Selbst dort, wo Jugendliche in Freundescliquen aufgenommen werden, kann Zugehörigkeit an gruppenspezifische Normen und Erwartungen geknüpft sein. Tonards Distanz zu „typischen Freundesgruppen“ markiert damit nicht nur Ausschluss, sondern auch die Begrenztheit einer Strategie, die auf Anerkennung durch Peers



angewiesen ist: Verbindungen zu Mitschüler*innen können Handlungsfähigkeit eröffnen, bleiben aber dort riskant, wo sie Anpassung an normative Standards der Zugehörigkeit voraussetzen.

5. Handlungsorientierungen diskriminierungskritischer Bildung

Bisher wurde in erster Linie aufgezeigt, inwiefern Pädagog*innen einschränken, auf welche Umgangsstrategien Jugendliche zurückgreifen können. Viele Interviewpartner*innen beschreiben Erfahrungen sekundärer Diskriminierung im Sinne dessen, dass Pädagog*innen ihre Diskriminierungserfahrungen verharmlosen.

Gleichzeitig können Pädagog*innen den Handlungsspielraum von Schüler*innen durch die Umsetzung diskriminierungskritischer Bildung erweitern und Vertrauen zurückgewinnen. So berichtet Altair davon, dass eine Lehrkraft in der ersten Schulstunde nach Namen und Pronomen der Schüler*innen fragt:

„Es hat damit angefangen, dass er im Stuhlkreis so gesagt hat: ‚Kannst du dich bitte vorstellen, sag deinen Namen und deine / die Pronomen, die du willst.‘“ (Altair, Z. 808 ff.)

Der Pädagoge signalisiert dadurch proaktiv, er gehe davon aus, dass Pronomen und Geschlecht nicht von außen zuzuschreiben sind und spricht den Schüler*innen geschlechtliche Selbstbestimmung zu. Mit der Runde regt er ebenfalls die anderen Schüler*innen dazu an, diese Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen. Zudem signalisiert der Lehrer, dass er Selbstbestimmung von Namen und Pronomen anerkennt.

Altair nimmt ebendiese Signale zum Anlass, um mit der Lehrkraft in einen Zweierkontakt zu kommen und die Kritikfähigkeit des Pädagogen zu prüfen:

„Hey, ich merke, dass Sie sich Mühe machen, so nach Pronomen zu fragen und so, aber es gibt da Nuancen, manchmal will man nicht in der Klasse out sein und mal nur / der will nur den Freunden out sein, und manchmal will man nur, dass der Lehrer Bescheid weiß‘, also habe ich dem Lehrer einen / was ich online gefunden habe, so ein Formular von so / welche Pronomen will ich für welche Situationen benutzen und ob die Eltern das jetzt so sagen oder nicht und so, das habe ich dann ihm geschickt und er so: ‚Wow, das ist super, das werde ich an die anderen Lehrer weiterleiten, damit sie das auf dem Schirm haben.‘“
(Altair, Z. 813 ff.)

Altair weist die Lehrkraft darauf hin, dass Namen oder Pronomen von manchen Personen an das jeweilige Umfeld angepasst wird zum Selbstschutz. Die Strategie des Sozialen Screenings, das Umfeld einzuschätzen und den Umgang entsprechend zu wählen, wurde in Kapitel 4.1 beschrieben.

Die Interaktion mit dem Lehrer kann dabei als Überprüfung gesehen werden, wie der Lehrer mit der eignen Machtposition umgeht. Die Namens- und Pronomensrunde deutet darauf hin, dass die Lehrkraft eine verbündete Person in Bezug auf Trans*Diskriminierung sein möchte. Jedoch hat Altair im Kontext eigener Rassismusbetroffenheit die Erfahrung gemacht, dass eine diskriminierungskritische Haltung manchmal auch zur Selbstinszenierung dient und er sich letztendlich nicht auf Pädagog*innen verlassen kann (siehe Kapitel 5.2). Altair stellt der Lehrkraft eine Möglichkeit vor, um an das Umfeld angepasste Bedürfnisse in Form eines Fragebogens zu erfassen. Der Lehrer

nimmt das Lernangebot dankend an und zeigt die Bereitschaft, von dem Schüler zu lernen. Außerdem wird deutlich, dass er sich als Multiplikator versteht und seine Handlungsmacht nutzt, um gegen institutionelle Diskriminierung vorzugehen, indem er das Gelernte an Kolleg*innen weitergibt.

Diese Erfahrung bildet die Grundlage dafür, dass Altair den Lehrer als vertrauenswürdig und als Verbündeten im Umgang mit Diskriminierung einschätzt. Es ermöglicht dem Schüler in einer Situation, in der es ihm nicht gut geht, sich dem Lehrer anzuvertrauen – trotz der Erfahrung der sekundären Diskriminierung mit einer anderen Lehrerin:

„Ich saß in der Klasse, ganz hinten und mir kamen einfach Tränen [...] in meine Maske [...] und der Lehrer hat sich dann minutenlang bei mir hingesezt und [...] war so: ‚Hey, ich will nicht fragen, ob es dir / ob du okay bist, du bist obvious nicht ok. (lacht) Was kann ich für dich gerade tun?‘ [...] und hat mich beiseite genommen und gesagt: ‚Hey, ich hätte so um diese Uhrzeit Zeit, ich glaube, du hast da auch Mittagspause, willst du / also können wir halt in diesem Rahmen uns treffen und so tiefer ins Gespräch gehen und damit ich über die Situation ein bisschen erfahre, weil ich habe bis so und so keine Zeit.‘ Also er war so sehr klar so: ‚Hey, ich will dir helfen, aber ich habe nur diese Kapazitäten, diese Zeit‘, oder so was, weißt du?“ (Altair, Z. 851 ff.)

In einer konkreten Situation, in der es Altair aufgrund einer Diskriminierungserfahrung nicht gut geht, ist es ihm möglich, seine Traurigkeit offen zu zeigen. Der Lehrer bemerkt Altairs emotionale Verfassung, sucht den Kontakt, fragt, was er für ihn tun könne, und unterbreitet ein Gesprächsangebot. Er macht klare Angebote und die eigenen Kapazitäten transparent. Dadurch

wird das Eingehen einer Verbindung möglich. Altair nimmt sein Gesprächsangebot an. Im späteren Interviewverlauf wird deutlich, dass Altair in dem Pausengespräch neben der Diskriminierungserfahrung auch das eigene Nicht-binär-Sein thematisiert. Altair berichtet im Interview, dass er zu einem späteren Zeitpunkt mit diesem Lehrer aushandelt, wie er seinen Namen auf Schuldokumenten ändern lassen kann und wie ein Umgang aussehen könnte mit anderen diskriminierenden, zweigeschlechtlichen Schulstrukturen wie Toiletten oder Umkleideräumen.

In dem Beispiel werden alle Verhaltensweisen sichtbar, die sich TIN* Schüler*innen von Pädagog*innen wünschen. Diese können als Handlungsorientierungen diskriminierungskritischer Bildung zusammengefasst werden (Dehler 2026a):

1. Auseinandersetzungen zu Diskriminierung anregen: Pädagog*innen thematisieren Diskriminierung und Normen explizit im Unterricht oder indirekt, wie beispielsweise durch die Pronomensrunde.
2. Eigene (Ohn-)Macht balancieren: Pädagog*innen zeigen sich als kritikfähig und erkennen Jugendliche als Expert*innen der eigenen Lebensrealität und Identität an.
3. Gegen Diskriminierung intervenieren: Pädagog*innen übernehmen als Multiplikator*innen Verantwortung, gegen (institutionelle) Diskriminierung einzugreifen, wie beispielsweise das Expert*innenwissen von Altair im Kollegium zu verbreiten.
4. Verbündeten Gesprächsraum herstellen: Pädagog*innen machen Gesprächsangebote und legen dabei eigene Grenzen offen. Altairs Lehrer nimmt die Signale wahr, dass es Altair nicht gut geht und macht ein klares und zeitlich transparentes Gesprächsangebot. So ermöglicht er den Zugang zu einem verbündenden Gesprächsraum.

Vertrauensvorschuss erzeugen durch die Umsetzung der Handlungsorientierungen

Die Generierung von einem Vertrauensvorschuss dient als Grundlage und verbindendes Element aller Handlungsorientierungen.

„Was sollen die Autoritätspersonen tun, damit ihnen vertraut wird? [...] Man kann nicht zu jemandem sagen so: ‚Hey, bitte vertrau mir‘ [...]. Was man aber machen kann, ist [...] ein bisschen Werkzeug im Kasten mitbringen, mit dem man das zeigen kann.“ (Altair, FG I, Z. 629)

Vertrauen herzustellen benötigt ein proaktives Handeln durch Pädagog*innen. Die Handlungsorientierungen diskriminierungskritischer Bildung lassen sich als Werkzeug verstehen, um dieses zu erzeugen.

Die Herstellung von Vertrauen bewegt sich gleichzeitig in Spannungsfeldern. Altairs Bezeichnung „Autoritätsperson“ für Pädagog*innen verweist auf die Ambivalenz von Vertrauen gegenüber Pädagog*innen in der Schule. Werner Helsper beschreibt dies folgendermaßen: Vertrauen ist grundlegend, zugleich aber aufgrund der Strukturbedingungen – nämlich einem asymmetrischen Machtverhältnis und institutionellen Aufträgen eines leistungsorientierten Bildungssystems – immer wieder gefährdet (Helsper 2021, S. 156). Vertrauen kann sich durch neue Erfahrungen jederzeit auf- oder abbauen (Cocard 2014, S. 204). Fanni erklärt dazu:

„Sie wirken, als seien sie jetzt wirklich eine Vertrauensperson, und dann kommt doch eine negative Erfahrung, [...] dass dann eben so ein Vertrauen eben dann auch weg ist – generell in so Unterstützungssysteme.“ (Fanni, FG I, Z. 452 ff.)



Pädagog*innen vertreten die Institution Schule. Die Handlungen von Pädagog*innen werden von den Schüler*innen permanent mit der Strategie des Sozialen Screenings beobachtet. Hieraus schließen sie Rückschlüsse auf das gesamte Schulklima.

Hinzu kommt, dass Bedarfe und Umgangsstrategien sehr unterschiedlich sein können. Was bei einer Schüler*in Vertrauen erzeugt, kann bei einer anderen zu Verunsicherung führen. Björn weist darauf hin:

„[A]uch wenn jetzt eine Person inter* ist oder trans* ist oder so, dass die nicht alle gleich sind und alle die gleiche Meinung haben, alle die gleichen Bedürfnisse haben und Ansichten.“
(Björn, Z. 701 ff.)

Die Umsetzung diskriminierungskritischer Bildung kann einen Vertrauensvorschuss erzeugen. Zugleich birgt das Spannungsverhältnis zwischen den teils widersprüchlichen Erwartungen der Schüler*innen und der Bewertungs- und Selektionsfunktion der Schule ein Risiko – dass Vertrauen bei der Umsetzung diskriminierungskritischer Bildung beeinträchtigt wird. Daher ergibt sich die Frage: Wie kann pädagogisches Handeln so gestaltet werden, dass Schüler*innen Vertrauen gewinnen – und welche Fallstricke gibt es, die Vertrauen gefährden?

Im Folgenden werden die einzelnen Handlungsorientierungen mit entsprechenden Spannungsfeldern vorgestellt. Es werden Chancen und Risiken der jeweiligen Orientierungen beschrieben. Zur Übersicht der Handlungsorientierungen und deren Spannungsfeldern siehe Abbildung 2.



Abbildung 2: Übersicht Handlungsorientierungen (eigene Darstellung)

5.1 Diskriminierungskritische Auseinandersetzungen anregen

Als eine Handlungsorientierung formulieren TIN* Jugendliche den Wunsch, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Schule zu thematisieren sowie diese institutionell zu verankern. Sie wünschen sich auch die Auseinandersetzung mit Auswirkungen von Diskriminierungen als festen Bestandteil schulischer Bildungsinhalte. Björn schlägt beispielsweise vor, „**Vielfalt zu thematisieren**“ und dafür zu sensibilisieren, „**welche Menschen diskriminiert werden können und diskriminiert werden.**“ (Björn, Z. 444) Elias regt dazu an, „**die Kolonialgeschichte von Deutschland**“ (Elias, Z. 735 f.) zum Thema zu machen. Zugleich betonen die Schüler*innen die Notwendig-

keit, dass auch Bildungsmaterialien insgesamt verschiedene Perspektiven und Lebenswirklichkeiten sichtbar machen. Fanni erklärt:

„Ich finde, man könnte [im Deutschunterricht, Anm. S. B. D.] total tolle Sachen mit reinnehmen, die eben nicht nur Schiller und Goethe und die ganzen weißen, alten cis Männer sind, sondern da hätte man auch mal eine Lektüre von einer Frau nehmen können und of Color.“ (Fanni, Z. 37 ff.)

Welche Chancen bietet es, diskriminierungskritische Auseinandersetzungen anzuregen?

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen im Unterricht kann dazu beitragen, Handlungsspielräume im Umgang mit Diskriminierung zu eröffnen. Sie kann Impulse für das geben, was bell hooks in Anlehnung an Paulo Freire als Bewusstseinsbildung (Conscientização) bezeichnet (Freire 1977, S. 71 ff.; hooks 2023, S. 57). Dies ermöglicht es Schüler*innen, Diskriminierung und damit verbundene verinnerlichte Normen leichter zu erkennen und kritisch zu hinterfragen (hooks 2023, S. 23 f.). Auch geht es darum, Diskriminierung nicht als individuelles Versagen einzuordnen (Dehler 2025a, S. 127 f.). Die Anregung zur Auseinandersetzung verleiht somit eine Sprache, um Erleben und Erfahrungen zu benennen (hooks 2023, S. 56).

Fanni berichtet, wie eng die Bewusstseinsbildung mit Sprache verknüpft ist, insbesondere mit Selbstbezeichnungen:

„Ich habe da noch nicht mich als trans* identifiziert, weil ich das WORT gar nicht kannte. Aber ich war da auch schon so irgendwie nicht das, was die Gesellschaft als typisch männlich interpretiert.“ (Fanni, Z 569 ff.)

Ohne das Wissen über diese Möglichkeit der geschlechtlichen Selbstzeichnung hatte Fanni einen negativen Selbstbezug, ein diffuses Erleben, gesellschaftliche Rollenerwartungen nicht zu erfüllen. Eine befreundete Mitschülerin stieß bei Fanni einen Prozess kritischer Bewusstseinsbildung an, indem sie ihr ein Wort, eine Option für eine positive Selbstbezeichnung anbot durch die Frage:

„Sag mal, bist du eigentlich trans*?‘ Und ich war so: ‚Wat bin ich?‘. Ich kannte das ja nicht, ich wurde ja nicht aufgeklärt [...], und dann haben wir das gegoogelt und uns ausgetauscht und ich war so: ‚Ja, das bin ich!‘“ (Fanni, Z. 581 ff.)

Durch die gemeinsame Aneignung von Wissen kann Fanni eine positive Selbstbezeichnung entwickeln und ihr Erleben benennen. Dies trägt somit zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bei. Es ist ein Prozess, der im Unterricht nicht angestoßen wurde, wie Fanni am Beispiel des Sexualkundeunterrichts schildert:

„Sexualkunde: da ist dann halt ein weißer cis-hetero Mann und eine weiße cis-hetero Frau. Wie funktioniert das da. [...] Also, man hat da ein falsches Bild bekommen. Und gerade als Person, die sich damit eben nicht identifiziert, ist es recht schwierig. Und man bekommt dann teilweise. [...] Also ich zumindest habe dadurch auch ein ziemlich komisches Verhältnis zu dem ganzen Thema aufgebaut, dem man sicherlich hätte vorgreifen können.“ (Fanni, Z. 28 ff.)

Die ausschließliche Sichtbarkeit normativer, wie in diesem Fall cis-heteronormativer Lebensrealitäten, erzeugt nicht einfach Leerstellen. Fanni beschreibt, wie diese Auslassung zu einem „komischen Verhältnis“ zur eigenen Identität führt. Was thematisiert wird, steckt den Rahmen dessen ab, was als denk- und

lebbar gilt (Hartmann/Messerschmidt/Thon 2017) und hat somit grundlegende Bedeutung für die Bewusstseinsbildung und Entwicklung eines positiven Selbstverhältnisses. Altair bringt es auf den Punkt:

„Bildung kann inklusiv sein und sie kann nicht inklusiv sein, aber nie neutral.“ (Altair, FG II, Z. 46)

Das Anstoßen von diskriminierungskritischen Auseinandersetzungen kann Bewusstseinsbildung fördern. Dies ermöglicht wiederum Erfahrungen, Bedarfe sowie Selbstverständnisse benennbar zu machen und unterstützt somit die Strategie der Thematisierung.

Zudem schafft das Anregen Gelegenheiten, durch Soziales Screening das Klassenklima wahrzunehmen. Daraus können individuelle Umgangsstrategien im Hinblick auf das eigene Geschlecht oder eigene Diskriminierungserfahrungen entwickelt werden.

Korra schildert, inwiefern sich bereits an der Reaktion der Mitschüler*innen auf ein Unterrichtsthema erkennen lässt, wie un_sicher ein Raum ist:

„Wo ich tatsächlich gemerkt habe: ‚Oh shit, das ist eigentlich etwas, was hier absolut nicht geht‘, das war im Sexualkundeunterricht in der neunten Klasse, wo kurz angeschnitten wurde, dass es verschiedene Geschlechter oder Sexualitäten gibt. Und da ist mir halt aufgefallen, wie die Resonanz war.“ (Korra, Z. 31 ff.)

Die Reaktion der Klasse zeigt, wie schwierig es für sie in diesem Klassenzusammenhang wäre, Geschlecht jenseits der Norm zu leben. So macht die Thematisierung im Unterricht

die Haltung der Mitschüler*innen sichtbar und zeigt, inwiefern potenziell verbündete Personen an- oder abwesend sind. Zudem verbinden TIN* Jugendliche mit der Schaffung von diskriminierungskritischen Bildungsräumen die Hoffnung auf weniger Diskriminierung innerhalb der Klasse und das Ermöglichen von Verbindungen – oder wie Kay es beschreibt –, „das Bonding in der Klasse irgendwie zu stärken.“ (Kay, FG I, Z. 922) Vor dem Hintergrund dieser Hoffnung und dem Versäumnis der Schule stößt Kay die Sensibilisierung im Unterricht selbst an und hält ein Referat zu Geschlechterdiversität, bevor er der Klasse anvertraut, dass er trans* ist:

„Und weil ich eben für ein bisschen Aufklärung zumindest sorgen wollte, habe ich dann eben ein Referat vorher gehalten, aber ich hätte mir natürlich irgendwie auch gewünscht, dass das direkt in der Schule angesprochen wird.“ (Kay, Z. 21)

Für Kay wird durch das Anstoßen von Auseinandersetzung möglich, das eigene Trans*-Sein zu thematisieren. Das Anregen von diskriminierungskritischen Auseinandersetzungen kann Vorurteile abbauen und das Klassenklima verbessern. Gleichzeitig vermag es ebenso die Strategie des Aushaltens zu ermöglichen.

Welche Risiken birgt es, diskriminierungskritische Auseinandersetzungen anzuregen?

Neben den beschriebenen Potenzialen – Bewusstseinsbildung sowie Einschätzung und Verbesserung des Klassenklimas – gehen auch Risiken mit der Auseinandersetzung einher. Dies zeigt Alex' Erfahrung über eine Unterrichtssituation mit dem Englischleistungskurs in der elften Klasse:

„Da hatten wir die Themen so ein bisschen Gender und Sexualität und da war es dann die Situation, dass [...] wir darüber diskutieren sollten, ob in Kinderserien zum Beispiel auch homosexuelle Paare [...] dargestellt werden sollten.“ (Alex, Z. 166 ff.)

Die Schüler*innen werden aufgefordert, sich räumlich im Klassenzimmer zu positionieren: Auf der einen Seite diejenigen, die eine Repräsentation homosexueller Paare befürworten, auf der anderen Seite diejenigen, welche diese ablehnen: „Und wir waren genau ZWEI Menschen, die auf der Seite ‚ja‘ standen und mein ganzer Englisch-LK stand auf der anderen Seite.“ (Alex, Z. 175 f.)

Alex fühlt sich bereits vor der Übung „**NICHT sicher genug**“ (Alex, Z. 183), sich zu outen, da dey (siehe Kapitel 2) Diskriminierung und Ausschluss aus der Klasse befürchtet. Normabweichungen werden Alex als weißer, klassenprivilegierter, dünner und ableisierter Person nicht zugeschrieben, daher kann dey unter dem Radar fliegen. Zu dem Zeitpunkt weiß keine Person in der Klasse, dass Alex queer, nicht-binär und inter* ist. Die Positionierungsübung bestätigt Alex' Einschätzung des Klassenklimas. Die Entscheidung der Lehrkraft, die Darstellung nicht-heteronormativer Familienformen als Positionierungsübung zu behandeln, bringt Alex gleichzeitig in das Dilemma, sich dazu verhalten zu müssen. Die methodische Umsetzung lässt den Eindruck entstehen, dass die Sichtbarmachung vielfältiger Lebensweisen zur Abstimmung stünde. Nicht-heteronormative Familienformen werden als ‚Abweichung‘ reinszeniert, indem die Lehrkraft deren Abbildung in Kinderbüchern zur Diskussion stellt. Die Methode bietet diskriminierenden Haltungen eine Bühne. Diese nutzt die Mehrheit der Klasse, indem sie sich gegen die Darstellung queerer Familienformen stellt, was einer indirekten Positionierung gegen Alex' Lebensweise gleichkommt.

Nach der Entscheidung, das eigene Geschlecht aus Selbstschutzgründen zu verbergen, steht Alex durch die Unterrichtsgestaltung vor der Frage, wie dey sich zu den diskriminierenden Aussagen verhält:

„[W]enn ich jetzt so dafür einstehe und kämpfe, [...] ich hatte Angst, was zu sagen, weil ich wusste, wenn ich jetzt zu viel dafür eintrete, dann merken die Leute vielleicht, dass ich queer bin.“ (Alex, Z. 178 ff.)

Alex ist hin- und hergerissen: Dey möchte widersprechen, fürchtet aber, dadurch als queer sichtbar zu werden. In einem diskriminierenden Klassenklima scheint es nicht nur bedrohlich, sich als nicht-normativ, also queer bzw. trans* zu positionieren, sondern bereits, gegen diskriminierende Aussagen Stellung zu beziehen. Alex entscheidet sich letztendlich zur Gegenrede, „weil es mich so wütend gemacht hat, was die Anderen gesagt haben: [D]ann indoktriniert man die Kinder“ [...]. Ich habe das Wort Heteronormativität reingebracht. Und mein Englischlehrer guckt mich an: ‚Was heißt das? Und wie schreibt man das?‘“ (Alex, Z. 184)

Alex übt Gegenrede, als Mitschüler*innen das verschwörungs-ideologische Narrativ äußern, dass Kinder durch queere Inhalte „indoktriniert“ würden. Dey widerspricht falschen, abwertenden Aussagen und versucht, diese im Gespräch zu entkräften. Dies führt jedoch dazu, dass Alex das eigene Wissen auch gegenüber der Lehrkraft erklären muss.

Wenn sich Pädagog*innen zu Diskriminierung nicht positionieren, wird die Verantwortung für diskriminierungskritische Bildung auf diejenigen Personen verschoben, welche Diskriminierung erleben. Dies baut wiederum Vertrauen gegenüber Fachkräften und dem System Schule ab. Das Risiko besteht auch,

wenn zwar einzelne Pädagog*innen eine diskriminierungskritische Haltung zeigen, diese jedoch nicht von beispielsweise der Schulleitung getragen wird.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen von Diskriminierung vermag das Ungerechtigkeitsempfinden von Schüler*innen zu schärfen. Sie kann dazu beitragen, diskriminierendes Verhalten als solches zu erkennen, anstatt entsprechende Erfahrungen als selbst verschuldet zu deuten. Dadurch können Schüler*innen darin bestärkt werden, Benachteiligungen zu benennen und auch auf diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften oder anderen schulischen Akteur*innen hinzuweisen. Fanni meldet beispielsweise wiederholtes diskriminierendes Verhalten eines Sportlehrers bei der Schulleitung, „**aber es gab nie Konsequenzen.**“ (Fanni, Z. 811) Dadurch entsteht eine Diskrepanz zwischen dem Erkennen von Diskriminierung und den begrenzten Möglichkeiten, wirksam dagegen vorzugehen. Und das kann Frustration hervorrufen.

Ideen, den Risiken zu begegnen

Diskriminierungskritische Bildung bedeutet „nicht, einfach irgendwie über Diskriminierung zu sprechen“ (Debus 2017, S. 38). Pädagog*innen brauchen gewisses Vorwissen und zudem gilt es, Methoden daraufhin zu prüfen, ob sie Diskriminierung unbeabsichtigt reproduzieren. Eine solche Reflexion fehlt in dem genannten Beispiel. Eine Methode ist nicht geeignet, bei welcher der Schutz vor Diskriminierung als verhandelbare Frage erscheint. Insbesondere bei einem queerfeindlichen Klassenklima ist damit zu rechnen, dass Schüler*innen im Rahmen einer offenen Positionierungsübung queerfeindliche Aussagen äußern, wie es auch die von Alex geschilderte Situation zeigt. Verschiedene Methoden und Materialien sind beispielsweise

online zu finden bei i-PÄD, QUEERFORMAT und Dissens – Institut für Bildung und Forschung. Darüber hinaus stellt die Bundeszentrale für politische Bildung umfangreiche Materialien zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen von Diskriminierung bereit.

Vor der Durchführung der Methode können folgende Fragen helfen, um den Risiken entgegenzuwirken:

- Welches Ziel verfolge ich mit der Methode?
- Ist die Methode für das aktuelle Klassenklima geeignet?
- Könnten Schüler*innen durch die Methode bloßgestellt werden, müssen sich manche ungewollt erklären oder können einzelne Positionierungen zum Anlass für Abwertung werden?
- Wie kann ich die Verantwortung für den Lernprozess tragen, anstatt dass dies einzelne Schüler*innen tun (müssen), die von Diskriminierung betroffen sind?
- Welche diskriminierenden Aussagen könnten während der Übung fallen, und wie werde ich darauf reagieren?
- Wie Sorge ich dafür, dass betroffene Schüler*innen während und nach der Übung geschützt und unterstützt werden?

5.2 Gegen Diskriminierung intervenieren

Auseinandersetzung mit Diskriminierung kann selbst dazu führen, dass Abwertungs- und Ausgrenzungserfahrungen wiederholt oder verstärkt werden. Daher ist es für Pädagog*innen wichtig, eine diskriminierungskritische Haltung einzunehmen und auch im schulischen Alltag klar Position gegen Diskriminierung zu beziehen (Busche/Streib- Brzič 2019, S. 30). Eingreifen in diskriminierende Situationen stellt eine zentrale Handlungsorientierung von diskriminierungskritischer Bildung dar, und das sowohl im Unterricht, als auch in Alltagssituationen auf der schulischen Hinterbühne.

Welche Chancen bieten Interventionen gegen Diskriminierung?

Haltung zu zeigen schafft Vertrauen bei Schüler*innen, die selbst Diskriminierung erleben. Fanni erklärt:

„Eben das, wenn Lehrkräfte Diskriminierung auch von sich aus ansprechen, wenn sie das halt eben mitbekommen, das schafft absolut Vertrauen.“ (Fanni, FG II, Z. 331)

Alex begründet den Wunsch nach einem Eingreifen von Pädagog*innen folgendermaßen:

„[W]enn sich da zum Teil Lehrkräfte gar nicht zu positionieren [...], wenn Autoritätspersonen so sagen, es ist sozusagen ok oder zumindest es wirkt, als sei es ok, [...] diskriminierend zu sein, das macht es noch schlimmer, weil dann die Menschen, also die Kinder und Jugendlichen [...] sich dann noch mehr drin gerechtfertigt sehen und das dann vielleicht nicht nur irgendwie

in den Pausen machen, sondern auch wissen, im Klassenraum darf ich das auch.“ (Alex, Z. 661 ff.)

Alex zeigt, dass Schweigen gegenüber diskriminierenden Äußerungen als stillschweigende Zustimmung zur Gewalt verstanden werden kann und diese normalisiert. Weiterhin erklärt Alex, wie ein Nicht-Eingreifen dazu führt, dass Pädagog*innen ihre diskriminierungskritische Haltung nicht abgekauft wird:

„Wenn die Lehrkräfte die ersten zehn Mal weghören, wenn ‚schwul‘ als Schimpfwort benutzt wird, und sie beim elften Mal dann eine Stunde darüber machen – das funktioniert nicht.“ (Alex, Z. 683 ff.)

Interventionen gegen Diskriminierung dienen nicht nur dazu, eine betroffene Person zu schützen. Sie bieten zugleich die Möglichkeit, Haltung zu zeigen und deutlich zu machen, wo die Grenzen des schulischen Miteinanders liegen. Manchmal reicht bereits ein kurzer Hinweis, etwa: „Stopp. Bitte hör auf. Das geht auf Kosten Anderer und das ist nicht okay.“ Das Zitat von Alex verdeutlicht ferner, dass ein Eingreifen nicht nur im Klassenzimmer notwendig ist.

Eine klare Positionierung gegen Diskriminierung seitens der Pädagog*innen kann mehr Schüler*innen ermutigen, sich diskriminierungskritisch zu äußern (Konishi et al. 2021). Sie vermag einer Ausbreitung diskriminierender Dynamiken entgegenzuwirken und solidarische Verbindungen unter Schüler*innen zu fördern (Grundmann/Paff 2000, S. 301; Dehler 2026b). Das Verhalten des Umfelds in diskriminierenden Situationen hat wiederum Einfluss darauf, wie betroffene Schüler*innen diese Momente erleben: Ein diskriminierungskritisches Eingreifen kann dazu beitragen, dass aus einer Erfahrung der Abwertung

eine Erfahrung von Unterstützung und Zugehörigkeit wird. Intervention in Diskriminierung gilt als ‚Buffering Effect‘, also abfedernder Schutzeffekt (Trujillo et al. 2016). Bleibt das Umfeld hingegen passiv, kommt zur erlebten Abwertung zugleich eine Erfahrung sozialer Ausgrenzung hinzu, da das Schweigen signalisiert, dass eine ähnliche abwertende Haltung geteilt wird.

Interventionen in diskriminierende Situationen haben somit das Potenzial, durch Verantwortungsübernahme Vertrauen herzustellen. Sie dienen zudem als Vorbildfunktion und kann solidarisches Verhalten unter Mitschüler*innen fördern. Diskriminierung einzugrenzen vermag somit zu ermöglichen, dass Schüler*innen eher im System Schule verbleiben können und kann somit Bildungsteilhabe fördern.

Welche Risiken birgt Intervention gegen Diskriminierung?

Interventionen gegen Diskriminierung laufen Gefahr, die Bedürfnisse und die Handlungsmacht der Personen, die Diskriminierung erleben, aus dem Blick zu verlieren. Able ist ein*e weitere Interviewpartner*in und nicht out in der Schule. Dey hat jedoch keine „Informationskontrolle“ (Goffman 2018, S. 116) und Able werden geschlechtsbezogene Normabweichungen zugeschrieben. So erfährt Able regelmäßig geschlechtsbezogene Diskriminierung in Verschränkung mit Ableismus durch Mitschüler*innen. Dey beschreibt die Ambivalenz, die sich aus dem wiederholten Eingreifen eines Lehrers ergab:

„Der hat immer so ein bisschen aufgepasst auf mich. [...] Mir wird auch immer wieder ein bisschen feucht um die Augen, wenn ich dran denke, weil das hat mir wirklich, nicht das Leben gerettet, aber die Psyche ein bisschen gerettet.“ (Able, Z. 289 ff.)

Able betont die Bedeutung des Eingreifens. Zugleich besteht jedoch die Herausforderung, dass pädagogische Interventionen unbeabsichtigt Handlungsmöglichkeiten von TIN* Jugendlichen einschränken können. Dies kann dazu führen, dass sie sich als handlungsunfähig(er) wahrnehmen. Das Zitat von Able zeigt, dass dey primär die Lehrkraft als handelnd erlebt, durch deren Eingreifen dey „gerettet“ wurde. Diese Beschreibung deutet auf die Gefahr hin, dass Jugendliche sich als passive Hilfeempfänger*innen wahrnehmen.

Altair führt diesen Gedanken weiter in einer Beschreibung des folgenden Risikos: Dass Unterstützungspraktiken bevormundend sein können, wenn Pädagog*innen ihre Intervention eher zur Selbstinszenierung nutzen als zur Orientierung an den tatsächlichen Bedarfen diskriminierter Personen:

„Was ich auch so von Intersektionalität kenne, ist, wenn Leute so sehr stark für dich, so pro und für dich sind, und so ‚Ja, ich teile so die Werte‘ und dann wollen sie sich aber nicht für dich einsetzen [...]. Dann stellen sie nicht das Problem oder das Subjekt in den Mittelpunkt, sondern sie sich selber. Und dann so ‚Schau mal, ich bin so ein guter Mensch, ich will alle so Kämpfe für dich kämpfen‘, ohne zu wissen, was du willst.“ (Altair, FG II 387 ff.)

Während Interventionen für Jugendliche einerseits entlastend wirken können, besteht zugleich das Risiko, dass ihre Handlungsmacht bevormundend untergraben wird (hooks 2023, S. 63).

Ideen, den Risiken zu begegnen

Es gilt, die Bedürfnisse einer Person, die gerade Diskriminierung erlebt, im Blick zu behalten. Dies ist eventuell nicht immer möglich in der Situation, in der gleichzeitig sehr viel passiert. Daher sind Gesprächsangebote im Anschluss in Form von verbündeten Gesprächsräumen hilfreich (siehe Kapitel 5.3).

Diskriminierung zu erkennen und ihr etwas entgegenzusetzen, ist Übungssache. Deshalb kann es hilfreich sein, sich bereits im Vorfeld mit möglichen Reaktionen und Argumenten auseinanderzusetzen: Welche Situationen im Umgang mit Diskriminierung empfinde ich als besonders herausfordernd? Wie könnte ich in solchen Situationen reagieren?

Auch Workshops und Argumentationstrainings können dabei unterstützen, Sicherheit im Umgang mit Diskriminierung zu gewinnen.

5.3 Verbündete Gesprächsräume herstellen

Aufgrund von Erfahrungen sekundärer Diskriminierung (siehe Kapitel 4.2) wenden sich Schüler*innen im Kontext Schule bei Diskriminierung eher nicht an Pädagog*innen. Durch die Umsetzung der Handlungsorientierung kann Vertrauen hergestellt werden – und somit ein Vertrauensvorschuss, der verbündete Gesprächsräume zugänglich macht. Diese können beispielsweise in Form von Tür- und Angelgesprächen oder schulsozialarbeiterischer Beratung stattfinden.

Welche Chancen bietet es, verbündete Gesprächsräume herzustellen?

In verbündeten Gesprächsräumen können Schüler*innen Diskriminierungserfahrungen thematisieren und ihre Bedürfnisse als Expert*innen ihrer selbst äußern, während Pädagog*innen aktiv zuhören (Dehler 2025b): „Es geht darum zu fragen: ‚Was brauchst du gerade?‘“ (Altair, Z 260 ff.) Dies ermöglicht Verbindungen.

Diese Räume herzustellen, wirkt dem Risiko entgegen, dass Interventionen bevormundend sind, indem sie sich an den Bedarfen der jeweiligen Schüler*innen orientieren.

Fanni beschreibt beispielsweise, wie unangenehm es für sie war, wenn im Unterricht über „Schwulsein oder irgend sowas“ (Fanni, Z. 441) gesprochen wurde, weil alle dann „natürlich direkt auf einen gucken“ (ebd.). Fanni schlägt vor, dass Lehrkräfte im Zweierkontakt „vielleicht vorher fragen: Hey, ist es für dich irgendwie problematisch, wenn wir über sowas reden, während du anwesend bist? Oder willst du lieber nicht mitmachen?“ (Fanni, Z. 449 f.) Ein verbündeter Gesprächsraum ermöglicht es in diesem Beispiel, die Strategie des Entziehens zur Herstellung von Handlungsfähigkeit nutzen zu können, ohne dafür bestraft zu werden.

Es ist herausfordernd, individuell gemachte Erfahrungen zu verknüpfen mit strukturell verankerter Diskriminierung – also etwas, das deutlich größer als die erlebte Situation ist (El-Mafaa-lani/Waleciak/Weitzel, 2017, S. 202). Insbesondere für Personen, die durch mehrere Formen gleichzeitig diskriminiert werden, ist es oft schwer einzuordnen, worauf genau die erlebte Gewalt oder Ausgrenzung zurückzuführen ist. Diese Uneindeutigkeit

schränkt die Entwicklung von Umgangsstrategien ein, weil die Einordnung von Diskriminierung eine wesentliche Ressource für die eigene Handlungsfähigkeit darstellen kann (Castro Varela 2012, S. 13 f.). Durch das Sprechen über Erfahrungen können Deutungsspielräume erweitert werden. Auch Altair sucht im Interview das Problem bei sich dafür, dass er sich bei Diskriminierungserfahrungen mit anderen Menschen unverbunden fühlt. Im Laufe des Gesprächs erweitert Altair die Bewertung von diskriminierenden Situationen:

„Eine andere Person [...] bricht in deine Welt ein, sozusagen. Und macht Dinge kaputt und geht dann wieder und sagt nur so: ‚Ich bin aber einfach nur spazieren gegangen‘, weißt du? (lacht) Und ich: ‚Nein, ich habe dich nur eingeladen, mit mir ein Gespräch zu führen und du / dass du einen Spaziergang machst, ok (...) aber weiter bist du einfach auf die Blumen getrampelt und hast / und bist gegen den Baum getreten und was auch immer‘, weißt du?“ (Altair, Z. 356 ff.)

In dieser Deutung ist nicht die eigene Wahrnehmung oder das eigene Verhalten fehlerhaft, sondern das Erlebte wird als Ungerechtigkeit bewertet. Außerdem kann dey eine Gegenrede führen, die in der erlebten Situation mit dem Mitschüler nicht akzeptiert wurde (siehe Kapitel 2). Ein Raum, in dem Erlebtes und dessen Deutung nicht angezweifelt wird, sondern mit Empathie und Validierung der Erfahrungen reagiert wird, bietet die Chance, die eigene Deutungsmacht zu erweitern und das Erlebte als Unrecht einzuordnen. Dabei ist es wichtig, dass pädagogische Grenzen klar und transparent sind, damit keine Erwartungen seitens der Schüler*innen entstehen, die später nicht eingehalten werden können.

Gesprächsangebote können zudem einen Raum bieten für die Erweiterung von Handlungsfähigkeit auch für jene, die sich abwertend verhalten.

Welche Risiken birgt die Herstellung verbündeter Gesprächsräume?

Able erhält Gesprächsangebote von dem unterstützenden und intervenierenden Klassenlehrer. Jedoch war es „ein bisschen komisch manchmal, weil das sich schon so ein bisschen wie so ein ‚Ich bevorzuge dich jetzt mal, du bist so viel marginalisiert und so viel benachteiligt‘, und es gab auch manchmal blöde Sprüche.“ (Able, Z. 30 ff.)

Das Herstellen verbündeter Gesprächsräume für einzelne Schüler*innen birgt das Risiko der Zuschreibung eines „Vorzugsverhältnisses.“ (Able, Z. 820f.) Dieser Eindruck kann dadurch entstehen, wenn Lehrkräfte nur auf vereinzelte Formen von Diskriminierung reagieren oder lediglich den Gesprächsbedarf einiger Schüler*innen wahrnehmen, wie TK beschreibt:

„Lehrer haben ja manchmal so Favoriten [...] und deswegen, man hat dann auch nicht so die Chance, mit denen so enger zu kommen, dass man mit denen über so/solche Sachen reden kann.“ (TK, Z. 59 ff.)

Schüler*innen Gesprächs- und Beziehungsangebote zu machen, führt dazu, dass auch (TIN*) Jugendliche gesehen werden, deren Erfahrungen bislang unsichtbar bleiben. Zugleich entsteht die Gelegenheit, mit Schüler*innen ins Gespräch zu kommen, die sich abwertend verhalten. Dabei ist es wichtig, dieses Verhalten nicht vorschnell als Ausdruck einer verfestigten diskriminierenden Haltung zu deuten. Abwertungen können auch Teil von

Suchbewegungen sein, die den Schüler*innen dazu dienen, im Umgang mit eigenen Ausgrenzungserfahrungen Handlungsfähigkeit zu gewinnen (siehe Kapitel 4.3).

Es besteht der Wunsch seitens TIN* Jugendlicher, auf Angebote der Schulsozialarbeit hingewiesen oder zu externen Unterstützungsangeboten begleitet zu werden, wie Beratungsstellen oder Jugendzentren:

„Die Person da benotet mich nicht, das heißt, ich muss keine Angst haben, dass irgendwie die Person mich Kacke findet und mich dann irgendwie schlechter benotet oder so, [...] es ist halt eine externe Person, die Person hat eine Schweigepflicht, das heißt, sie darf nicht einfach irgendwie das weitererzählen.“ (Björn, Z. 781 ff.)

Ideen, den Risiken zu begegnen:

Das Nachdenken über folgende Fragen kann helfen, den Risiken beim Herstellen verbündeter Gesprächsräume zu begegnen:

- ➔ Inwiefern ermögliche ich es Schüler*innen, ihre Bedürfnisse und Unterstützungswünsche zu äußern?
- ➔ Gehe ich vorschnell davon aus, zu wissen, wer von Diskriminierung betroffen ist? Welche Lebensrealitäten nehme ich wahr – und welche übersehe ich möglicherweise?
- ➔ Welche schulischen Abhängigkeitsverhältnisse, etwa Benotung und Bewertung, können ein offenes Gespräch erschweren? Wie können Schüler*innen den Gesprächsraum dennoch als vertraulich und möglichst sicher erleben?
- ➔ Können Schüler*innen ein Gesprächs- oder Unterstützungsangebot ablehnen, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen?

- ➔ Wie kann ich von Diskriminierung betroffene Schüler*innen schützen und zugleich mit den abwertend handelnden Schüler*innen im Gespräch bleiben?
- ➔ Welche Unterstützung kann ich im schulischen Alltag realistisch selbst leisten und wo stoße ich aufgrund begrenzter Zeit, fehlender Fachkenntnisse oder meiner institutionellen Rolle an Grenzen?
- ➔ Welche Beratungsstellen, Jugendzentren und weiteren Unterstützungsangebote sind für die Schüler*innen erreichbar?

5.4 Eigene (Ohn-)Macht balancieren

Erwachsene verfügen gegenüber Kindern und Jugendlichen meist über mehr Entscheidungsbefugnisse und Handlungsmöglichkeiten. In der Schule ist dieses Ungleichgewicht zwischen Lehrkräften und Schüler*innen besonders ausgeprägt, etwa weil Lehrkräfte qua Berufsrolle als Wissende gelten und Schüler*innen als diejenigen, die noch viel lernen müssen (Liebl/Meade 2023, S. 249ff.).

Das asymmetrische Verhältnis ist jedoch nicht statisch, sondern bewegt sich – wie Elias betont – auf einem Kontinuum und wird in konkreten Interaktionen immer wieder neu ausgehandelt:

„[Der Lehrer, Anm. S. B. D.] war einfach sehr vertrauenswürdig [...] er hat halt so mit einem geredet, als würde er einen wirklich respektieren, als würde er sich wirklich dafür interessieren, was man sagt [...] also nicht so direkt mit dem autoritären Verhältnis, also das war schon da logischerweise, weil er Lehrer ist, aber nicht so extrem.“ (Elias, Z. 261 ff.)

Elias betont, dass Respekt und echtes Interesse Vertrauen schaffen und das Autoritätsverhältnis abflachen können.

Im Kontext von Diskriminierung ist davon auszugehen, dass Pädagog*innen nicht zwingend einen Wissensvorsprung gegenüber Schüler*innen haben, die Diskriminierung erleben. Wie alle Menschen wachsen Fachkräfte in einer vorurteilsbehafteten Gesellschaft auf und haben selbst während ihrer eigenen Schulzeit oder Ausbildung verlernt, Diskriminierung zu thematisieren.

„Wir sind alle diskriminierend. Und alles, was wir machen können, ist [...] sehr viel lernen und reflektieren.“ (Altair, Z. 592 f.)

Abwehr in Bezug auf das eigene diskriminierende Verhalten kann eine notwendige Zwischenstation auf dem Weg zu diskriminierungskritischem Handeln darstellen (Kilomba 2010, S. 22 f.). Altair führt jedoch aus, er habe es nicht häufig erlebt, dass Pädagog*innen sich mit dem eigenen diskriminierenden Verhalten auseinandersetzen:

„Man sieht nicht so viele Geschichten von redemption arc, es gibt keine Beispiele von ‚Hey, dieser Lehrer war vorher so und jetzt ist er so geworden.‘“ (Altair, Z. 444 f.)

Der Begriff Redemption Arc bezeichnet einen Handlungsbogen in einer Geschichte, in dem eine Figur für verletzendes Verhalten Verantwortung übernimmt und ihr Handeln verändert. Altair verweist darauf, dass dies in pädagogischen Kontexten fehlt.

(Ohn-)Macht zu balancieren bedeutet die Bestärkung von Schüler*innen darin, kritische Perspektiven einzubringen, während

die eigene Machtposition so weit zurückgenommen wird, dass auch Kritik an diskriminierendem Verhalten der pädagogischen Fachkraft möglich ist.

Welche Chancen bietet es, eigene (Ohn-)Macht zu balancieren?

Schüler*innen beobachten genau, wie sich Pädagog*innen verhalten. Wenn Letztere ihre eigene Position reflektieren und Verantwortung für diskriminierendes Verhalten übernehmen, kann die pädagogische Beziehung selbst zu einem Lernfeld für einen verantwortungsvollen Umgang mit Machtunterschieden werden (hooks 2023, S. 50). Dies macht Beziehungsgestaltung selbst zum diskriminierungskritischen Lernfeld.

Kritik am eigenen Handeln muss nicht die komplette Kompetenz der kritisierten Person in Frage stellen (hooks 2023, S. 140). „Konstruktive Konfrontation“ kann ein Lernangebot darstellen, das Reflexion ermöglicht, ohne zwangsweise die Beziehung zu gefährden (hooks 2023, S. 46). Auf dieser Grundlage können Schüler*innen üben, Diskriminierung anzusprechen und zugleich Kritik am eigenen Handeln anzunehmen.

Pädagogische Auseinandersetzungen mit der eigenen Machtposition sollten dabei nicht ausschließlich in der Interaktion mit Schüler*innen erfolgen. Um die Verantwortung für den eigenen Lernprozess nicht auf diese zu übertragen, ist es erforderlich, dass Pädagog*innen über eigene kollegiale Reflexionsräume zum Umgang mit Vielfalt in der Schule und Antidiskriminierung verfügen.

Welche Risiken birgt es, die eigenen (Ohn-)Macht zu balancieren?

Von Seiten der TIN* Jugendlichen besteht der Wunsch, die Expertisen von Schüler*innen wertzuschätzen und Kritik anzunehmen. Gleichzeitig gibt es den Wunsch, bei diskriminierenden Aussagen von Mitschüler*innen einzugreifen und klarzustellen, dass Diskriminierung in demokratischen Gesellschaften nicht anerkannt werden kann. Alex betont die Notwendigkeit in eben diesen Momenten, unmittelbar „mehr Autorität“ zu zeigen und „sofort Stopp“ zu sagen (Alex, Z. 693 ff.).

Die beiden Forderungen wirken auf den ersten Blick gegensätzlich. Sylvia Staub-Bernasconi liefert eine wichtige Differenzierung für das bessere Verständnis: Sie unterscheidet zwischen Begrenzungsmacht, die Diskriminierung entgegenwirkt, und Behinderungsmacht, die Teilhabe einschränkt (Staub-Bernasconi 1998, S. 32 f.).

Das bedeutet: Es ist eine Abflachung der eigenen Hierarchie gewünscht (Begrenzen der eigenen Behinderungsmacht) und gleichzeitig wird gefordert, in diskriminierenden Situationen Haltung zu zeigen (Begrenzungsmacht nutzen). Die Entscheidung, was in welcher Situation gefragt ist, erfordert von Pädagog*innen eine Rollenreflexion und ein sensibles Ausbalancieren des schmalen Grats zwischen „Autoritätsperson, Bezugsperson und Kummerkasten“ (Able, Z. 885 f.).

Eine weitere Schwierigkeit ist, dass Pädagog*innen – insbesondere diejenigen, die diskriminierungskritische Bildung umsetzen – selbst zunehmend angefeindet werden. Diskriminierende Äußerungen von Schüler*innen können sich ebenfalls gegen Pädagog*innen richten. Trotz der Rolle als Autoritätsperson

können auch sie von Sexismus, Rassismus, Trans*-Diskriminierung oder Ableismus betroffen sein. Alex berichtet beispielsweise, dass sich Mitschüler*innen über geoutete lesbische und schwule Lehrkräfte „recht abfällig unterhalten.“ (Alex, Z. 193 f.) In solchen Situationen bedarf es eines Umgangs mit der eigenen Ohnmacht seitens Pädagog*innen, insbesondere wenn die Rückendeckung durch die Schulleitung und das Kollegium fehlt (Klenk 2023, S. 435).

Ideen, den Risiken zu begegnen:

Um verantwortungsbewusst mit bestehenden Machtunterschieden zwischen Pädagog*in und Schüler*innen umzugehen, bedarf es der Auseinandersetzung damit und der Reflexionen des eigenen pädagogischen Handelns (Fütty/Westermann 2026). Hierzu sind kollegiale Austauschräume – z.B. in Form von Supervision – sowie diskriminierungskritische Aus- und Weiterbildungen unterstützend. Emily betont:

„Es würde aber schon reichen, wenn die Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, einfach so offen sind und sagen: ‚Kenne ich mich nicht mit aus. Aber ich informiere mich mal.‘“ (Emily, Z. 224 f.–241)

Ein diskriminierungskritisches Schutzkonzept kann zudem dazu beitragen, strukturelle Voraussetzungen zu schaffen und die Handlungssicherheit von Pädagog*innen zu stärken (siehe Kapitel 6).

Deutlich wurde, dass pädagogisches Handeln jedoch an Grenzen stößt, wenn notwendige Rückendeckung durch das Kollegium oder die Schulleitung fehlen.

6. Bildungsteilhabe institutionell verankern

Diskriminierung, welche die Bildungsteilhabe von TIN* Jugendlichen einschränkt, ist auf verschiedenen Weisen institutionell verankert (siehe Kapitel 2). Deshalb bedarf es nicht nur einem individuellen Engagement von Lehrkräften, sondern auch Veränderungen auf der institutionellen Ebene. Eine diskriminierungskritische Haltung, die in der gesamten Schule verankert ist, erweitert die Handlungsspielräume der von Diskriminierung betroffenen Schüler*innen. Denn wenn Schüler*innen für Diskriminierungsverhältnisse sensibilisiert werden und daher Diskriminierung durch Pädagog*innen ansprechen, benötigt es einen schulischen Umgang damit.

Auch die Umsetzung der Handlungsorientierungen durch einzelne Pädagog*innen wird mit institutioneller Rückendeckung erleichtert. Dies wird nicht zuletzt von interviewten Pädagog*innen im Forschungsprojekt *Gender 3.0* betont:

„Und dass ich einen relativ großen Handlungsspielraum habe, ist nicht, weil ich so eine tolle Person bin, sondern weil da [...] schon bestimmte Strukturen, da sind, weil da andere Menschen sind, die diesen Handlungsspielraum auch möglich machen und ich NICHT alleine dastehe [...], wenn ich mich für diese Themen einsetze.“ (LK, Z. 1281 ff.)

Eine Orientierung für institutionelle Transformationsprozesse bieten die Elemente zur Entwicklung eines Schutzkonzepts gegen Diskriminierung und Gewalt (siehe Abbildung 3). Die Notwendigkeit eines intersektionalen Gewaltschutzes sowie

einzelne Bausteine wurden empirisch hergeleitet (Dehler 2026a; Dehler/Fütty 2026). Sie stehen kostenlos online zur Verfügung.

Entscheidend bei der Entwicklung eines Schutzkonzeptes ist dabei weniger das fertige Konzept als der gemeinsame möglichst partizipative Weg dorthin (Biesel/Urban-Stahl 2021, S. 372).

Hier eine Zusammenfassung der Bausteine:

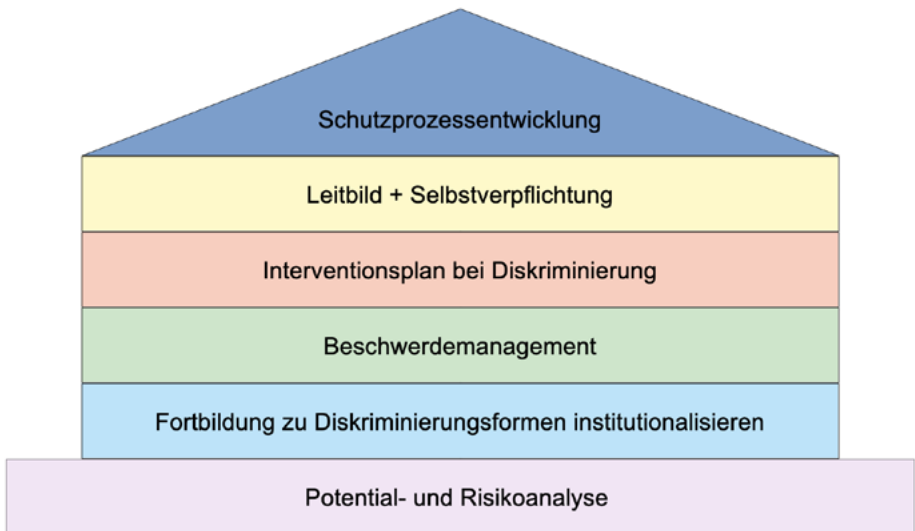


Abbildung 3: Bausteine eines Schutzkonzeptes (eigene Darstellung, angelehnt an Petra Sartingen, tima e.V.)

Bausteine zur Entwicklung eines Schutzkonzepts

Potential- und Risikoanalyse: Zu Beginn der Konzeptentwicklung steht eine Potential- und Risikoanalyse: Wo wird bereits an der Schule (erfolgreich) gegen Diskriminierung interveniert? Welche Präventionsmaßnahmen sind bereits gelungen? Auf welche Ressourcen kann für den Schutz von Diskriminierung zurückgegriffen werden? An welchen Stellen bestehen Diskriminierungsrisiken? Um diese Fragen umfassend zu beantworten, benötigt es die Perspektiven all derer, die Teil der Schule sind – insbesondere die der Schüler*innen.

Fortbildungen zu Diskriminierung: Ein zentraler Bestandteil des Schutzprozesses ist es, unterschiedliche Akteur*innen der Schule für Diskriminierung zu sensibilisieren und zugleich Personen zu stärken, die Diskriminierung erfahren. Dazu können regelmäßig stattfindende Empowerment- und Sensibilisierungswshops externer Bildungsträger beitragen. Werden solche Angebote dauerhaft in der Schule verankert, können sie Teil einer kontinuierlichen Fortbildungs- und Schutzstruktur werden.

Beschwerdemanagement: Ein schulisches Beschwerdemanagement legt fest, an wen sich Personen bei Diskriminierungserfahrungen wenden können und wie Beschwerden bearbeitet werden. Dazu gehören Ansprechpersonen für unterschiedliche Formen von Diskriminierung, transparente Verfahrensschritte sowie ein vertraulicher und möglichst selbstbestimmter Umgang mit den Anliegen der Betroffenen.

Interventionsplan: Ein Interventionsplan beschreibt das abgestimmte Vorgehen bei konkreten Diskriminierungsvorfällen. Dabei sollte berücksichtigt werden, ob Diskriminierung

unter Schüler*innen, durch pädagogische Fachkräfte oder im Zusammenhang mit Eltern bzw. Sorgeberechtigten auftritt. Für die jeweiligen Situationen können Zuständigkeiten, Verfahrensschritte, Schutzmaßnahmen und Formen der Nachbereitung festgelegt werden, damit das Vorgehen transparent und verlässlich ist.

Neben einem Vorgehen bei Diskriminierung bedarf es der institutionellen Transformation von zweigeschlechtlichen Schulstrukturen wie

- Toiletten
- Schulsport
- Umkleidekabinen
- Zimmeraufteilung auf Klassenfahrten
- Namen auf Klassenlisten und Zeugnissen

Einen solchen Leitfaden hat beispielsweise die Nelson Mandela Schule in Berlin entwickelt: https://www.nelson-mandela-schule.net/images/stories/Allgemein/Schule-der-Vielfalt/LSBTQIA_guidelines_Leitfaden.pdf

Leitbild und Selbstverpflichtung: Ein Leitbild und eine gemeinsame Selbstverpflichtung halten die zusammen entwickelten Haltungen und Strategien fest. Diese verbindlichen Grundsätze bedürfen einer Verankerung im Schulalltag und regelmäßiger Überprüfung.

7. Einwände gegen diskriminierungskritische Bildung und Entgegnungen

Die bislang dargestellten Handlungsorientierungen zeigen verschiedene Ansatzpunkte für eine diskriminierungskritische Bildung. Diese Orientierungen vermögen die Teilhabe von TIN* Jugendlichen in der Schule zu fördern und dazu beizutragen, dass entsprechende Schüler*innen ihr Recht auf Bildung einlösen können. Die institutionelle Verankerung in einem Schutzkonzept bildet dabei einen möglichen Baustein. Ihre Umsetzung hängt maßgeblich davon ab, ob diskriminierungskritische Perspektiven im Kollegium mitgetragen werden. Engagierte Pädagog*innen treffen dabei mitunter auf Zweifel oder Abwehrreaktionen, geschürt durch aktuelle Diskurse. Das folgende Kapitel greift exemplarisch vier Vorbehalte auf und bietet Argumentationshilfen für den Austausch mit Kolleg*innen sowie für die gemeinsame Weiterentwicklung einer diskriminierungskritischen Praxis.

Einwand I: Verstoßen wir mit einer klaren Positionierung gegen Diskriminierung und für die Unterstützung von TIN* Schüler*innen nicht gegen die Forderung nach Neutralität in der Schule?

Entgegnungsmöglichkeit: Bildung ist niemals neutral, sondern an demokratischen Werten orientiert. Dazu gehören insbesondere die freie Entfaltung der Persönlichkeit, soweit dadurch die Rechte Anderer nicht verletzt werden, der Schutz der körperli-

chen Unversehrtheit sowie der Schutz vor Benachteiligung (Art. 2 und 3 GG; Wieland 2019; Wirth Hanschmann 2026).

Wie Pädagog*innen auf Diskriminierung reagieren, kann niemals neutral sein. Jedes Verhalten von Pädagog*innen diesbezüglich trägt zur Ausbildung von Handlungsmustern mit Diskriminierungserfahrungen bei und prägt das Schulklima. Sich nicht klar gegen Diskriminierung zu positionieren, wird als stillschweigende Zustimmung betrachtet. Somit ist eine klare Haltung gegen Diskriminierung gefordert. Zudem ist Schule durch gesellschaftliche und institutionelle Ungleichheitsverhältnisse geprägt, die sich etwa in unterschiedlichen Bildungszugängen und Teilhabechancen widerspiegeln, und kann daher nicht als neutraler Ort verstanden werden (Dehler 2026a).

In diesem Sinne lässt sich das folgende Zitat als Ermutigung zu einer klaren demokratischen Haltung lesen:

„Ihr dürft intervenieren, ihr dürft die Demokratie verteidigen, ihr dürft gerne irgendwie dafür sorgen, dass jeder Mensch seine Würde bei euch findet.“ (Fanni, FG III, Z. 238)

Einwand II: Werden Schüler*innen durch die Umsetzung diskriminierungskritischer Bildung nicht dazu verleitet, trans*, inter* und nicht-binär zu werden?

Entgegnungsmöglichkeit: Die „Anti-Gender-Bewegung“ erhebt den Vorwurf, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen geschlechtlichen Lebensweisen und die geschlechtliche Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen sei Indoktrination (ebd., S. 343; Grenz 2025). Die Interviews zeichnen jedoch ein anderes Bild: Viele der befragten Jugendlichen sind trans*, inter* oder nicht-binär, in der Schule jedoch nicht geoutet, weil sie das



schulische Umfeld als diskriminierend erleben. Ihre geschlechtlichen Lebensweisen bestehen somit unabhängig davon, ob sie in schulischen Zusammenhängen sichtbar gemacht und thematisiert werden. Die Unsichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt verhindert deren Existenz ebenso wenig, wie ihre Sichtbarkeit sie hervorbringt (BVT* 2022). Diskriminierungskritische Bildung kann Jugendlichen Wissen vermitteln, das ihnen hilft, sich selbst besser zu verstehen und anzunehmen. Zugleich kann sie dazu beitragen, dass TIN* Schüler*innen sich in der Schule sicherer fühlen und gleichberechtigt an Bildung teilhaben können.

Einwand III: Werden Schüler*innen, die nicht trans*, inter* oder nicht-binär sind, durch diskriminierungskritische Bildung nicht benachteiligt und diskriminiert?

Entgegnungsmöglichkeit: Diskriminierung kann sich qua Definition nur gegen benachteiligte Personen richten.

Ziel von diskriminierungskritischer Bildung ist zudem, verschiedene Lebensweisen gleichermaßen anzuerkennen und Barrieren abzubauen, die bestimmte Schüler*innen an Bildungsteilnahme hindern. Die Berücksichtigung einer bislang marginalisierten Gruppe nimmt dabei anderen Schüler*innen keine Rechte oder benachteiligt sie – ganz im Gegenteil. Alle Schüler*innen können von einem Schulumfeld profitieren, in dem unterschiedliche Lebensweisen anerkannt und demokratische Werte gefördert werden (Hartmann 2018, S. 36).

Diskriminierungskritische Bildung regt die Auseinandersetzung zu der Frage an, in welcher Gesellschaft wir leben wollen, wie wir gesellschaftliches Zusammenleben darin gestalten und Zusammenhalt stärken möchten. Für alle Schüler*innen kann es bereichernd sein zu lernen, dass die Abwertung Anderer keine

akzeptierte Form sozialer Einschließung darstellt und Zugehörigkeit nicht notwendigerweise über Abgrenzung hergestellt wird (Dehler 2026a, S. 73).

Einwand IV: Wäre es nicht besser, klare Handlungsanweisungen zu erhalten, anstatt sich mit Risiken diskriminierungskritischer Bildung zu beschäftigen? Besteht nicht die Gefahr, dass die Auseinandersetzung mit Spannungsfeldern und möglichen Fallstricken eher davon abhält, diskriminierungskritische Handlungsorientierungen umzusetzen?

Entgegnungsmöglichkeit: Diskriminierungskritische Bildung kann einen Unterschied machen, der für die Bildungsteilhabe junger Menschen entscheidend ist. Die Interviewpartner*innen berichteten von der zentralen Bedeutung einzelner Pädagog*innen, die dazu beigetragen haben, Schule für sie lebbarer zu machen und ihre Teilhabe an Bildung zu erhöhen. Bereits grundlegende pädagogische Handlungen können viel bewirken: Diskriminierung und unterschiedliche Lebensrealitäten im Unterricht sichtbar zu machen, eine klare Haltung zu zeigen, zuzuhören, Jugendliche als Expert*innen ihres eigenen Lebens anzuerkennen und offen für Kritik zu bleiben.

Dennoch ist es nicht möglich, für jede Situation eine klare Anleitung zu formulieren, wie Able betont:

„Ist sie in allen Fällen hilfreich? Nein. Kann sie in einer konkreten Situation hilfreich sein? JA!“ (Able, FG II, Z. 281)

Pädagogisches Handeln findet in komplexen Situationen statt, in denen unterschiedliche Bedürfnisse, Machtverhältnisse und institutionelle Anforderungen aufeinandertreffen. Die Beschäftigung mit möglichen Risiken sensibilisiert dafür, dass auch

gut gemeintes Handeln unbeabsichtigte Wirkungen haben kann. Daran schließt sich die folgende Überlegung an: Können Pädagog*innen in der Umsetzung von Handlungsorientierungen gestärkt werden, wenn die beschriebenen Spannungsfelder nicht als Hinweis auf ein mögliches Scheitern verstanden werden? Sondern als Ausdruck der Bedingungen, unter denen diskriminierungskritisches Handeln stattfindet? Diskriminierungskritisches Handeln besteht dann nicht darin, alles richtig zu machen oder Verletzungen vollständig ausschließen zu können, sondern darin, unter diskriminierenden Verhältnissen Verantwortung zu übernehmen und dabei die eigene Begrenztheit mitzudenken.

Altair verschiebt den Fokus von der Vorstellung eines fehlerfreien Handelns hin zu einer verantwortlichen Praxis, die Fehlbarkeit nicht ausblendet:

„Als Lehrer fühlst du dich hoffentlich verantwortlich für deine Klasse und deine Schüler*innen und durch dieses Verantwortungsbewusstsein solltest du gegen Diskriminierung eintreten. [...] Dabei ist es auch vielleicht hilfreich, sich selber den inneren Druck wegzunehmen. ‚Nein, ich muss nicht schon alles wissen.‘ Du wirst Menschen verletzen. Das muss man einfach akzeptieren. Eher zu sagen, ‚okay, wenn das schon mal klar ist, dann geht es vielleicht darum zu lernen, wie ich um Verzeihung bitten kann.‘“ (Altair, FG II, Z. 260 ff.)

Pädagogische Spannungsverhältnisse entstehen zudem durch institutionelle Grenzen. Begrenzte zeitliche Ressourcen, fehlende Unterstützung, hierarchische Strukturen oder widersprüchliche schulische Anforderungen können diskriminierungskritisches Handeln erschweren. Die Spannungsfelder machen Handlungsgrenzen einzelner Pädagog*innen sichtbar und sie

können zum Anlass genommen werden, sich miteinander zu vernetzen und gemeinsam für bessere institutionelle Rahmen- und Arbeitsbedingungen einzusetzen.

8. Fazit

Diese Broschüre gibt Pädagog*innen zusätzliche Werkzeuge für einen professionellen Umgang mit Diskriminierung an die Hand. Die darin enthaltenen Handlungsorientierungen sollen dabei behilflich sein, pädagogisches Handeln an den Bedürfnissen von TIN* Schüler*innen auszurichten und dadurch deren Bildungsteilhabe zu fördern.

Lehrkräfte können eine wichtige Rolle dabei spielen, Schüler*innen im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen zu unterstützen – und hiermit einen bedeutsamen Unterschied für TIN* Jugendliche machen. Zugleich benötigen auch Pädagog*innen Ressourcen und geeignete Rahmenbedingungen, um dieser Aufgabe angemessen begegnen zu können. Sonst besteht die Gefahr, dass zusätzlicher Druck auf einzelne engagierte Personen verlagert wird, die ohnehin bereits mit zahlreichen Aufgaben, teils widersprüchlichen Erwartungen und personellen Engpässen konfrontiert sind. Es benötigt Rückhalt vom Kollegium und der Schulleitung. Die Schulleitung wiederum ist darauf angewiesen, dass auf politischer Ebene die notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden. Der in den Interviews geäußerte Wunsch von TIN* Jugendlichen, sich im Unterricht zu Themen rund um Diskriminierung auseinanderzusetzen, betrifft auch die Lehr- bzw. Bildungspläne, über deren Ausgestaltung auf Länderebene entschieden wird.

Manche Pädagog*innen erleben wenig Rückhalt im Kollegium oder durch Vorgesetzte. Sie machen sich als „Einzelkämpfer*innen“ für Veränderungen stark und wissen, dass beispielsweise ein Schutzkonzept gegen Diskriminierung an ihrer Schule derzeit kaum Unterstützung finden würde. Unter solchen Bedingungen

zu arbeiten, kann viel Kraft kosten und auf Dauer belastend sein. Unter schwierigen institutionellen Bedingungen bedarf es Räume für Austausch und Schutz der eigenen Grenzen.

Wenn Sie sich in einer solchen Situation wiederfinden, wo erfahren Sie Austausch und bekommen Rückhalt – innerhalb oder außerhalb der Schule? Welche Netzwerke, Beratungsstellen oder andere Ansprechpersonen stehen zur Verfügung? An welchen Stellen ist es wichtig, auf die eigenen Grenzen zu achten? Und wie kann Selbstschutz aussehen?

Auch Menschen in anderen Bereichen arbeiten unter prekären Bedingungen. So wird z.B. queere Jugendarbeit gekürzt, die Rückzugsräume und einen sichereren Peerkontakt ermöglicht. Ebenfalls geht der gegenwärtige gesellschaftliche Backlash mit Kürzungen bei externen Bildungsträgern einher, die Fortbildungen zu Diskriminierung und Empowerment anbieten. Diese Angebote sind wesentlich. Sie können Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung anregen und Pädagog*innen darin stärken, mit entsprechenden Spannungsfeldern professionell umzugehen.

Angesichts der genannten beunruhigenden Entwicklungen kann leicht aus dem Blick geraten, dass sich Menschen zu allen Zeiten und an allen Orten inmitten von widrigen Umständen für mehr Teilhabe von benachteiligten Personen und eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen eingesetzt haben. Zum Abschluss gilt ein Dank all jenen, die sich im schulischen Alltag für diskriminierungssensible Räume und für mehr Bildungsteilhabe von TIN* Schüler*innen engagieren – das Forschungsprojekt Gender 3.0 in der Schule hat verdeutlicht: All diese werden nun mehr denn je benötigt.

9. Literaturhinweise

Alsaker, Françoise D. (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber.

Augstein, Sabine (2013): Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung. Zugriff am 10.05.2026 unter www.trans-kinder-netz.de/files/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf.

Böhnisch, Lothar (2023): Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bootsmann, Merlin Sophie/Lücke, Martin (2023): Trans*Geschlechtlichkeit in historischer Perspektive. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 19 (2023), S. 57–74.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Bundesverband Trans* (BVT*) (2022): Soll Geschlecht jetzt abgeschafft werden? 12 Fragen und Antworten zum Selbstbestimmungsgesetz & Trans*Geschlechtlichkeit. Zugriff am 07.08.2026 unter <https://www.bundesverband-trans.de/publikationen/soll-geschlecht-abgeschafft-werden/>.

Busche, Mart/Streib-Brzič, Uli (2019): Pädagogische Interaktionen und Haltungen – Herausforderungen guter Praxis. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli: Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 115–176.

Butler, Judith (2025): Wer hat Angst vor Gender? Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Castro Varela, Maria do Mar (2012): „... nicht so greifbar und doch real“: Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. Zugriff am 26.09.2025 unter https://lesmigras.de/wp-content/uploads/2021/11/Dokumentation-Studie-web_sicher.pdf.

Cocard, Yves (2014): Vertrauensbeziehungen Jugendlicher. In: Bartmann, Stefan/Fabel-Lamla, Mareike/Pfaff, Nicolle/Welter, Ursula (Hrsg.): Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 203–220.

Combahee River Collective (1983): A Black Feminist Statement. In: Anzaldúa, Gloria/Moraga, Cherrie (Hrsg.): This Bridge Called my Back. Writings

by Radical Women of Color. New York: Kitchen Table: Women of Color Press, S. 210–218.

Debus, Katharina (2015): Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 79–99.

Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Dissens e. V./Debus, Katharina: Geschlechterreflektierte Bildung gegen sexualisierte Gewalt. Beiträge zu Prävention und Intervention in der Jugendhilfe. Berlin: Dissens e. V., S. 27–42.

Dehler, Sannik Ben (2025a): Agency von trans* Jugendlichen im Umgang mit Diskriminierung in der Schule: Erweiterte Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten durch verbündete Gesprächsräume. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit 7, S. 113–133.

Dehler, Sannik Ben (2025b): Umgangsstrategien inter*, nicht-binärer und trans* Jugendlicher mit intersektionaler Diskriminierung in der Schule – Spannungsfelder in verbündeten Gesprächsräumen. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 21, S. 127–143.

Dehler, Sannik Ben (2026a): Zur Notwendigkeit eines intersektionalen Gewaltschutzes als Voraussetzung von Bildungsteilhabe. Eine empirische Herleitung. In: Fütty, Tamás Jules/Dehler, Sannik Ben/Grenz, Juno/Götschel, Helene/Brodersen, Folke (Hrsg.): Geschlechterdiversität und Selbstbestimmung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 58–75.

Dehler, Sannik Ben (2026b): Diskriminierungskritische Bildung als Beziehungsarbeit. Handlungsorientierungen und Spannungsfelder aus der Perspektive von trans*, inter* und nicht-binären Jugendlichen. In: Fütty, Tamás Jules/Dehler, Sannik Ben/Grenz, Juno/Götschel, Helene/Brodersen, Folke (Hrsg.): Geschlechterdiversität und Selbstbestimmung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 76–97.

Dehler, Sannik Ben (2026c): Internalisierte Diskriminierung liebevoll an die Hand nehmen. Hiddensee: w_orten & meer.

Dehler, Sannik Ben/Fütty, Tamás Jules (2026): 'Auftrag von Schule ist, für demokratische Werte aufzustehen.' Institutionelle Transformationsbedarfe zur Inklusion von TIN* Schüler*innen und Anerkennung von Geschlechterdiversität in der Schule. In: Fütty, Tamás Jules/Dehler, Sannik Ben/Grenz, Juno/Götschel, Helene/Brodersen, Folke (Hrsg.): Geschlechterdiversität und Selbstbestimmung in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 180–198.

El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gülistan (Hrsg.): Handbuch Diskriminie-

rung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 173–190.

Emirbayer, Mustafa/Mische, Ann (1998): What is Agency? In: *American Journal of Sociology* 103(4), S. 962–1023.

Farrokhzad, Schahrzad/Jagus, Birgit (2024): Extrem rechte und rassistische Gewalt: Auswirkungen – Handlungs- und Bewältigungsmuster – Konsequenzen. Weinheim: Beltz Juventa.

Fedorchenko, Ayla (2025): 'Acceptance of diversity'... But not too much? (Restricted) pathways towards transgender and intersex inclusivity in sex education curriculum guidelines. In: *The Curriculum Journal*, 36, S. 384–399.

FRA [European Union Agency for Fundamental Rights] (2024): LGBTQI Equality at a Crossroads. Progress and Challenges: EU LGBTQI Survey III. Luxembourg: Publications Office. Zugriff am 05.08.2026 unter https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2024-lgbtqi-equality_en.pdf.

Freire, Paulo (1977): *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbek: Rowohlt.

Füty, Tamás Jules (2025): Schule zwischen Transformation und Tradierung heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit. In: Langer, Antje/Mahs, Claudia/Thon, Christine/Windheuser, Jeanette (Hrsg.): *Das unkaputtbare Patriarchat? Geschlechterhierarchie als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 145–160.

Füty, Tamás Jules (2026): Gewalt. In: Staab, Lena/Freund, Sina Isabel/Boger, Mai-Anh (Hrsg.): *Intersektionale Pädagogik – Grundbegriffe und Felder der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 77–82.

Füty, Tamás Jules/Dehler, Sannik Ben/Grenz, Juno/Götschel, Helene/Brodersen, Folke (2026): *Geschlechterdiversität und Selbstbestimmung in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Füty, Tamás Jules/Westermann, Timon (2026). Zwischen doll und pervers. Ambivalenzen in der Professionalisierung von Lehrer*innen zu Geschlechterdiversität. In: Füty, Tamás Jules/Dehler, Sannik Ben/Grenz, Juno/Götschel, Helene/Brodersen, Folke (Hrsg.): *Geschlechterdiversität und Selbstbestimmung in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 162–178.

Gahleitner, Silke Birgitta (2017): *Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Ghattas, Dan Christian (2019): *Protecting Intersex People in Europe. A Toolkit for Law and Policy Makers. With Digital Appendix and Checklist*. Herausgegeben von ILGA-Europe und OII Europe. Zugriff am 16.04.2026 unter https://oii-europe.org/wp-content/uploads/2019/05/Protecting_intersex_in_Europe_toolkit.pdf.

Goffman, Erving (2018): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gülistan (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133–156.

Grenz, Juno (2025): Bildung in Zeiten von Antifeminismus: Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Grundmann, Gunhild/Paff, Nicole (2000): Gewaltorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. Einflussfaktoren aus Schule, Familie, Peers und Freizeit. In: Die Deutsche Schule 92/3, S. 289–307.

Hark, Sabine (2002): Junge Lesben und Schwule. Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. In: Diskurs 12/1, S. 50–58.

Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und Herrschen. Bielefeld: transcript.

Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Identität, Macht und Vielfalt in der pädagogischen Praxis. Bielefeld: transcript, S. 19–47.

Hartmann, Jutta/Thon, Christine/Messerschmidt, Astrid (2017): Queering Bildung. In: Hartmann, Jutta/Thon, Christine/Messerschmidt, Astrid: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Bd. 13: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 15–28.

Helfferich, Cornelia (2012): Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuch einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann, Stephanie/Helfferich, Cornelia/Hoffmann, Heike/Niermann, Debora (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–39.

Helsper, Werner (2021): Pädagogische Professionalität und professionelles pädagogisches Handeln. Stuttgart: UTB.

hooks, bell (2023): Die Welt verändern lernen. Bildung als Praxis der Freiheit. Münster: Unrast.

Kalkstein, Fiona/Pickel, Gert/Niendorf, Jana (2024): Antifeminismus und Antisemitismus – eine autoritär motivierte Verbindung? In: Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Heller, Ayline/Brähler, Elmar (Hrsg.): Vereint im Ressentiment. Autoritäre Dynamiken und rechtsextreme Einstellungen. Leipziger Autoritarismus Studie 2024. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 161–180.

Kiefl, Walter/Lamnek, Siegfried (1986): Soziologie des Opfers. Theorie, Methoden und Empirie der Viktimologie. Weinheim: Beltz Juventa.

Kilomba, Grada (2010): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast.

Klenk, Florian Cristóbal (2023): *Post-Heteronormativität und Schule. Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (2018): *Coming-out – und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Konishi, Chiaki/Hymel, Shelley/Wong, Tracy/Waterhouse, Terry (2021): *School Climate and Bystander Responses to Bullying*. In: *Psychology in the Schools* 58/8, S. 1557–1574.

Kosciw, Joseph G./Clark, Caitlin M./Menard, Leesh (2022): *The 2021 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN. Zugriff am 24.04.2026 unter <https://glisten.org/wp-content/uploads/2026/02/2021-National-School-Climate-Survey-Full-Report.pdf>.

Liebl, Manfred/Meade, Philip (2023): *Adulthood. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder. Eine kritische Einführung*. Berlin: Bertz + Fischer.

Rommelspacher, Birgit (1998): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rommelspacher, Birgit (2005): *Geschlecht im kulturellen Widerstreit. Egalitarismus in Dominanzkulturen*. Opladen: Leske und Budrich.

Scherr, Albert/Breit, Helen (2020): *Erfolgreiche Bewältigung von Diskriminierung*. In: Genkova, Petia/Riecken, Anne (Hrsg.): *Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 83–106.

Staub-Bernasconi, Sylvia (1998): *Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis*. In: Heiner, Maja/Meinhold, Marianne/von Spiegel, Hiltrud/Staub-Bernasconi, Sylvia (Hrsg.): *Methodisches Handeln in der sozialen Arbeit*. Freiburg: Lambertus, S. 11–137.

Streckeisen, Ursula (2012): *Fördern, Auslesen, Vertrauen. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung vor dem Hintergrund einer Fallanalyse*. In: Nerowski, Christian/Hascher, Tina/Lunkenbein, Martin (Hrsg.): *Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 189–200.

Trujillo, Michael A./Perrin, Paul B./Sutter, Megan/Tabaac, Ariella/Benotsch, Eric G. (2016): *The Buffering Role of Social Support on the Associations among Discrimination, Mental Health, and Suicidality in a Transgender Sample*. In: *The International Journal of Transgenderism* 18/1, S. 39–52.

Tuena-Küpfer, Simone (2024): Neurodiversität an Hochschulen – gleiche Bildungschancen für alle: Zur Umsetzung einer flexiblen, neurodivers-sensitiven Methodik und Neurodidaktik an Hochschulen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 30/2, S. 43–49.

Voß, Heinz-Jürgen (2011): Geschlecht – Wider die Natürlichkeit. Stuttgart: Schmetterling Verlag.

Weselek, Johanna/Sartingen, Ellen/Ketelhut, Klemens (2023): Antinomische Verstrickungen: Der schulische Umgang mit trans* Schüler*innen. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 19, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 91–103.

Wieland, Joachim (2019): Was man sagen darf: Mythos Neutralität in Schule und Unterricht. Zugriff am 07.08.2027 unter <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/292674/was-man-sagen-darf-mythos-neutralitaet-in-schule-und-unterricht/>.

Wirth Hanschmann, Felix (2026): Was bedeutet Neutralität in der Schule? Eine Klarstellung aus rechtlicher Sicht. Zugriff am 07.08.2027 unter <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/neutralitaet-in-der-schule>.

Impressum

Herausgeber*innen

Zentrum für Bildungs-, Unterrichts-, Schul- und
Sozialisationsforschung
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

Konzeption und Text

Sannik Ben Dehler
Mit fachlichen Hinweisen von
Prof. Dr. Tamás Jules Fütty

Lektorat und Mitarbeit bei Erstellung der Broschüre
Arden S.

Grafik und Layout

bureauzanko.de

Erscheinungsjahr 2026

Die Broschüre ist online verfügbar unter:

[https://www.uni-flensburg.de/zebuss/transfermaterial/
gender-30-transfermaterial/praxisbroschuere#c235506](https://www.uni-flensburg.de/zebuss/transfermaterial/gender-30-transfermaterial/praxisbroschuere#c235506)

Druckexemplare sind bestellbar unter:

sannik.ben.dehler@posteo.de

Dieses Projekt wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) unter dem Förderkennzeichen 01JG2105 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor.

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Bildung, Familie, Senioren,
Frauen und Jugend

RAHMENPROGRAMM

BILDUNGS-
FORSCHUNG

