

Nico Max Lindenberg

Intersektionale Hochschullehre in der Lehramtsausbildung

Mit didaktisch-methodischen Ansätzen
für vielfältige sexuelle und geschlechtliche
Lebensweisen

Edition Waldschlösschen Materialien

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

Autor dieses Heftes

Nico Max Lindenberg



Selbst.verständlich Vielfalt

Kompetenznetzwerk zum Abbau von Homosexuellen- und Trans*feindlichkeit

Für die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher
Selbstbestimmung und Vielfalt!

www.selbstverstaendlich-vielfalt.de

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Nico Max Lindenberg

**Intersektionale Hochschullehre
in der Lehramtsausbildung**

Mit didaktisch-methodischen Ansätzen für vielfältige
sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen

Edition Waldschlösschen
Materialien
Heft 25

Impressum

Nico Max Lindenberg:
Intersektionale Hochschullehre in der Lehramtsausbildung.
Mit didaktisch-methodischen Ansätzen für vielfältige sexuelle
und geschlechtliche Lebensweisen.
Edition Waldschlösschen Materialien / Heft 25
© Waldschlösschen Verlag
Göttingen 2020

Gestaltung und Herstellung:
neueform corporate designers

1. Auflage 2020
ISBN 978-3-937977-17-1

Herausgegeben von der Akademie Waldschlösschen im Rahmen des
„Kompetenznetzwerks zum Abbau von Homosexuellen- und Trans*feind-
lichkeit – Für die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Selbst-
bestimmung und Vielfalt!“ im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ des
Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder
des Bundesamts für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA)
dar. Für inhaltliche Aussagen trägt der*die Autor*in bzw. tragen die
Autor*innen die Verantwortung.

Inhalt

1. Einleitende Orientierungen	7
1.1. Poststrukturalismus	14
1.2. Strukturelle Hintergründe des deutschen Bildungswesens	17
1.2.1. Die Reduktion konkreter Vielfalt durch abstrakten Vergleich	17
1.2.2. Die inkonsequente Organisation in der Umsetzung einer inklusiven Bildung	19
2. Begriffliche Differenzierung und Theoretisierung	25
2.1. Kritik	25
2.2. Diskriminierung	26
2.3. Diversity	28
2.4. Intersektionalität	31
2.5. Vielfältige Lebensweisen	34
2.6. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt	34
3. Relevanz eines sensiblen pädagogischen Umgangs mit vielfältigen sexuellen und geschlechtlichen Lebensweisen in der Lehramtsausbildung	37
3.1. Sexuelle und geschlechtliche Entwicklung im Kindes- und Jugendalter	37
3.2. Gesetzliche und bildungspolitische Ressourcen	41
4. Ziele einer diversitätssensiblen Lehramtsausbildung im Bereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt	47
5. Haltungen von Hochschulen und Lehrenden	51
5.1. Bewahrende Haltung gegenüber demokratischen Strukturen	51
5.2. Eine öffnende Haltung der unbedingten Gastfreundschaft	53
5.3. (Macht-)Kritische Haltung der Ungewissheit	54
5.4. (Selbst-)Reflexive Haltung	56
5.5. Fehlerfreundliche Haltung des Ernstnehmens	58

6. Didaktische und methodische Grundlagen	61
6.1. Didaktische Ziele	61
6.2. Machtkritische Methodenwahl	64
7. Didaktisch-Methodische Ansätze für eine Pädagogik der (geschlechtlichen und sexuellen) Vielfalt in der Hochschullehre	75
7.1. Das Trilemma der Inklusion	75
7.2. Das Rhizom – die Vielfalt von Plateaus aus Denken	78
7.3. Didaktik und Methodik des achtstufigen Vielheits-Phasen-Modells	82
<i>Vielheits-Phase 1: Komplexität der eigenen Identität kennenlernen</i>	83
<i>Vielheits-Phase 2: Einschränkungen der Subjektwerdung durch eine Ordnung von (zugeschriebenen) sozialen Differenzkategorien</i>	92
<i>Vielheits-Phase 3: Soziale Konstruktion und Veränderbarkeit von sozialen Strukturen</i>	120
<i>Vielheits-Phase 4: Machtverhältnisse hinter sozialen Strukturen reflektieren und die Funktionsweisen von Diskriminierung nachvollziehen</i>	143
<i>Vielheits-Phase 5: Individuelle Ordnungsmuster und selbstverständliche Normvorstellungen irritieren, aufdecken und dekonstruieren</i>	173
<i>Vielheits-Phase 6: Dynamische Uneindeutigkeit von Vielfalt anerkennen und öffnende Haltung ausbilden</i>	228
<i>Vielheits-Phase 7: Vielfalt kennenlernen und Geschichten lebbar machen</i>	244
<i>Vielheits-Phase 8: Neue Theorien unter machtkritischen Selbstverständlichkeiten aufbauen und offene Haltung festigen</i>	270
8. Öffnende Bedeutungen	293
9. Quellenverzeichnis	299
10. Glossar	313

1. Einleitende Orientierungen

„Versuchen Sie mal, sich selbst einem anderen Menschen verständlich zu machen. Ihre ganze Person, ihre Widersprüchlichkeit, Ihre Entwicklung, Ihre Ängste, Ihre Hoffnungen, Ihre Wünsche“
(Gümüşay 2020, S. 74)

Wenn Sie sich selbst in all Ihren Facetten beschreiben wollten, würden Sie schnell feststellen, dass dies eine unmögliche und (über-)lebenslange Aufgabe darstellt. Sie werden bemerken, dass Beschreibungen, die Sie für sich wählen, Ihnen niemals gerecht werden. Je länger Sie nachdenken, an desto mehr werden Sie sich erinnern, was bezeichnend für Sie ist. Seien es nun Eigenheiten nach dem Aufstehen, Erlebnisse in der Kindheit, favorisierte Musikstücke, aussortierte Kleidung – im Grunde jede bisher in Ihrem Leben getroffene Entscheidung. Ein Mensch ist deutlich vielfältiger und unfassbarer, als es durch eine oder mehrere Kategorie(n) beschreibbar ist. Sobald ein Mensch Sie beispielsweise ausschließlich über die Kategorie „Berufsstand“ vorstellt, entsteht ein sehr reduziertes Bild von Ihnen. Nicht zuletzt deshalb, weil ihr Berufsstand sowohl abstrakt als auch sozial konstruiert ist und nur in der Peripherie mit Ihnen als eigentlichem Menschen bzw. mit Ihren immanenten Qualitäten in Verbindung steht.

Da bereits ein einziger Mensch in seiner Vielfalt derart komplex und dynamisch ist, wird es angesichts einer Pädagogik der Vielfalt offensichtlich, dass kein noch so breit angelegtes Projekt allen Dimensionen menschlicher Diversität zugleich gerecht werden kann (Lutz, Herrera Vivar & Supik 2013, S. 20). Auch in vorliegender Handreichung wird ein Fokus auf vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen gesetzt, wodurch andere Dimensionen von Vielfalt weniger bis gar nicht zur Sprache kommen. Damit schließt der Text, den Sie gerade lesen, Personengruppen aus, indem er sie nicht sichtbar werden lässt.

Vielleicht haben Sie es bisher nicht bemerkt, aber die hier verwendete Sprache hat eine ungeheure Macht, denn sie verleiht Bedeutung

oder weist schweigend Bedeutungslosigkeit zu. Auch der akademische Duktus dieser Handreichung, welcher der Adressat*innengruppe von Dozierenden in der Hochschulbildung geschuldet ist, schließt Personen aus, da er die Bedeutung von Wörtern und Sätzen für manche Personen nicht zugänglich macht. Jede Ihrer Praktiken schließt aus und ein, vergibt Bedeutung oder verwehrt sie. Dieser Verantwortung müssen Sie sich bewusst sein, sofern Sie als Pädagog*in in der Lehramtsausbildung professionell agieren und für die Vielfalt Ihrer Mitmenschen sensibel sein wollen. Gerade weil jede Ihrer Haltungen und Handlungen die Macht hat, Personen auszuschließen oder sie zu beteiligen, basiert eine vielfaltssensible Pädagogik auf einer empathischen Offenheit für möglichst alles (Un-)Gedachte bezüglich der Subjektwerdung von Personen.

Diese Handreichung ist lediglich eine Perspektive auf einen Ausschnitt menschlicher Diversität und von diesem wiederum nur ein Teil. Sie als Dozierende*r in der Lehramtsausbildung sollten also nicht davon ausgehen, dass Ihre Auseinandersetzung im Bereich diskriminierungskritischer oder vielfaltssensibler Lehre mit dem Durcharbeiten dieser wenigen Seiten abgeschlossen ist. Ein derartiger Lernprozess ist aufgrund seiner Komplexität und Dynamik nicht zu beenden, sondern bleibt stets offen. Vielmehr sind lebenslange Entscheidungs-, Haltungs- und Lernprozesse nötig, um sich aktiv gegen Diskriminierung und Gewalt zu stellen und diese in der eigenen Pädagogik zu leben und weiterzugeben.

Ein lebenslanges Lernen ist jedoch für jegliche Themengebiete des Lehramtsstudiums in der Theorie anzunehmen. Es gibt also zu viel bedeutsamem Lernstoff, den es durch eine pädagogische Zielsetzung zu priorisieren gilt. Dafür ist es naheliegend, die Erziehungs- und Bildungsaufträge für tätige Lehrkräfte als kriteriale Grundlage heranzuziehen. Diese Aufträge ähneln sich in den Schulgesetzen der Länder inhaltlich weitestgehend (Wrase 2020, S. 12) und so soll hier lediglich ein Exempel aus dem Freistaat Sachsen aufgeführt werden:

Sächsisches Schulgesetz

§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland und der Verfassung des Freistaates Sachsen. Eltern und Schule wirken bei der Verwirklichung des Erziehungs- und Bildungsauftrags partnerschaftlich zusammen.

(2) Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.

(3) Die schulische Bildung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler in der Gemeinschaft beitragen. Diesen Auftrag erfüllt die Schule, indem sie den Schülern insbesondere anknüpfend an die christliche Tradition im europäischen Kulturkreis Werte wie Ehrfurcht vor allem Lebendigen, Nächstenliebe, Frieden und Erhaltung der Umwelt, Heimatliebe, sittliches und politisches Verantwortungsbewusstsein, Gerechtigkeit und Achtung vor der Überzeugung des anderen, berufliches Können, soziales Handeln und freiheitliche demokratische Haltung vermittelt, die zur Lebensorientierung und Persönlichkeitsentwicklung sinnstiftend beitragen.

(4) Die Schule fördert die Lernfreude der Schüler. Mit der Vermittlung von Alltags- und Lebenskompetenz und durch Berufs- und Studienorientierung bereitet sie die Schüler auf ein selbstbestimmtes Leben vor. [...]

(5) Die Schüler sollen insbesondere lernen,

- 1. selbstständig, eigenverantwortlich und in sozialer Gemeinschaft zu handeln,*

2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
3. eigene Meinungen zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen, diese zu vertreten und den Meinungen und Entscheidungen anderer Personen Verständnis und Achtung entgegenzubringen,
4. allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten,
5. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport und Spiel zu entwickeln, sich verantwortungsvoll im Straßenverkehr zu verhalten, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,
6. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten, kommunikative Kompetenz und Konfliktfähigkeit zu erwerben, musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entwickeln,
7. angemessen, selbstbestimmt, kompetent und sozial verantwortlich in einer durch Medien geprägten Welt zu handeln sowie Medien entsprechend für Kommunikation und Information einzusetzen, zu gestalten, für das kreative Lösen von Problemen und das selbstbestimmte Lernen zu nutzen sowie sich mit Medien kritisch auseinander zu setzen und
8. Ursachen und Gefahren der Ideologie des Nationalsozialismus sowie anderer totalitärer und autoritärer Regime zu erkennen und ihnen entgegenzuwirken.

(6) Die Schule ermutigt die Schüler, sich mit Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, mit Politik, Wirtschaft, Umwelt und Kultur auseinanderzusetzen, befähigt sie zu zukunftsfähigem Denken und weckt ihre Bereitschaft zu sozialem und nachhaltigem Handeln.

Ihnen wird neben der durchgängigen Verwendung des generischen Maskulinums oder des Begriffs der ‚Heimatliebe‘ (vgl. dazu kritisch Brewe 2020) aufgefallen sein, dass sich der Großteil dieser gesetzlich verpflichtenden Aufträge für Lehrkräfte schüler*innenzentriert auf das friedliche soziale Zusammenleben bezieht. Dabei soll die Vielfalt menschlicher Lebensweisen vorurteilsfrei in ihrer individuellen Entfaltung Würdigung erfahren und gefördert werden. Lehrkräfte haben den Bildungsauftrag, Schüler*innen zu vermitteln, Diskriminierungen und totalitären Ideologien aktiv entgegenzuwirken und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Eine Pädagogik, die menschliche Vielfalt sensibel erkennt, entwickelt, schützt und erhält, ist demnach als fundamentales und juridisch verpflichtendes Ziel für die Ausbildung von Lehrer*innen zu betrachten.

Sie fragen sich trotzdem, was das alles mit Ihrer Lehre zu tun hat?

Ich habe Lehramtsstudierenden über mehrere Jahre hinweg den für sie als tätige Lehrkraft verpflichtenden Erziehungs- und Bildungsauftrag im Seminarkontext vorgelegt und sie nach ihrer Einschätzung gefragt, inwieweit sie während ihres Studiums darauf vorbereitet wurden, die oben genannten Verpflichtungen des Landesschulgesetzes zu erfüllen. Inwiefern sie die aufgeführten Praktiken in ihren bisher absolvierten Schulpraktika beobachten konnten.

Nun frage ich Sie: Inwieweit sind Ihre Lehrveranstaltungen an dem für Ihr Bundesland gültigen Erziehungs- und Bildungsauftrag orientiert? Inwiefern ist die Organisation des Lehramtsstudiums nach diesem oder nach Menschen- oder Kinderrechtskonventionen ausgerichtet? Woran machen Sie fest, dass die Bildungspolitik des Bundeslandes, in dem Sie tätig sind, den länderspezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrag als Grundlage für die Ausgestaltung der Bildungsstrukturen anerkennt? Inwieweit setzen Sie und die Sie beschäftigende Bildungsinstitution sich kritisch mit einer menschenwürdigen Pädagogik auseinander?

In Anbetracht der zahlreichen empirischen Analysen zu strukturell verursachten Bildungsungleichheiten im deutschen Bildungsw-

sen, liegt die Vermutung nahe, dass eine diskriminierungskritische Bildungsorganisation, die vielfältige Lebensweisen wertschätzt, ausbildet und vertritt, in der Bundesrepublik weder priorisiert wird noch die ‚Norm‘ ist. Vielmehr wird eine vielfaltssensible Pädagogik lediglich durch intrinsisch motivierte Einzelleistungen von Lehrkräften oder Dozierenden umgesetzt.

In einer Veröffentlichung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes aus dem Jahre 2013 werden lediglich zwei Hochschulen benannt, die CAU Kiel und die Ruhr-Universität Bochum, die empirische Untersuchungen zu Diskriminierungen innerhalb der eigenen Universität vorgenommen haben (ADS 2013, S. 17; vgl. Feltes 2012; vgl. Klein & Rebitzer 2012, S. 118-136). Hinzu kam eine Studie zu Diskriminierungserfahrungen an der Universität Leipzig (Teichert 2018). Es mag wenige weitere Beispiele geben – dennoch kann ein ungenügend vorhandenes Engagement der über 100 deutschen Hochschulen attestiert werden, Diskriminierungen von Studierenden und Mitarbeitenden in der eigenen Bildungsinstitution zu erkennen und in einem nächsten Schritt zu vermeiden.

Es ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass die Verantwortung, welche Schüler*innen laut des Erziehungs- und Bildungsauftrags für die Vermeidung von sozialen Ungleichheiten übernehmen sollen, nicht in erster Linie von diesen Schüler*innen, von Lehramtsstudierenden oder von Ihnen als Dozierende*r getragen werden kann. Primär sind Institutionen und gesetzgebende Instanzen dafür verantwortlich, die auf Mikroebene tätigen Akteur*innen strukturgebend dabei zu unterstützen, die genannten Bildungs- und Erziehungsziele zu verwirklichen.

Wird diese Verantwortung nicht übernommen, zieht das konkrete gesellschaftliche Folgen für das Bestehen und die Entwicklung von vielfältigen Lebensweisen nach sich. Zum Beispiel konstatiert die kürzlich veröffentlichte LGBT-Erhebung der EU für fast die Hälfte der befragten trans*, homo- und bisexuellen Personen, dass sie sich aus Angst nicht Hand in Hand in der Öffentlichkeit zeigen wollen und mehr als 20%

ihre Identität am Arbeitsplatz geheim halten (ADS 2020). Diskriminierungserfahrungen wie diese sind keine Einzelfälle. Sie sind die Konsequenz von verantwortungslosem Verhalten von Akteur*innen der Makro- und Mesoebene. In Konsequenz wird diese Pflichtvergessenheit bis in die Mikroebene von Bildungsinstitutionen weitergegeben, sodass letztlich bis auf wenige bemerkenswerte, reflektierte und intrinsisch motivierte Ausnahmen kaum pädagogische Initiative gegen Diskriminierung und Bildungsungerechtigkeiten gezeigt wird.

Die Absurdität dieses Systems, in dem Verantwortungsübernahme an Lernende vermittelt werden soll, jedoch entscheidungstragende Akteur*innen keine Verantwortung übernehmen, zeigt sich nicht zuletzt an der Betitelung „Weltoffene Hochschule“ für eine Universität, innerhalb der über 4000 Diskriminierungserfahrungen von Studierenden und Mitarbeitenden zusammengetragen werden konnten (vgl. Teichert 2019). Sofern eine vielfaltssensible Pädagogik an Bildungsinstitutionen ernsthaft praktisch umgesetzt werden soll, darf Vielfalt nicht als ein Accessoire betrachtet werden, mit dem sich Institutionen im politischen Wettbewerb schmücken (vgl. dazu Ramadan 2020). Innerhalb der deutschen Gesellschaft bestehen teils über mehrere Jahrhunderte hinweg Ungerechtigkeiten von Rassismus, Sexismus, Klassismus, Transfeindlichkeit, Homofeindlichkeit und vielfältigen weiteren systematischen Ausgrenzungen und Abwertungen von ‚nicht-normkonformen‘ Personen.

Die Ihnen vorliegende Handreichung wird diese strukturelle Verantwortungslosigkeit und die daraus resultierende soziale Ungleichheit nicht auflösen. Sie wird wenig dazu beitragen, dass strukturgebende Entscheidungen mehr nach antidiskriminatorischen statt nach ökonomischen Kriterien getroffen werden. Sie wird Ihnen aber womöglich neue Perspektiven aufzeigen, wie eine vielfaltssensible Pädagogik für Lehramtsstudierende ausgestaltet werden kann. Sie wird Ihnen hoffentlich eine Unterstützung sein, wenn Sie den sozialen Ungleichheiten, die von Diskriminierung betroffene Personen in Bildungsinstitutionen sowie in ihrem Alltag erfahren müssen, nicht hilflos und

stillschweigend zuschauen, sondern aktiv gegen sie vorgehen wollen. Und sie wird Ihnen bestenfalls einige bedeutsame didaktisch und methodisch begründete Handlungsmöglichkeiten bereitstellen, wenn Sie jenen politischen Entwicklungen entgegenwirken wollen, die totalitäre Ideologien verfolgen und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu ihren Haltungen und Motiven zählen.

Vielfalt hat ihren Ursprung in der Vielfalt jedes einzelnen Menschen und kann nur von dieser ausgehend gewürdigt und pädagogisch gefördert werden (vgl. Hartmann 2019). Gesellschaftliche Machtverhältnisse, die diese Vielfalt reduzieren, gilt es dabei zu reflektieren und zu überwinden. Deshalb wird im Folgenden von einem machtkritischen Diversitätsbegriff in Hinblick auf eine diversitäts- und machtreflexive Konzeption von Hochschule ausgegangen (vgl. Lummerding 2019, S. 69). Vielfältige Lebensweisen sind komplex und deshalb uneindeutig. Nicht alle Aspekte werden daher für Sie auf einem einfachen Wege verständlich sein. Dennoch werden die Inhalte dieser Handreichung für Sie, für die von Ihnen begleiteten Lehramtsstudierenden und die perspektivisch von diesen unterrichteten Schüler*innen viele Vorteile bieten – sofern Sie sich „für die jeweils anderen Zugänge öffnen, damit die Form der Diskussion und der streitenden Bezugnahmen selbst in den Blick geraten und verstanden werden können“ (Boger 2017).

1.1. Poststrukturalismus

In dieser Handreichung findet primär eine poststrukturalistische Perspektive auf Vielfalt Anwendung. Diese soll nachfolgend in den relevantesten Annahmen dargestellt werden.

Ebenso wie im Strukturalismus wird im Poststrukturalismus davon ausgegangen, dass menschliche Erkenntnis und somit kulturelle und soziale Phänomene von der Sprache strukturiert sind (vgl. Schwanebeck 2013; vgl. dazu *linguistic turn*). Einzelne Personen oder ganze Gesellschaften werden also antirealistischen Erkenntnistheorien folgend als Konstrukteur*innen von Wirklichkeit betrachtet, sind aber dabei begrifflichen und gedanklichen Strukturen (Epistemen) häufig unre-

flektiert unterworfen (vgl. Collin 2008, S. 10; Horlacher 2006, S. 95; vgl. dazu Foucault 2009). Die Bedeutung eines Phänomens ist unter diesen Annahmen nie abschließbar oder eindeutig bestimmbar. Stattdessen ist Bedeutung stets vom jeweiligen Kontext abhängig und dynamisch. Dennoch entwickeln sich innerhalb einer Gesellschaft über die rekursive Funktion der Sprache scheinbar statische soziale Strukturen, Gewohnheiten und Normen. Diese erscheinen häufig sogar naturgegeben, da Personen manche sozialen Ordnungen von Geburt an kennen und sie entsprechend unreflektiert als Selbstverständlichkeiten annehmen. Aus poststrukturalistischer Perspektive gelten diese Strukturen, Normen und Gewohnheiten als sozial konstruiert und damit als grundsätzlich veränderbar (vgl. Degele 2008, S. 66f.). Dennoch erscheinen sie häufig sogar naturgegeben, da Personen von Geburt an innerhalb von und durch diese(n) Ordnungen sozialisiert werden, was sie zu häufig unreflektierten Selbstverständlichkeiten werden lässt.

Personen, deren Geschlechtsbewusstsein und/oder sexuelle Orientierung über eine etablierte zweigeschlechtliche oder heterosexuelle Norm hinausgehen (z. B. Homosexualität, Non-Binarität, Asexualität), sind in diesen heteronormativen Ordnungen nicht oder ausschließlich zum Zweck der Alterität vorgesehen. Menschen, die einer konstruierten Norm nicht entsprechen, werden damit sowohl theoretisch als auch praktisch ausgeschlossen. Ihnen wird keine oder eine zur hegemonialen Abgrenzung der Norm dienende Bedeutung zuteil. Soziale Ordnungen können demnach die Vielfalt menschlicher Lebensweisen in ihrer Komplexität reduzieren und in Konsequenz Gewalterfahrungen für konkrete Personen in einer Gesellschaft bedeuten.

Unter genannten poststrukturalistischen Prämissen wird eine binäre (sprachliche) Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Personen nicht naturalistisch vorausgesetzt, sondern über die sprachliche Struktur konstruiert. Der Anschein, dass eine zweigeschlechtliche Ordnung unveränderbar sei, besteht allein durch die permanente sprachliche und praktische (Re-)Produktion dieser Ordnung (vgl. Butler 2008, S. 191f.). Der Glaube an ein naturgegebenes ‚Original‘ von Männ-

lichkeit oder Weiblichkeit und die daran gebundene Allgemeingültigkeit einer heterosexuellen Norm können also als soziale Konstruktion betrachtet, in Frage gestellt und transformiert werden (vgl. Schwanebeck 2013). Die mit dieser kritischen Betrachtung einhergehende Dekonstruktion sozialer Ordnungen ist allerdings stets ein gleichzeitiges Sich-Fügen-Müssen in die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen und den daraus resultierenden Selbstverständnissen, in welchen eine Person sozialisiert wurde, und ein In-Frage-Stellen dieser über Reflexionsprozesse (vgl. Lüdemann 2011, S. 55). Aus dieser ambivalenten Position geht schließlich der praktische Anspruch hervor, soziale Ungleichheit evozierende Ordnungen zu verändern und damit erlebbare Verbesserungen für Individuen herbeizuführen (vgl. Derrida 1991, S. 18f.).

Poststrukturalistische Perspektiven bieten beispielsweise im Bereich der systemischen oder der dekonstruktiven Pädagogik potente Veröffentlichungen und Methoden für den Bereich der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt. Aus intersektionaler Perspektive ermöglicht ein antikategorialer Analysezugang (vgl. McCall 2005) die Möglichkeit, ordnungsüberschreitende Facetten von Diversität sichtbar zu machen und starre Normalitätsvorstellungen wie eine zweigeschlechtliche Gesellschaftsordnung zu dekonstruieren, um so den (pädagogischen) Raum für vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen zu öffnen.

Kritische Positionen gegenüber dem Poststrukturalismus sind vor allem realistische philosophische Strömungen, beispielsweise der Neue Realismus vertreten durch Maurizio Ferraris (2014, insbesondere S. 67-82) und Markus Gabriel oder mittels eines posthumanistischen Ansatzes durch Karen Barad (2012). Vertreter*innen des Poststrukturalismus‘ stehen vor der Herausforderung, ihre Konzepte hinsichtlich dieser Positionen in der eigenen Verwendung des Kritikbegriffs (Kapitel 2.1.) in Frage zu stellen und in einen konziliananten sowie reziproken Ausverhandlungsprozess zu treten, um so neue (pädagogische) Praktiken und Ansätze zu innovieren (vgl. dazu Gergen & Gergen 2009, S. 73-98).

1.2. Strukturelle Hintergründe des deutschen Bildungswesens

Um sich dem Ziel einer vielfaltssensiblen Hochschullehre zu nähern, braucht es zunächst ein weiterführendes Verständnis des Status‘ Quo, sprich der Bildungsstrukturen in der Hochschulbildung und in der Schule. Letztlich gilt es diejenigen Bereiche zu transformieren, die menschliche Vielfalt als negatives Anderes bewerten und ausschließen. Für die Bildungsforscherin Mona Massumi steht das deutsche Bildungswesen entsprechend vor der Aufgabe, systematisch Veränderungen auf den Ebenen der Struktur, der Organisation, des Personals, der Studierenden, der Inhalte sowie Herangehensweisen und des sozialen Umgangs miteinander im Sinne einer Diversitätssensibilität zu vollziehen (2019, S.165). Es genügt nicht, Umstrukturierungen nur punktuell oder zielgruppenspezifisch in der Lehre umzusetzen (ebd., S.162). In diesem Subkapitel werden insbesondere die Folgen einer ökonomischen Rationalisierung fokussiert, die spätestens seit den 1990er Jahren die zentrale Logik des deutschen Bildungswesens formt (vgl. dazu Höhne 2015, S.19-30). Die Folgen dieser Entwicklungen machtkritisch in Frage zu stellen ist sowohl für Hochschullehrende als auch für angehende und praktizierende Lehrkräfte von Bedeutung. Es gilt bestehende soziale Ordnungen (z. B. Wettbewerb oder Effizienz) sowie daraus hervorgehende ungleiche Machtverhältnisse zu erkennen und Diskriminierung gezielt entgegenzuwirken.

1.2.1. Die Reduktion konkreter Vielfalt durch abstrakten Vergleich

In einer Vorlesung aus dem Jahr 1953 konstatierte Erich Fromm einen auch gegenwärtig sehr bedeutsamen Effekt einer ökonomisch rationalisierten Gesellschaftsordnung. In dieser werden Personen dazu verleitet, jegliche Gegenstände als Waren wahrzunehmen (Fromm 1996, S.61). Ein Gegenstand wird nicht mehr als Gegenstand erkannt, der einen Gebrauchswert hat, sondern als Ware, die einen Tauschwert hat (ebd.). Das Objekt wird in Form einer Abstraktion beschrieben – beispielsweise in dem ihm zugesprochenen Geldwert (ebd.). Auf diese Weise lassen sich von Grund auf ver-

schiedene Dinge – Fromm nennt ein Rembrandt-Gemälde und ein Auto – anhand einer abstrakten Beziehung miteinander vergleichen (ebd., S. 62). Es lässt sich beispielsweise feststellen, das Gemälde hat den fünffachen Wert des Autos. Ebenso können auch Personen durch abstrakte Eigenschaften wie beispielsweise den bereits benannten Berufsstand hierarchisch verglichen werden. Fromm beobachtete also bei Personen, die in wirtschaftlich rationalisierten Strukturen sozialisiert wurden, einen „Prozess der Abstraktion“ (ebd.). Dahinter verbirgt sich die Gewohnheit, etwas abstrakt machen zu wollen, anstatt es in seiner Gegenständlichkeit und Konkretheit zu betrachten (ebd., S. 63). Durch diese Entfremdung lässt sich ein Objekt oder eine Person in einer quantitativen Weise auf alles in der Welt beziehen (ebd., S. 64). Was anhand dieser Abstraktion verglichen wird, verliert jedoch nahezu alle besonderen, ihm innewohnenden Qualitäten. Dafür nimmt alles Vergleichene die gleiche quantifizierbare Eigenschaft an, in der es in der abstrakten Form beschrieben wurde (ebd.).

Im deutschen Bildungswesen wurde sich nach PISA 2000 oder der Bologna-Reform politisch für eine derartige Entfremdungsstrategie von Reduktion durch quantitativen Vergleich entschieden. Allerdings geschah dies nicht mit der Intention, etwas Konkretes abstrakt machen zu wollen, sondern ganz im Gegenteil: Die vielfältige Ausgestaltung von Leistungen der Lernenden erschien zu komplex, sprich zu abstrakt, um sie ohne Reduktion auf einen Zahlenwert in eine quantitativ vergleichbare Form zu bringen. Diese errechneten Werte sollten dann entsprechend wieder konkret fassbar sein und schließlich Handlungsfähigkeit suggerieren. Hinter dieser Strategie steht das Motiv, alles Unvorhersagbare bzw. „Nicht-Triviale“ (vgl. Foerster 2008, S. 50-54) über Vergleiche an einer Norm eindeutig in eine bekannte Kategorie zu ordnen, denn das verspricht Kontrolle Sicherheit. Doch genau darin liegt der logische Fehler: Etwas zu Komplexes, wie beispielsweise eine Schülerin in all ihren Facetten, wird durch konstruierte Vergleichsbezüge über den von Fromm benannten Abstraktionsprozess

jedoch nicht konkreter, sondern noch abstrakter gemacht. Drastisch ausgedrückt wird die Vielfalt eines Menschen auf einen Zahlenwert reduziert.

„Die Vielfalt unterschiedlicher Kulturen wird auf dem Altar der globalen Vergleichbarkeit geopfert“ (Münch 2009, S. 81) oder „qualitativ Verschiedenes wird zu quantitativ Vergleichbarem gemacht“ (Heintz 2008, S. 114) sind exemplarische Zitate aus dem soziologischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs für die Effekte dieses logischen Fehlers. Vielfältige Leistungen oder Lebensweisen werden zu normierten, abstrakten Waren, die nach einer ökonomischen Logik hierarchisiert werden. Personen ihren Wert beispielsweise in Form eines ‚Humankapitals‘ zuzuordnen, welches auf der Erfüllung von standardisierten, verordneten und kontrollierten Kompetenzen basiert, ist aufgrund des normierenden, reduzierenden und abstrakten Charakters destruktiv für die Existenz und Ausgestaltung vielfältiger Lebensweisen (vgl. dazu Kamaras 2003).

1.2.2. Die inkonsequente Organisation in der Umsetzung einer inklusiven Bildung
Für den tertiären Bildungssektor der Hochschulen deklarierte die Europäische Gemeinschaft mit den Kopenhagener-Kriterien (1993) Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung als Herausforderungen der Gegenwart, was insbesondere mit der Bologna-Reform der EU (1999) praktische Konsequenzen nach sich zog (vgl. Wodak 2009, S. 328). Das mit Bologna vorwiegend verfolgte Ziel ist die Beständigkeit der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems, woraus vor allem ein Ansteigen der Wettbewerbsrhetorik im Hochschulwesen und die daraus resultierende Etablierung von Disziplinierungs- und Reglementierungsinstrumenten resultiert (ebd.). Durch die Reform festigen sich zunehmend Managementprinzipien im Hochschulwesen, wodurch Universitäten unternehmerisch agieren müssen (vgl. Wetzel 2013, S. 66; Dörre 2009, S. 79f.; Heintz 2008, S. 111f.). Die Aufgabe einer sich im Wettbewerb befindenden Universität besteht zum einen darin, den wissenschaftlichen Output zu er-

höhen, indem sie und ihre Beteiligten sich an Evaluationen, Rankings, Bestenauslese und Exzellenzprozessen orientieren; zum anderen muss die Hochschule ein ökonomisch effizientes Unternehmen sein (vgl. Dörre 2009, S. 79f.).

Die Exklusion von Studierenden, welche diesen Wettbewerbsansprüchen nicht genügen können, spiegelt sich in empirischen Untersuchungen wider, die an Hochschulen eine Verschärfung der sozialen Ungleichheiten verzeichnen und dabei die Selektionswirkung des ökonomisch rationalisierten Verhaltens universitärer Akteur*innen als wirkungsmächtigen Faktor herausstellen (vgl. Lange-Vester & Sander 2016, S. 8-9; Demirović 2010). Sowohl Studierende als auch Lehrende protestierten europaweit gegen die Folgen der Bologna-Reform. Sie forderten eine Demokratisierung statt einer Ökonomisierung von Bildung, antidiskriminatorische Betriebsvereinbarungen in allen Bildungseinrichtungen, ein selbstbestimmtes und forschendes Studieren sowie eine entsprechende Lehre, die nicht von Verschulung und Bürokratisierung geprägt ist (Lummerding 2012; Heissenberger et al. 2010). Auch im universitären Rahmen wird die konkrete Vielfalt von Lernenden durch standardisierte Vergleichen unsichtbar. Der normierte Leistungswettbewerb um Geld und Ansehen verdrängt erneut menschliche Diversität und verhindert somit inklusives Lernen.

Ähnliches lässt sich auch im schulischen Sektor beobachten. Nach der Lissabon-Strategie, der Offenen Methode der Koordinierung der Europäischen Gemeinschaft sowie den Ergebnissen von PISA 2000 wurde das deutsche Schulsystem in nur wenigen Jahren in vielen Bereichen reformiert (vgl. Hepp 2011, S. 288; Münch 2009, S. 54; vgl. KMK 2007, S. 4). Dabei ist das deutsche Schulwesen jedoch zu einem „Hybrid“ (Münch 2009) mit divergierenden Zielen geworden. Das traditionelle, mehrgliedrige Strukturfundament mit einem Fokus auf Selektion und homogene Lerngruppen blieb dabei weitestgehend erhalten. Nach PISA 2000 wurde parallel ein auf Standardisierung und Monitoring setzendes Konzept angelagert.

Innerhalb dieser Hybridordnung wurde zunehmend versucht, die ‚Humankapitalakkumulation‘ von Schüler*innen möglichst zu beschleunigen. Damit einher ging beispielsweise die Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre (G8) (vgl. Hillebrand 2014, S. 25). Hinzu kamen vielzählige (internationale) Vergleichstests (VERA, TIMMS, IGLU, etc.), welche mit verhältnismäßig geringem Zeitaufwand standardisiert ausgewertet werden können. Durch diese Effizienzabsicht und internationale Wettbewerbsorientierung bleibt wenig Zeit und Raum für eigens eingebrachte Interessen oder eine individuelle (Identitäts-)Entwicklung der Schüler*innen und Lehrkräfte, da die über ein Monitoring kontrollierte Erfüllung standardisierter Kompetenzvorgaben kaum darüber hinausgehende Lernprozesse zulässt (vgl. Wetzel 2013, S. 91). Das im deutschen Bildungswesen etablierte New Public Management verringerte zudem das Mitspracherecht und die praktische Wahlfreiheit von Lernenden, Lehrpersonen und Direktor*innen (vgl. Krätke 2007, S. 85). So konstatiert der Soziologe Richard Münch im entstandenen Hybridsystem keine Leistungssteigerung, sondern eher eine defizitäre Entwicklung des klassischen Bildungsideals, ohne die Anforderungen des Leitbildes von PISA zu erfüllen (2009, S. 62).

Im Hintergrund dieser bildungspolitischen Reformbemühungen wurde in Deutschland im Jahre 2009 die Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Die Konvention verpflichtet die Bundesrepublik in Artikel 24 dazu, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen der nationalen Strukturen zu verwirklichen (Klein 2010; vgl. Bildungsbericht 2014, S. 23). Das deutsche Bildungswesen sieht sich in der Umsetzung dieser Vorgaben mit der Anforderung konfrontiert, die Heterogenität und Individualität von Lernenden als leitende Handlungsprinzipien anzuerkennen (vgl. Bildungsbericht 2014, S. 23).

Trotz der UN-BRK müssen die Vertreter*innen einer inklusiven Bildung und Gesellschaft ihre Interessen in einem Wettbewerb um die Organisation des deutschen Schulwesens bestreiten. Dabei stehen inklusive Ziele den Zielen von einflussreichen Akteur*innen wie PISA bzw. der OECD oder dem traditionell orientierten Philolog[*inn]enverband

teilweise diametral entgegen (homogene vs. heterogene Lerngruppen / Standardisierung vs. Individualisierung; vgl. Abbildung 1). In der Praxis ergibt sich also keine klare bildungspolitische Haltung, sondern ein machtgesteuertes Gemisch aus widersprüchlichen Errungenschaften, die jede einzelne Interessengruppe im Verlauf des bildungspolitischen Wettbewerbs davontragen konnte. Es kann also nicht von einer nachhaltig inklusiven Organisation des deutschen Schulwesens gesprochen werden.

Zwischenfazit

Das Vertrauen in die regulierende Wirkung eines ökonomischen Wettbewerbsprinzips erzeugt zusammenfassend im Bildungsbereich nicht die intendierte Innovation und Progression (vgl. Wetzel 2013, S.57). Vielmehr führt diese Ausrichtung zu einer Reduktion von Vielfalt und einem Wunsch nach kontrollierbarem Stillstand. Ökonomisch rationalisierte Entwicklungen erschweren die konsequent verwirklichte Umsetzung einer systematischen, einheitlichen und vielfaltssensibel ausgerichteten Organisationsstruktur des deutschen Bildungswesens. Für

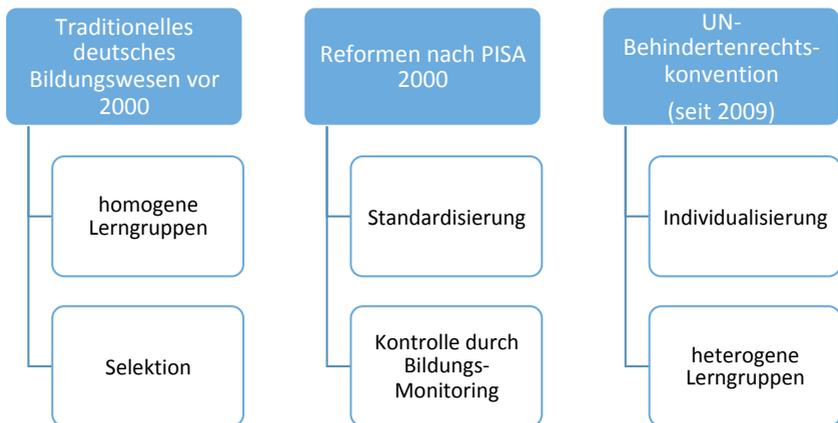


Abbildung 1: Grob skizzierte Entwicklung des deutschen Schulwesens seit 1990

die Umsetzung einer diversitätssensiblen Pädagogik bedarf es einer zielorientierten politischen Linie, die reflektiert und konsequent auf eine inklusive Bildung ausgerichtet, systematische Umstrukturierungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene vornimmt.

Von Lehrenden wird allerdings trotz einer der Vielfalt von Lernenden entgegenwirkenden Organisationsstruktur erwartet, dass sie unter diversen Konstellationen von Lernenden professionell fördern und vielfältige Lebensweisen als selbstverständlich ansehen (vgl. Massumi 2019, S. 160-161). Neben dieser Verantwortung lastet zudem die output-gesteuerte und durch ein Bildungsmonitoring kontrollierte Vorgabe der standardisierten Kompetenzausbildung bei Kindern und Jugendlichen auf den Lehrkräften.

Diese Verantwortungskonzentration von Verpflichtungen eines gesamten Bildungssystems auf einzelne Personen der Mikroebene ist untragbar, gerade dann, wenn Lehrende dies in einer strukturellen Rahmung vollbringen sollen, die ihre aufgetragenen Ziele nicht unterstützt oder ihnen in Teilen sogar entgegensteht (vgl. dazu Sander 2014; Kleiner & Klenk 2017, S. 110f.). Zudem besteht unter dem derzeitig umgesetzten Kompetenzmodell und der „Leitidee des sich selbst bildenden Individuums“ (Dausien & Walgenbach 2015, S. 20) die Gefahr, dass die Verantwortung für das ‚gelingende Leben‘ sowie für (Miss-)Erfolge allein auf Kinder, Jugendliche oder Studierende übertragen wird (Rendtorff 2015, S. 85). Durch dieses missbräuchlich eingesetzte Subsidiaritätsprinzip werden gesellschaftliche und institutionell (re-)produzierte Machtverhältnisse in den Hintergrund gerückt und in diesen Bereichen vorhandene Strukturprobleme in individuelle Lernprobleme transformiert (vgl. Dausien & Walgenbach 2015, S. 31f.; Messerschmidt & Pongratz 2009).

2. Begriffliche Differenzierung und Theoretisierung

Gerade durch den politischen Aktivismus im Bereich der vielfältigen sexuellen und geschlechtlichen Identitätsgestaltung entsteht eine Vielzahl an Termini, die zu einem Teil auch wissenschaftlich theoretisiert wurden. Diese begriffliche Diversität zeigt auf der einen Seite die dynamische Komplexität unterschiedlichster sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen von Individuen. Auf der anderen Seite werden Sie als Leser*in bemerken, wie unsichtbar diese Lebensweisen häufig sind, da Ihnen unter Umständen nur wenige der Begriffe des sich im Anhang befindlichen Glossars bekannt sein werden. Diese (Un-)Sichtbarkeit zeigt bereits Machtverhältnisse innerhalb der sozialen Ordnungen auf, in denen Sie sozialisiert wurden. Trotz der Vielzahl an relevanten Begriffen werden an dieser Stelle jedoch lediglich Termini wissenschaftlich theoretisiert und differenziert, die für ein weitergehendes Verständnis der Ausführungen in dieser Handreichung von besonderer Bedeutung sind. Es ist an dieser Stelle wichtig, auf möglichst viele Konzepte und Ansätze zu verweisen, die im Kontext eines Begriffes relevant sind. Dieses detailreiche Vorgehen verschafft Ihnen einen theoretischen Überblick, macht die Ausführungen jedoch teilweise auch sehr komplex. Aus diesem Grund gibt es für besonders facettenreiche Begriffe eine Kurzfassung, die hoffentlich ebenfalls eine Grundlage zum weiteren Verständnis bietet.

2.1. Kritik

Für den Begriff *Kritik* wird innerhalb der poststrukturalistischen Theorien eine dekonstruktive Funktion angeführt. Durch diese soll eine kritische Auseinandersetzung kein Urteil zum Ziel haben, sondern ein Offenbaren und Hinterfragen des Systems der Bewertung selbst (vgl. Foucault 1992; Butler 2002). In Konsequenz soll Kritik es ermöglichen, jegliche soziale Ordnungen (z. B. Sprache oder die zweigeschlechtliche Kategorisierung von Personen) prinzipiell in Frage zu stellen, um dadurch kontinuierliche Ausverhandlungsprozesse anzuregen (Lummer-

ding 2019, S. 74). Ausverhandlungen sollen multiperspektivisch bzw. dialektisch erfolgen und so reflektiert zur Entwicklung neuer Praktiken führen. Dieser Prozess geht mit der Praxis des dekonstruierenden Fragens einher (Spivak 1996), welche durch ihre Offenheit und Unabschließbarkeit gekennzeichnet ist und ein stetiges Hinterfragen von Produktionsverhältnissen sowie den damit verbundenen Definitions- und Besitzansprüchen beabsichtigt (vgl. Lummerding 2019, S. 75).

2.2. Diskriminierung

Kurzform: *Wenn Menschen in soziale Kategorien (z. B. cis*Frau, Homosexuelle*r, etc.) eingeordnet werden, andere Personen ihnen dadurch systematisch negative Eigenschaften unterstellen und sie in Konsequenz beim Zugang zu Ressourcen und in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe benachteiligt oder ausgeschlossen werden, ist von Diskriminierung zu sprechen. Die historisch und kulturell entstandenen sozialen Kategorien dienen dabei zur Begründung und Rechtfertigung der sozialen Ungleichheit bzw. der Abwertung und Exklusion von Personen. Diskriminierten Individuen wird der Status des gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaftsmitglieds abgesprochen und ihre empirisch aufgezeigte Benachteiligung wird entsprechend nicht als ungerecht bewertet, sondern als unvermeidbares Ergebnis ihrer ‚Andersartigkeit‘ betrachtet (vgl. Scherr 2016).*

Diskriminierung besteht innerhalb einer konstruierten und Hierarchien produzierenden sozialen Struktur (z. B. kollektive Annahme, der Existenz von nur zwei Geschlechtern). Diese kategoriale Ordnung ist von historischen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Machtverhältnissen beeinflusst und bringt diese gleichzeitig hervor. Durch die Unterscheidung von sozialen Gruppen (z. B. Homosexuelle und Heterosexuelle) werden Personen aufgrund spezifischer jedoch nicht konsensueller Merkmale in Kategorien unterteilt. Diesen Kategorien werden wiederum (unreflektiert) unterschiedlich konnotierte Eigenschaften

zugeschrieben. Zum Beispiel wird eine Person aufgrund körperlicher Merkmale der sozialen Gruppe *cis*Frauen* zugeordnet und ihr das heterosexuelle Begehren nach Personen der sozialen Gruppe *cis*Männer* unterstellt. Durch diese sozialen Ordnungspraktiken entstehen für Personen ökonomische, politische, rechtliche und kulturelle Benachteiligungen, sofern den zugeordneten sozialen Gruppen vorwiegend negativ konnotierte Eigenschaften zugeschrieben werden. Somit resultieren aus deskriptiven Unterschieden von Menschen (z. B. Alter, Sexualität, Geschlecht) soziale Ungleichheiten und Personen wird aufgrund der angenommenen sozialen Gruppe der Status eines vollwertigen und gleichberechtigten Menschen oder gar die Existenz abgesprochen (Scherr 2012, S. VII).

Dieses soziale Phänomen der Benachteiligung, Abgrenzung und Abwertung trifft insbesondere Individuen, die nicht dem ‚Normalfall‘ eines erwachsenen, *cis*männlichen*, heterosexuellen, physisch und psychisch gesunden Staatsbürgers entsprechen, der zudem kulturell (Sprache, Religion, Herkunft) und im Hinblick auf äußerliche Merkmale der Bevölkerungsmehrheit bzw. der dominanten gesellschaftlichen Gruppe angehört (Scherr 2012, S. 8). Nicht zuletzt dadurch haben Diskriminierungen einen gesellschaftsbildenden Charakter (Berger 2018).

Diskriminierung kann interaktionell, institutionell, strukturell und organisational sowie symbolisch auf kultureller, diskursiver und ideologischer Ebene stattfinden und analysiert werden (Rommelspacher, 1999; vgl. Gomolla, 2010). Sofern Personen Diskriminierung erfahren, steht dies in einem direkten Widerspruch zu einer Chancengerechtigkeit, welche in einer liberalen und meritokratisch organisierten Demokratie jedoch formal garantiert wird (vgl. Scherr, 2016, S. 8-9). Eine umgesetzte Chancengerechtigkeit manifestiert sich dabei in einem nicht durch leistungsfremde Merkmale bestimmten, gleichberechtigten Zugang zu Ämtern, Funktionen, Dienstleistungen, Bildungsabschlüssen und damit zu Prestige, Freiheiten und Ressourcen (vgl. Rössler, 1993, S. 8; vgl. Hradil 2001, S. 154-164). Wenn empirische Untersuchungen also Diskriminierungen oder Diskriminierungserfahrungen von

Personen aufdecken, dokumentieren sie demnach einen bestehenden Status Quo von sozialer Ungleichheit und machen damit auf ein Phänomen aufmerksam, welches nach einer konsequenten Umsetzung von Chancengerechtigkeit, nicht existieren dürfte (vgl. dazu Teichert 2019; FRA 2014; Beigang et al. 2017). Obgleich dieser Erkenntnisse besteht das Problem von Diskriminierung, da stigmatisierende Haltungen und Strukturen mittels Sozialisation habitualisiert werden und sich schließlich in herabwürdigenden oder gewalttätigen Praktiken auf Mikroebene manifestieren (Scherr 2012, S. 9; vgl. Hormel & Scherr 2010, S. 11).

2.3. Diversity

Kurzform: *Diversity bzw. Vielfalt verweist auf individuelle, soziale und strukturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Personen bzw. sozialen Gruppen. Dabei handelt es sich vorwiegend um gesellschaftlich gesetzte Differenzen wie Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierungen oder chronische Erkrankungen. Als gesellschaftliche Strukturkategorien beeinflussen diese und weitere Unterschiedsdimensionen individuelle Möglichkeiten und Chancen in einer Gesellschaft. Als Zuschreibungen und Zugehörigkeitsaspekte wirken sie bis in persönliche Identitätsprozesse hinein (Abdul-Hussain & Hofmann 2013).*

Über den Terminus Diversity bzw. Vielfalt wird im (bildungs-) wissenschaftlichen Diskurs auf eine gesellschaftlich bestehende Heterogenität hingewiesen, die von einer dynamischen Diversifizierung von Lebensweisen und sozialen Zugehörigkeiten geprägt ist (vgl. Heintzmann & Klein 2015). Der Begriff wird als konstitutive Ressource einer Gesellschaft und zugleich als anzustrebendes Ziel angesehen (vgl. Massumi 2019, S. 154). Aufgrund der unendlichen Komplexität menschlicher Identitätsgestaltung wird Diversität zu einem uneindeutigen und un abgeschlossenen Begriff, der deshalb besonders die Ableitung konkreter praktischer Konsequenzen vor Herausforderungen

stellt (vgl. dazu Eickhoff & Schmitt 2016, S.208; Fereidooni & Zeoli 2016). Dennoch soll mit einer verstärkten Thematisierung von Diversity eine positive Grundhaltung gegenüber der Heterogenität von Gesellschaftsmitgliedern einhergehen (Fereidooni & Zeoli 2016, S.9), und damit „ein allmählicher, tiefgreifender Wandel der *social imaginary* (der symbolischen Ordnung oder gesellschaftlichen Vorstellungswelt), welcher zu einer zunehmenden Anerkennung von sozialer Komplexität führe“ (Heitzmann & Klein 2015; vgl. dazu Vertovec 2012).

Mit verschiedenen Strukturmodellen, beispielweise dem „4 Layers of Diversity“ (Gardenswartz & Rowe 2003, S.33), wird versucht, die verschiedensten Individualitätsmerkmale einer Person abzubilden und einen Menschen anhand dieser kategorisch zu definieren. Derartige Ordnungspraktiken beleuchten allerdings selten die hintergründigen Macht- und Hierarchieverhältnisse. Gesellschaftliche Diskurse und institutionelle Praktiken bringen beispielsweise über Ideal- oder Mehrheitsbilder Normen und entsprechend Abweichungen von diesen hervor (vgl. Massumi 2019, S.156-157). Personen, deren zugeordnete Kategorien von diesen vermeintlich trennscharfen Normkategorien abweichen, tragen sowohl auf Makro-, Meso- und Mikroebene höhere Risiken, weniger Teilhabemöglichkeiten, Exklusion oder Gewalt zu erfahren (siehe 2.2. Diskriminierung). Um Gleichberechtigung für die vielfältigen Lebensweisen einer Gesellschaft zu ermöglichen, ist es notwendig, die soziale Konstruktion von sozialen Kategorien und damit die Veränderbarkeit dieser ungleichen Machtverhältnisse zwischen diesen anzuerkennen.

Die Annahme, individuelle Vielfalt durch eindeutig abgrenzbare Differenzkategorien abbilden zu können, birgt essentialistisch und kulturalistisch begründete Nachteile für Individuen. Beispielsweise wird Menschen ein Geschlecht, ein sexuelles Begehren oder eine Ethnizität als naturgegebenen und unveränderlich zugeordnet (vgl. Walgenbach 2014, S.120-122) und für eine Begründung oder Zuschreibung individueller Verhaltensweisen und gesellschaftlicher Positionen genutzt. Mithilfe von Konzepten wie „doing difference“ (vgl. Fenster-

maker & West 2001) erscheint es jedoch möglich, konstruierte Differenzordnungen analytisch sichtbar zu machen und privilegierende oder binarisierende Effekte dieser zu dekonstruieren (Hartmann 2018, S. 118). Dennoch werden im Diversitydiskurs diskriminierungsrelevante Kategorien häufig nicht berücksichtigt, wie beispielsweise die soziale Herkunft bzw. die ‚Klasse‘ eines Individuums (vgl. Knapp, 2013; Emmerich & Hormel, 2013).

Gelten die Würdigung und Förderung menschlicher Diversität als institutionelle oder gesellschaftliche Zielsetzung, werden insbesondere wirtschaftlich orientierte Ansätze kritisch betrachtet. Dazu zählt beispielsweise das *Diversity Management*, welches auch zunehmend an (Hoch-)Schulen etabliert wird (vgl. Rabenstein et al. 2017, S. 9). Gerade für pädagogische, soziale und öffentliche Bereiche evoziert die Implementierung einer profitorientierten Marktlogik hinsichtlich der Entfaltung von Diversität destruktive Effekte, da nur solche Vielfalt als wertvoll gilt, die als gewinnsteigernd eingeschätzt wird (Heitzmann & Klein 2015; vgl. Meuser 2013; Dobusch 2015). Menschliche Diversität wird so utilitaristisch zweckentfremdet, um marktwirtschaftlichen Erfolg zu erhöhen und zugleich politikethischen Euphemismus zu betreiben (vgl. Allemann-Ghionda 2013; Eggers 2011, 60f.). Marktförmige Diversityansätze könnten also in pädagogischen Kontexten nicht den Abbau diskriminierender Strukturen herbeiführen, da lediglich wirtschaftlich verwertbare Facetten menschlicher Vielfalt gefördert werden, wodurch Exklusionsprozesse zunehmend opaker und intensiver würden (Heitzmann & Klein 2012; Massumi 2019, S. 158). Es besteht die Gefahr, dass die umfassende Sensibilisierung für die Vielfalt von Existenzweisen zu einer „limitierten Inklusion“ verkommt (vgl. dazu Göbel & Schmidt 1998; Pieper & Hadji Mohammadi 2014, S. 238; Weinbach 2016).

Im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs entsteht über den Inklusionsbegriff die Forderung, Diversität als ‚Normalität‘ und damit als gesellschaftsimmanent zu betrachten. Diese Perspektive bleibt jedoch substanzlos, sofern strukturelle und insti-

tutionelle Ungleichheiten sowie ungerechte Machtverhältnisse nicht berücksichtigt werden, etwa im Zugang zu Ressourcen wie Bildung und Einkommen (vgl. Walgenbach 2014, S. 92f.; Massumi 2019, S. 157). Für die Umsetzung von vielfaltssensiblen Lernräumen genügt es nicht, wenn ‚normabweichende‘ Lernende darin weiterhin in „Extrastrukturen“ lernen (Massumi 2019, S. 157-158). Zudem ergibt sich aus der synchronen Auffassung von Diversität als ‚Normalität‘ und zugleich als Herausforderung ein Widerspruch im (hoch-)schulischen Kontext (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 237). Dieser hält getarnt hinter progressiv wirkenden Inklusionspraktiken stets ausgrenzende Integrationspraktiken aufrecht, durch die ein unveränderlich wirkendes ‚Andersein‘ von normabweichenden Personen weiterführend institutionalisiert wird.

2.4. Intersektionalität

Kurzform: *Unter Intersektionalität wird verstanden, dass soziale Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Kultur oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern stets in ihren Wechselwirkungen zueinander betrachtet und analysiert werden müssen (vgl. Walgenbach 2012b, S. 81). Der Fokus liegt auf dem gleichzeitigen Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten, welche sich dabei nicht einfach in ihrer Wirkung addieren lassen, sondern eine neue Form der Diskriminierung hervorbringen. Eine als homosexueller, Schwarzer cis*Mann eingeordnete Person erfährt also nicht einfach ‚doppelt so viel‘ Diskriminierung wie ein Weißer, heterosexueller cis*Mann. Es ist keineswegs die Idee hinter Intersektionalität, Diskriminierungserfahrungen von der Person ausgehend quantitativ zu hierarchisieren, sondern Diskriminierungen systemisch und situativ in ihrer Komplexität denkbar und sichtbar zu machen.*

Das Paradigma Intersektionalität ging aus dem *Black Feminism* und der *Critical Race Theory* hervor (Crenshaw 1989; Chebout 2011). Es macht auf die ungerecht wirkende Reduktion aufmerksam, sozial

konstruierte Differenzkategorien wie Geschlecht, *race*, Alter oder Klasse isoliert voneinander aufzufassen und sie nicht in ihrem gleichzeitigen Zusammenwirken miteinander zu betrachten (Walgenbach 2012b, S. 81). Exemplarisch beschreibt Kimberlé W. Crenshaw, die den Begriff *intersection* 1989 innovierte, eine gerichtliche Klage Schwarzer Frauen gegen General Motors aus den 1970er Jahren, da der Konzern sowohl keine Schwarzen Frauen eingestellt als auch nur diese in der Rezension entlassen hatte (vgl. 2013, S. 37). Das Gericht entschied damals für das Automobil-Unternehmen, weil sowohl Weiße Frauen als auch Schwarze Männer eingestellt bzw. nicht entlassen worden seien und so keine Diskriminierung im Sinne von Sexismus oder Rassismus vorliege (vgl. Crenshaw 2013, S. 38). Die Exklusion der Gruppe der Schwarzen Frauen wurde unter dieser eindimensionalen Analyseperspektive in ihrer Ungerechtigkeit nicht sichtbar und damit nicht bedeutsam. Intersektionale Analysen beziehen sich auf soziale Ungleichheiten sowie auf Macht- und Normalisierungsverhältnisse, welche durch soziale Strukturen, individuelle Praktiken oder Identitäten (re)produziert werden – was einen Unterschied zu den Begriffen Diversity oder Heterogenität kennzeichnet (vgl. Walgenbach 2012a; Leiprecht und Lutz 2005, S. 221ff).

In der Theoretisierung von Intersektionalität innerhalb der Gender Studies bleibt die Kategorie Sexualität bisher jedoch weitestgehend unberücksichtigt. Die Queer Theory schließt diese Lücke, ist in ihrer Genealogie jedoch eher auf Weiße Personen ausgerichtet (Dietze, Haschemi Yekani & Michaelis 2012). Diese „doppelte Leerstelle“ soll durch eine „korrektive Methodologie“ (ebd.) aufgehoben werden, innerhalb welcher Queer Theory und Intersektionalität als einander kontrollierende Perspektiven verstanden werden sollen, die durch eine gegenseitige methodologische Reflexion zusammenwirken (Dietze et al. 2007, S. 136). Eine queere Intersektionalitätsforschung ergänzt die Bezugnahme auf Differenzkategorien zudem durch eine dekonstruktivistische Perspektive (Lutz, Herrera Vivar & Supik 2013, S. 19). Ein Dialog zwischen Intersektionalität und Queer Theory kann insofern

zu einer produktiven und ergänzenden Dynamik führen, da die Queer Theory sowohl die statische Verwendung von Kategorien als auch ihre machtasymmetrisch organisierten Binaritäten in Frage stellt. Intersektionalitätsansätze ermöglichen es hingegen, „...die Ko-Präsenz und Simultaneität sowie die Widersprüchlichkeiten von unterschiedlichen Subjektivierungen und Positionalitäten in die Queer Theory hineinzutragen“ (Dietze, Haschemi Yekani & Michaelis 2012). Auch in diesem Bereich schafft eine gegenseitige, wertschätzende Öffnung gegenüber einem kritischen Ausverhandlungsprozess neue Räume und Möglichkeiten, um Potenziale für vielfältige menschliche Existenzweisen zu erkennen und zu entfalten (vgl. Kapitel 2.1.).

Da sich sowohl die Ausgestaltung der Differenzdimensionen als auch deren Verschränkungen in vielfältigen Lebensweisen dynamisch weiterentwickeln, sind intersektionale Analysen von einer prinzipiellen Komplexität geprägt (vgl. McCall 2005). Diese nicht statisch begrenzbar Komplexität von miteinander verschränkten Vielfaltsdimensionen menschlicher Existenz hat in ihrer Offenheit zwei Konsequenzen. Im wissenschaftlichen Diskurs ist es noch umstritten, ob sich Intersektionalität als eine Theorie, ein Konzept, eine Analyseperspektive oder ein Paradigma verstehen lässt (vgl. Davis 2013, S. 59; Walgenbach 2013). Darüber hinaus steht zur Debatte, ob Intersektionalität als Differenzachsen (Yuval-Davis 2006), dynamischer Prozess (Staunæs 2003), im ursprünglichen Sinne als Straßenkreuzung (Crenshaw 1989) oder als interdependente Kategorien (Walgenbach 2013) betrachtet werden sollte.

Intersektionalität führt jedoch gerade wegen dieser immanenten Ambiguität zu einem *normative commitment* (Davis 2013), da über eine produktive Offenheit ein übergeordneter Orientierungsrahmen entstehen kann, unter dem sich viele Wissenschaftler*innen zusammenfinden. Diese Eigenschaft gilt ebenso als ein produktives Attribut von Paradigmen (vgl. Kuhn 1973, S. 58). Insbesondere die von Lesley McCall in interkategoriale, intrakategoriale und anti-kategoriale Ansätze geordneten intersektionalen Analysezugänge (McCall 2005) sind aufgrund ihrer vielfaltsbewussten Gestaltung als besonderes Potenzial

bei dieser Zusammenführung zu betrachten. Zusätzlich wird durch Intersektionalität auch die Analyse von sozialen Ungleichheiten innerhalb der Wechselwirkungen zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene hervorgebracht (vgl. Walgenbach 2013, S.267; vgl. Knapp 2013). Andere diversitätsfokussierende Ansätze wie „doing difference“ (Fenstermaker & West 2001), die Dreifache Vergesellschaftung (Lenz 2006) oder Achsen der Ungleichheit (Klinger, Knapp & Sauer 2007) sind hingegen geschlossener in bestimmenden Theorietraditionen verhaftet und beziehen sich meist auf nur eine dieser drei Analyseebenen (vgl. Walgenbach 2013, S.267).

2.5. Vielfältige Lebensweisen

Der Terminus der vielfältigen Lebensweisen unterscheidet sich durch eine dynamische und uneindeutige begriffliche Komponente von den verhältnismäßig deutlich abgrenzbaren Lebensformen. Dennoch verbindet der Begriff strukturelle Dimensionen der Lebensformen, wer also wann, wie, wo mit wem lebt, mit der Frage nach der eigenen Positionierung von Individuen in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Existenzweise, sprich wie sie sich geschlechtlich und sexuell selbst verstehen und erzeugen (Hartmann 2019, S.21). Die Formulierung *vielfältige Lebensweisen* kombiniert eine macht- und hierarchiekritische Perspektive auf ungleichheitsevozierende Differenzordnungen und Diskriminierungsverhältnisse mit einer dekonstruktiven Funktion. Durch diese Verbindung werden neue Möglichkeitsräume zwischen reduzierenden binären Kategorien erschlossen, wie zum Beispiel zwischen heterosexuell und homosexuell (vgl. ebd., S.22; vgl. Kapitel 2.6.). Hinzuzufügen ist die im Terminus enthaltene „Vielschichtigkeit in jeder einzelnen Person [...], das Ambivalente jeder geschlechtlichen und sexuellen Identität“ (Hartmann 2019, S.21).

2.6. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Jutta Hartmann (2019) theoretisiert die Terminologie der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt negativ dialektisch über das Konzept

der Heteronormativität. So wird sukzessiv der Bereich umstellt, indem diejenigen vielfältigen sexuellen und geschlechtlichen Lebensweisen sichtbar werden, welche einer heteronormativen Ordnung nicht zugehörig sind. Diese Herangehensweise setzt eine machtkritische und antikategoriale Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzordnungen voraus, durch die sich die unter Heteronormativität zu verstehende heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit als hegemonial und natürlich gegeben dekonstruieren lässt (vgl. ebd., S. 19).

Die Grenzen, die durch die Annahme einer heteronormativen Ordnung bestehen, haben weitreichenden Einfluss auf die Sozialisation von Menschen jeglicher Lebensweise. Konzeptuell konstruierte Ein- und Ausgrenzungen sind gesetzte Normen oder unhinterfragte Selbstverständlichkeiten, beispielsweise die binäre und statische Unterscheidung zwischen weiblich und männlich. Wird durch dieses Entweder-Oder kategorisiert, werden u.a. intersexuelle Positionen ausgeschlossen und als ‚fremd‘ oder ‚anders‘ gekennzeichnet (vgl. Hartmann 2019, S. 20). Binäre Kategorien reduzieren in diesem Prozess die Ausprägung vielfältiger Lebensweisen. Zudem werden geschlechtliche und sexuelle Identitäten im Heteronormativitätskonzept kausal entworfen (Hartmann 2019, S. 20). So wird beispielsweise Personen, die als weiblich wahrgenommen werden, ein Geschlechtskörper (*sex*), ein soziales Geschlecht (*gender*) und ein sexuelles Begehren (*desire*) unterstellt. Die aufgrund unkonsensueller Merkmale eingeordnete Person würde unter einer heteronormativen Folie als cis*Frau und heterosexuell vergegenständlicht. Durch diese Kategorisierung würden stereotyp daran gebundene Eigenschaften und Verhaltensweisen von dieser Person erwartet. Abweichungen von diesen Erwartungen führen im menschlichen Zusammenleben häufig zu Irritationen oder Distanzierungsreaktionen. Damit tragen Individuen ein größeres Risiko, ignoriert und diskriminiert zu werden, wenn ihre selbstgewählten Identitäten von normativen Fremdzuschreibungen abweichen. Das als Norm etablierte Ordnungssystem der Heteronormativität schließt also Menschen aufgrund ihres Geschlechtskörpers, ihres sozial konstruierten

Geschlechts oder ihres sexuellen Begehrens aus, macht sie unsichtbar und entzieht ihnen somit ihre Bedeutung, was einem Verlust von sozialer Existenz entspricht.

Für ein konsequentes, bildungspraktisches Konzept von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist es demnach unumgänglich, sowohl ein durch die heteronormativen sozialen Strukturen hervorgebrachtes binärgeschlechtliches Selbstverständnis von Personen als auch deren sozialen Konstruktionscharakter und somit ihre Veränderbarkeit einzubeziehen (vgl. Hartmann 2019, S. 20). Darüber hinaus gilt es die diversen Lebensweisen von Menschen in den Bereichen *sex*, *gender* und *desire* ausgehend von einer offenen, dynamischen und wertschätzenden Haltung der Vielfalt kennenzulernen und Möglichkeiten für einen an individuellen Bedürfnissen ausgerichteten Identifikationsprozess zu schaffen. Eine post-heteronormative Perspektive kann dazu beitragen, Naturalisierungen, Normalitätsvorstellungen, Binaritäten und Hierarchien zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. „Eine queere genderreflektierte Pädagogik folgt entsprechend einem macht- und identitätskritischen Verständnis von Geschlecht und Sexualität“ (Hartmann 2019, S. 21).

3. Relevanz eines sensiblen pädagogischen Umgangs mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen für die Lehramtsausbildung

In diesem Kapitel soll Ihnen eröffnet werden, welche Bedeutung die Berücksichtigung vielfältiger (sexueller und geschlechtlicher) Lebensweisen für den schulischen Kontext hat. Zuerst werden Ihnen dafür empirische Erkenntnisse der sexuellen und geschlechtlichen Entwicklung vom Kindesalter bis zur Adoleszenz nähergebracht. Daraufaufgehend stehen Ihnen rechtliche Hintergründe zur Verfügung, die eine diversitätssensible Lehre (im Bereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt) einfordern und diesbezügliche pädagogische Handlungen legitimieren.

3.1. Sexuelle und geschlechtliche Entwicklung im Kindes- und Jugendalter

Das Geschlechtsbewusstsein und die sexuelle Identität lassen sich als das jeweilige Selbstverständnis einer Person hinsichtlich des biologischen Geschlechts (*sex*), des sozial konstruierten Geschlechts (*gender*) und auch des sexuellen Begehrens (*desire*) beschreiben. Geschlechtsidentität gelangt zumeist nur dann in den Fokus der Aufmerksamkeit und wird thematisiert, wenn es zu Abweichungen von einer kulturell konstruierten Norm kommt (vgl. Richter-Appelt 2012; Adamietz 2012, S. 15). So tritt sie beispielsweise dann in den Vordergrund, wenn Menschen Geschlechtsmerkmale nicht mehr erfüllen, die sie selbst oder kulturelle Normen ihrer Geschlechtsidentität zuschreiben, beispielsweise indem Menschen ihre Unfruchtbarkeit erkennen oder eine nicht-heterosexuelle bzw. keine sexuelle Anziehung zu anderen Personen verspüren. Zudem wird die Geschlechtsidentität präsent, wenn das Erleben des Geschlechtskörpers und der Geschlechtsidentität nicht übereinstimmen (*trans**), oder das Identitätserleben bei Vorliegen eines nicht eindeutig männlichen oder weiblichen Körpers zur Diskussion steht (*inter**) (vgl. Richter-Appelt 2012).

Von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus wird in empirischen Untersuchungen von einem multidimensionalen Konzept der

Geschlechtsidentität ausgegangen, welches zwischen Geschlechtstypikalität, der Zufriedenheit mit dem eigenen Geschlecht, erlebter Anpassungsdruck von Eltern bzw. Peers und der gesellschaftlichen Bevorzugung der eigenen Geschlechtsgruppe (Intergroup-Bias) unterscheidet (vgl. Egan & Perry 2001; Trautner & Hartmann 2009). Dennoch legen die meisten empirischen Studien eine Zweigeschlechtlichkeit zugrunde und vernachlässigen Sexualität als eigenständige Analysekategorie, was nicht nur heteronormative Machtverhältnisse aufzeigt, sondern diese ebenso festigt.

In Sprachräumen, wo geschlechtsspezifische Pronomen und/oder ein grammatikalisches Geschlecht (Genus) verwendet werden, gilt das Geschlecht als ein besonders wesentliches Merkmal, um Objekte und Subjekte kategorisch zu ordnen (vgl. Gümüşay 2020, S. 18-19; vgl. Henk 2018, S. 68). Kinder können sich jedoch bereits im Alter von etwa sechs bis neun Monaten an äußerlichen Personenmerkmalen wie Stimme oder Frisur orientieren, um Menschen in ihrer Umgebung einzuordnen (Siegler et al. 2016). Ab einem Alter von etwa zweieinhalb Jahren entwickelt sich erst die *Geschlechtsidentität* eines Kindes. Kinder beginnen in diesem Zeitraum, sich selbst einem Geschlecht zuzuweisen, wobei sie in ihrer kulturellen Prägung je nach individuellen Erfahrungen und beobachteten Fremdordnungen meist einer Idee von Zweigeschlechtlichkeit folgen und sich entweder als männlich oder weiblich kategorisieren (Siegler et al., 2016). Durch diesen kognitiven Entwicklungsschritt bilden Kinder zunehmend Geschlechtsschemata aus und grenzen sich beispielsweise von Verhaltensweisen und Gegenständen (bspw. Spielzeugen) ab, die sie als nicht der eigenen Geschlechtskategorie entsprechend empfinden. Dennoch gehen sie davon aus, dass Geschlecht veränderlich ist. Die *Geschlechtsstabilität* entwickelt sich erst mit etwa drei bis vier Jahren (Siegler et al., 2016). Im Alter von fünf bis sieben Jahren verstehen Kinder die genital bestimmte Differenzordnung von Geschlechtern und sind somit in der Lage, nicht mehr abhängig von dem äußeren Erscheinungsbild eines Menschen eine gleichbleibende Geschlechtseinordnung vorzunehmen (Henk, 2018,

S. 68-69). Die Kinder haben eine *Geschlechtskonstanz* ausgebildet. Mit diesen Voraussetzungen besteht nun auch die Möglichkeit der Irritation bzw. Nicht-Passung, wenn beispielsweise äußeres Erscheinungsbild und genitale Geschlechtskategorie nach dem bisherigen Erfahrungsschatz und den bekannten Ordnungsprinzipien nicht zusammenpassen. So zeigt sich auch im Alter von etwa 6 Jahren die rigideste Geschlechterstereotypisierung (Beelmann & Neudecker, 2020; Siegler et al., 2016). Empirische Untersuchungen (u. a. Tervooren, 2006; Thorne 1993) konnten aufzeigen, dass einige Kinder aus gesellschaftlich konstruierten, binären Geschlechternormen heraustreten.

In der Pubertät beschäftigen sich Jugendliche intensiv mit ihrer Identität sowie ihrem Körper und stellen sich in ihrer Entwicklung Fragen wie: Wer bin ich und wer will ich sein, welchem Geschlecht fühle ich mich zugehörig und welchem nicht, zu Menschen welchen Geschlechts fühle ich mich sexuell hingezogen und spüre ich überhaupt ein sexuelles Begehren (Siegler et al., 2016). Gerade die zu Beginn der Pubertät einsetzenden körperlichen Veränderungen führen bei vielen Jugendlichen zu Verunsicherung und zum Teil damit verbundenen negativen Emotionen (vgl. Flammer & Alsaker 2002).

Jugendliche unterschiedlicher sexueller Orientierung haben dabei ähnliche Entwicklungsaufgaben zu bestreiten. Bei Jugendlichen einer Minorität kommt jedoch der Umgang mit einer Normabweichung dazu – also das Coming-Out sowie der Umgang mit negativen Reaktionen, auch eigenen, auf die sexuelle Identität (Siegler et al., 2016). Sie müssen sich ihre sexuelle Identität erarbeiten, was besonders schwerfällt, wenn zu wenig Informationen vorhanden sind (z. B. im Unterricht), keine Rollenmodelle existieren sowie das soziale Umfeld negativ auf nicht-heterosexuelle Lebensentwürfe reagiert (Watzlawik, Salden & Klocke 2020).

Die Geschlechterforschung hat sich mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität während der Adoleszenz bisher wenig beschäftigt und verbleibt dabei auch meist in einer heteronormativen Ausgestaltung der Forschung (vgl. dazu Katz & Ksanskak, 1994; Liben & Bigler,

2002; Ruble, Martin & Berenbaum, 2006; Trautner, 1996; Hartmann & Trautner 2009). Insbesondere Jugendliche, die innerhalb der Untersuchung von Hartmann und Trautner (2009) als Jungen aufgefasst wurden, fühlen sich durch gleichaltrige Peers zu geschlechtsrollenkonformen Verhaltensweisen gedrängt. Jungen achten also laut der Autor*innen gegenseitig darauf, „sich ‚wie richtige Jungs‘ zu verhalten und sanktionieren davon abweichende Verhaltensweisen untereinander, und zwar über den gesamten Verlauf der pubertären Entwicklung hinweg“ (Hartmann & Trautner 2009, S.72). Aus einer von männlich gekennzeichneten Jugendlichen befürworteten ‚traditionellen Männerrolle‘ ergibt sich auch eine stärker ausgeprägte Geschlechtstypisierung der als Jungen gekennzeichneten Testpersonen (vgl. Ruble, Martin & Berenbaum 2006). Dies führt ebenso dazu, dass männlich wahrgenommene Personen, welche sich nicht entsprechend den an ihre Geschlechterrolle gebundenen Erwartungen verhalten, gesamtgesellschaftlich weniger Akzeptanz erfahren und ein höheres Risiko für negative Rückmeldungen tragen, als es für weiblich wahrgenommene Personen der Fall ist (vgl. Hartmann & Trautner 2009, S.72). Trotzdem sind diese Reaktionen auf nicht geschlechterrollenkonformes Verhalten auch für die als Mädchen erfassten Personen zu konstatieren, nur in geringerer Ausprägung und hauptsächlich zu Beginn der Pubertätsphase (ebd.). Dabei kann die Adoleszenz sowohl durch Geschlechterrollenintensivierung als auch eine Geschlechterrollenflexibilität gekennzeichnet sein (Siegler et al., 2016). Die Flexibilisierung der Geschlechterrollen ist jedoch bei Mädchen bzw. jungen Frauen wahrscheinlicher als für Jungen bzw. junge Männer (Siegler et al., 2016).

Es wäre durchaus möglich, weitere Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Geschlechtsidentität aufzuführen, sodass die bisher dargestellten Erkenntnisse maximal als Hinweise betrachtet werden können. Da der Schwerpunkt dieser Handreichung auf den didaktisch-methodischen Überlegungen liegt, wird an dieser Stelle keine vertiefende Auseinandersetzung vorgenommen. In Anbetracht der dargelegten empirischen Erkenntnisse, ist eine intensive Auseinander-

setzung von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Geschlechtsidentität unweigerlich zu erkennen. Diese ist sowohl von eigener Unsicherheit als auch von einer heteronormativen und gesellschaftlich verankerten Normvorstellung geprägt. Dabei erfahren Kinder und Jugendliche sowohl von Eltern als auch von ihren Peers einen sozialen Druck, sich den ihnen zugeschriebenen Geschlechterrollen entsprechend konform zu verhalten. Kinder und Jugendliche mit Geschlechtsidentitäten, die von dieser heteronormativ konstruierten Norm abweichen, werden entweder nicht gesehen oder irritieren, was häufig zu negativen sozialen Rückmeldungen führt. Wenn Pädagog*innen ihren Schüler*innen eine selbstbestimmte Entwicklung ermöglichen wollen, müssen diese Einschränkungen ernst genommen und ihnen durch eine von der Vielfalt ausgehende Didaktik und Methodik entgegenwirkt werden. Kinder und Jugendliche sollten eine wertschätzende und offene Haltung gegenüber ihren individuellen Identitätsentwicklungen erfahren und ihnen sollten entsprechende Erfahrungen und Angebote zuteilwerden. Damit Lehrkräfte diese Verantwortung übernehmen können, müssen sie selbst eine vielfaltsbewusste Pädagogik in ihrer Ausbildung erleben und entsprechend in ihrer Haltung sowie ihren didaktisch-methodischen Fähigkeiten ausgebildet werden. Sofern Kinder, Jugendliche, Studierende und Lehrkräfte mit diesen Herausforderungen nicht allein gelassen werden sollen, besteht die Notwendigkeit einer diversitätssensiblen Hochschullehre in möglichst allen Facetten der Lehramtsausbildung. Zumal auch im Erwachsenenalter die Geschlechtsidentität und das sexuelle Begehren dynamisch bleibt und entsprechende Ausschluss-erfahrungen und Unsicherheiten im universitären Kontext empirisch nachgewiesen werden können (vgl. Teichert 2019). Zudem sollten Ansätze für eine Dekonstruktion von Geschlechtsidentitäten in einem pädagogischen Kontext berücksichtigt werden (vgl. dazu Wartenpfehl 2000; Musfeld 2001).

3.2. Gesetzliche und bildungspolitische Hintergründe

Eine (lehrer*innenbildende) Hochschule trägt eine soziale Verant-

wortung, als demokratisch organisierte staatliche Institution keine Benachteiligungen und Diskriminierungen zuzulassen und diesen vor allem durch den Aufbau von Bildung entgegenzuwirken (Massumi 2019, S.165). Entsprechend gilt dies auch für Schulen und alle im Bildungssystem wirksamen Akteur*innen. Diese Verantwortung ist durch zahlreiche gesetzliche Regelungen gesichert und von politischen Veröffentlichungen unterstützt, die beispielsweise von der Kultusminister[*innen]konferenz (KMK) oder Hochschulrektor[*innen]konferenz (HRK) herausgegeben worden sind. Im Folgenden sollen diese Grundlagen in Ansätzen dargestellt werden. Es ist wichtig zu betonen, gesetzliche Grundlagen in diesem Kontext nicht als erzwungene Begrenzungen des eigenen pädagogischen Handelns zu betrachten, sondern als wahrgenommene oder nicht wahrgenommene verbindliche Ressourcen des Schutzes vor Exklusions- und Gewalterfahrungen sowie der Ermöglichung eines friedlichen zwischenmenschlichen Zusammenlebens. Darüber hinaus sind gesetzliche Regelungen jedoch immer als Prozess anzusehen, an dem sich sowohl ungerechte Machtverhältnisse ablesen lassen und der ebenso von politischen Kämpfen zur Auflösung dieser geprägt ist.

Beim Schutz von vielfältigen Lebensweisen, wozu beispielsweise die freie Entwicklung einer individuellen Geschlechtsidentität und ein selbstgewähltes sexuelles Begehren gehören, geht es um die Einhaltung von grundlegenden Menschenrechten, wie der Würde des Menschen, das Recht auf körperliche Unversehrtheit oder die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Seibring 2012, S.2). So sind hier zum Beispiel die nach dem zweiten Weltkrieg entstandene Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948) und das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (1949) sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (2006) zu nennen. Insbesondere in Artikel 3 (3) des Grundgesetzes und im AGG wird festgehalten, dass kein Mensch aufgrund seines Geschlechts benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Auch hier ist anzumerken, dass die Sexualität nicht benannt wird. Das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung ist jedoch Teil des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts und

wird zudem von der Kinderrechtskonvention (Plett 2009, S.161) und vom Strafrecht §172-§184 geschützt (Adamietz 2012).

Die beiden Ziele, zum einen mit der Diversität von Lernenden als Teil pädagogischer Professionalität umzugehen und zum anderen menschliche Vielfalt als konstitutiven Teil der Gesellschaft anzuerkennen, werden insbesondere für den schulischen Kontext betont – beispielsweise im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF 2016, S. 30). Zudem sind die Veröffentlichungen „Eine Hochschule für Alle“ (2009) sowie die „Empfehlungen zur Lehrerbildung“ (2013) der HRK für den Umgang mit Vielfalt in den eigenen Institutionen und die gemeinsame Empfehlung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (KMK & HRK 2015) zu nennen. Für die KMK sind die Publikationen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Schule“ (2011), „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (2018a) und „Menschenrechtsbildung in der Schule“ (2018b) hinzuzufügen. Ebenfalls interessant ist die Veröffentlichung von René Breiwe „Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze“ (2020) sowie „Richtlinien und Lehrpläne der Sexualerziehung“ (2004) von Hilgers, Krenzer & Mundhenke.

Trotz dieser zahlreichen Referenzen finden sich in der Praxis der (universitären) Lehramtsausbildung europaweit bisher kaum systematische Ansätze für eine vielfaltssensible Pädagogik, sondern vielmehr nicht ausreichende punktuelle Angebote und Maßnahmen (vgl. EU-Kommission 2017). Die Forderungen für eine diversitätsbewusste Lehramtsausbildung bleiben bisher meist nur Absichtserklärungen (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 3).

Gerade deshalb ist es sinnvoll, hier ausgewählte konkrete Formulierungen aufzuführen und die politischen Handlungsempfehlungen in Deutschland für Sie sowie für alle Lehramtsstudierenden im Wortlaut darzustellen. Es ist durchaus als vorteilhaft zu erachten, diese auch in Ihren Lehrveranstaltungen vorzulegen, um angehenden Lehrkräften die rechtliche und politische Absicherung zu verdeutlichen, die hinter

der Praktizierung einer vielfaltssensiblen Pädagogik und der Einforderung ihrer Rechte auf eine entsprechende Ausbildung steht:

- *„HRK und KMK fordern alle an der Lehrerbildung Beteiligten auf, ihrer Verantwortung für die notwendige institutionelle, konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung der Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt nachzukommen“ (HRK & KMK 2015, S. 5)*
- *„Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen. Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen“ (HRK & KMK 2015, S. 2)*
- *„Empfohlen wird, additive durch integrierte Konzepte zu ergänzen und eine inklusive Gesamtkonzeption umzusetzen. Von besonderer Bedeutung ist die curriculare Abstimmung und Vernetzung zwischen den beteiligten Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und schulpraktischen Studien“ (HRK & KMK 2015, S. 4)*
- *„Eine curriculare Vernetzung ermöglicht es den Studierenden, Spezialwissen in den Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften zu erwerben, in der jeweiligen Fachdidaktik auf spezifische Fragestellungen zu übertragen und in der Praxis anzuwenden und zu reflektieren. So kann das Thema Inklusion und Umgang mit Diversität z. B. als inhaltlicher Schwerpunkt in bestehenden Lehrveranstaltungen thematisiert werden oder als Reflexions- und Beobachtungsschwerpunkt in unterrichts- und schulnahen Lehrveranstaltungen bzw. als Schwerpunktbereich in Praktikumsphasen verankert werden“ (HRK & KMK 2015, S. 4)*
- *„Die Stärkung junger Menschen in ihrem Engagement für den demokratischen Rechtsstaat und ihrem entschiedenen Eintreten gegen antidemokratische und menschenfeindliche Haltungen und Ent-*

wicklungen ist Aufgabe von Schul- und Unterrichtsentwicklung und Aufgabe aller Fächer sowie von außerschulischen Angeboten. [...] Von besonderer Bedeutung für eine nachhaltige Umsetzung dieser Empfehlungen ist die Stärkung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit und Identitätsentwicklung. Nur starke Persönlichkeiten sind in der Lage, Gruppendruck zu widerstehen“ (KMK 2018, S. 7; 9)

- *„In diesem Sinne hat die Schule insbesondere folgende Aufgaben: Stärkung und Förderung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler, damit sie eigene Stärke und Selbstwirksamkeit erfahren, Selbstbestimmung und Zivilcourage entwickeln und lernen, unabhängig von Kollektiven zu argumentieren und zu handeln“ (KMK 2018, S. 10)*

Die in diesem Kapitel aufgeführten gesetzlichen und politischen Grundlagen ergänzen die Erziehungs- und Bildungsaufträge der Länder und unterstreichen die Verpflichtung zu einer vielfaltssensiblen Pädagogik und Ausbildung aller Akteur*innen im deutschen Bildungswesen. Zugleich wird in einem historischen Kontext die Organisationsverschiebung hin zu einem ökonomisch ausgerichteten Bildungswesen nochmals deutlich (vgl. Kapitel 1.2), wodurch die teilweise als Konsequenz auf den Nationalsozialismus entstandenen gesetzlichen Aufträge zunehmend in den Hintergrund gedrängt werden. Eine Ordnung, die auf Wettbewerb, Effizienzsteigerung, standardisierten Vergleichen und einer stetigen Wachstumslogik basiert, kann diese gesetzlichen Aufträge für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen nur schwerlich umsetzen und lässt die Einhaltung der Bildungs- und Erziehungsaufträge nur in unzureichender Weise punktuell zu. Ergänzend sei hier noch auf Wolfgang Sanders Beitrag verwiesen, der die inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffes beschreibt und wie diese die verpflichtenden Erziehungs- und Bildungsaufträge in den Hintergrund drängt (2020, S. 18-20). Erneut ist kritisch zu bemerken, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nur selten explizit benannt

wird, was die Gefahr birgt, diese Facette von Diversität sowohl organisatorisch als auch pädagogisch nicht ausreichend zu berücksichtigen. Gesetzliche Bestimmungen und politische Empfehlungen sind dabei bereits als unterstützend anzusehen, befinden sich aber bezüglich ihrer praktischen Umsetzung noch in einem rudimentären Status, was deutlichen juristisch begründeten politischen Handlungsbedarf attestiert.

4. Ziele einer diversitätssensiblen Lehramtsausbildung im Bereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

An die Begriffsdefinition von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (2.6.) anknüpfend, soll an dieser Stelle vorerst dargestellt werden, auf welche unzureichenden Bedingungen eine vielfaltssensible Lehramtsausbildung reagiert (vgl. Hartmann 2018, S. 10f.):

- Geschlechtsbezogene Zuschreibungen und heterosexuelle Normalitätserwartungen
- Die Diskriminierung von LGBTNIQ+ -Lebensweisen
- Eine nachweisliche Nichtthematisierung der real gelebten Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen in der Pädagogik
- Eine deutliche Lücke in expliziten Bildungsangeboten mit Blick auf den Themenbereich sowie auf einen Mangel an Zugängen, die Ermöglichungsbedingungen für ein gutes Leben für alle schaffen
- Verkürzte additive Unterstützungsangebote sowie isolierte und punktuelle Einzelmaßnahmen, die keine Nachhaltigkeit bewirken (vgl. Massumi 2019, S. 163)

Im Folgenden werden einzelne Ziele für verschiedene Ebenen der Hochschulbildung stichpunktartig festgehalten. Dabei ist die Forderung hervorzuheben, die bisher benannten rechtlichen und politischen Grundlagen in der Organisation jeglicher Bereiche einer hochschulischen Lehramtsausbildung anzuerkennen und praktisch verpflichtend umzusetzen.

(1) Aufgaben der Hochschulentwicklung

- Machtkritische Auseinandersetzung mit vorhandenen Normalitätsvorstellungen, Chancengerechtigkeit und Diskriminierung in den eigenen Strukturen und Arbeitsweisen der Hochschule (Massumi 2019, S. 162). Dabei sind empirische Ist-Stand-Erhebungen der Diskriminierungserfahrungen von Studierenden und Mitarbeitenden an der eigenen Hochschule hilfreich (vgl. Teichert 2019)

- Konkretisierung einer übergreifenden Gesamtstrategie in Form eines Leitbildes, damit eine systematische Herangehensweise geschaffen wird, die eine Orientierung und Rahmung sowohl für Hochschulmitarbeitende als auch Studierende hinsichtlich einer vielfaltsbewussten Bildung ermöglicht (Massumi 2019, S. 162). Diese sollte sowohl in allen Bildungsangeboten als auch allen weiteren universitären Prozessen und Ordnungen unbedingt berücksichtigt und mitgedacht werden. Dazu gehört auch, die Akteur*innen einer Hochschule auf ihre Rechte aber auch ihre Pflichten hinsichtlich einer vielfaltsbewussten Bildung hinzuweisen
- Das Leitbild sollte bestehende diversitätsbeschränkende Ordnungen dekonstruieren und Vielfalt von der Vielfalt (Hartmann 2019) aus betrachten, sodass die Akteur*innen innerhalb der Hochschule mit ihren vielfältigen Lebensweisen und individuellen Lernbedingungen einbezogen und entsprechend gefördert werden können (Massumi 2019, S. 162)
- Das Leitbild sollte einer stetigen Prüfung auf die systematisch organisierten Teilhabemöglichkeiten aller Menschen in der Hochschule unterliegen, wobei die Verteilung von Ressourcen und die Chancen sowie Risiken, beispielsweise in Hinblick auf Organisationsabläufe, Lehrformen, Bewertungskriterien, Zugangsbedingungen für Studierende und Einstellungsverfahren für Hochschulmitarbeitende berücksichtigt werden müssen (vgl. Massumi 2019, S. 163)
- Öffnung und Demokratisierung der Produktion von Wissen (Lummerding 2019, S. 78)

(2) Curricula der Lehramtsausbildung

- Diversität und Intersektionalität muss als Lerngegenstand inhaltlich in den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften im lehramtsbezogenen Studium für alle Lehramtstypen gemeinsam und aufeinander abgestimmt und als verbindliche Grundlage in jedes Lehrangebot implementiert werden (HRK &

- KMK 2015, S. 3; Allemann-Ghionda 2013, S. 220). Dabei gilt es für alle Akteur*innen anzuerkennen, dass fachliche Inhalte gleich welcher Disziplin vielfaltssensibel vermittelt, aufbereitet und kontextualisiert werden sollten
- Diversitätssensible Handlungsfähigkeit von angehenden Lehrkräften auf einer diagnostischen, methodisch-didaktischen und interaktionalen Ebene fördern (Massumi 2019, S. 164)
 - Reflexion eigener Privilegien sowie der individuellen Haltung- und Handlungsmuster hinsichtlich der bestehenden (eigenen) Normalitätssvorstellungen, stereotypen Ordnungspraktiken für Personen sowie potenziell damit verbundenen Zuschreibungen von Verhaltensweisen, Eigenschaften und Qualitäten, der individuellen Offenheit gegenüber Unbekanntem und der eigenen Empathiefähigkeit
 - Auseinandersetzung mit Bildungsbenachteiligungen aufgrund von leistungsfremden Faktoren, wie soziale Herkunft, diagnostizierte Behinderung, Migration, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität und die daran gebundenen Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse sowie (Re-)Produktionen von Diskriminierung (Massumi 2019, S. 164)
 - Die notwendige Reflexion und Auseinandersetzung mit den Aspekten der vorangegangenen beiden Ziele sollte neben einer theoretisch-diskursiven Form auch in einer mehrdimensionalen Theorie-Praxis-Verzahnung gewährleistet werden, sodass individuelle Haltung- und Handlungsmuster der Studierenden (und der Lehrenden) in Praxisphasen sowie entsprechenden professionell begleiteten Begleitangeboten aufgearbeitet und verändert werden können (vgl. Dogmus 2016; Massumi 2017, S. 579). Es genügt nicht, aufgrund einer inhaltlichen Auseinandersetzung oder positiven Intention von einem „Automatismus der Kompetenzentwicklung“ (ebd.) bzw. der pädagogischen Performanz auszugehen.

(3) Diversitätssensible Hochschullehrende

- Reflexionsfähigkeit und -tätigkeit zu Fragen der Privilegierung, (re-)produzierten Ungleichheiten und Diskriminierungen, eigenen Selbstverständlichkeiten und Normvorstellungen. Offenheit gegenüber (Un-)Bekanntem und eigener Stereotypenbildung (vgl. Massumi 2019, S. 165)
- Anerkennung aller von den eigenen Normvorstellungen abweichenden Personen(gruppen) als selbstverständliche und gleichberechtigte Individuen einer pluralen Studierendenschaft bzw. Gesellschaft und nicht als ‚benachteiligte Minderheiten‘ (vgl. Massumi 2019, S. 165)
- Kritisches Hinterfragen von Inklusions-, Exklusions- und Diskriminierungsstrukturen in Prozessen der Wissensproduktion, sowohl für Studierende als auch für Lehrende (vgl. Lummerding 2019, S. 72)
- Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, Diskriminierungen, Ungleichheiten, der Herstellung von Wissen und Differenz in den eigenen hochschulischen Strukturen und der individuellen Biografie (vgl. Lummerding 2019, S. 70)
- Studierenden Räume ermöglichen, in denen sie sich selbst positionieren können und keine Position zugeschrieben bekommen (vgl. Massumi 2019, S. 164). In denen sie Selbstwirksamkeit und die Möglichkeit erfahren, etwas verändern zu können
- Studierende empowern, sich als politisch handelnde Personen zu verstehen, die eine soziale Verantwortung für Kinder und Jugendliche tragen, Diskriminierungen und Ungleichheiten abzubauen und nicht zu (re-)produzieren, die aber auch bereits hilfreiche Handlungs- und Handlungskonzepte ausgebildet haben, um dieser Verantwortung gerecht zu werden
- Auseinandersetzung mit Theorien und Ansätzen, die hinter einer intersektional orientierten machtkritischen Pädagogik stehen
- Öffnung gegenüber vielfältigen Lebensweisen, sodass diese nicht auf einer einzelnen Geschichte beruhen (vgl. Adichie 2009) und in ihrer (Un-)Sichtbarkeit gesehen werden und würdige Bedeutung erfahren

5. Haltungen von Hochschulen und Lehrenden

„Inklusion beginnt im eigenen Kopf“ ist eine populär gewordene Formulierung innerhalb des Inklusionsdiskurses, die sich auf die Haltung von Personen hinsichtlich vielfältiger Lebensweisen bezieht. Wenn Schüler*innen, Lehrer*innen, Dozierende, Schulen oder Hochschulen eine vielfaltssensible Bildung umsetzen wollen, bedarf es einer reflexiven Haltung, die sowohl institutionelle Strukturen als auch soziale Praktiken oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Ihren Lehrveranstaltungen stets (macht-)kritisch hinterfragt und dabei Vielfaltssensibilität fokussiert (vgl. Massumi 2019, S. 166). Damit Lehramtsstudierende auf die Diversität ihrer zukünftigen Schüler*innenschaft vorbereitet werden, sollten sowohl Dozierende als auch Studierende folgende Haltungen ausbilden und gemeinsam lernen, sie in Handlungen transparent und konsequent umzusetzen.

5.1. Bewahrende Haltung gegenüber demokratischen Strukturen

Jaques Derrida konzeptualisiert in seinem Vortrag „Die Zukunft der Universität“ die unbedingte Universität, die „ihrem erklärten Wesen nach ein Ort letzten kritischen – und mehr als kritischen – Widerstands gegen alle dogmatischen und ungerechtfertigten Versuche sein [soll], sich ihrer zu bemächtigen“, oder „die kommende und im Kommen bleibende Demokratie ein[zuschränken“ (2010, S. 189 f.). Dieses Verständnis von Universität ist insbesondere im Hinblick auf rechts-populistische Bewegungen zu berücksichtigen, die vor allem in den 2010er Jahren erheblichen Zuspruch in Deutschland erhielten und eine zunehmende Verschiebung der Diskursgrenzen im öffentlichen Raum bewirken konnten (vgl. Besand 2020, S. 4-5). Zu dieser Entwicklung trägt ein „Fundamentalisierungsschub in der öffentlichen Rede“ maßgeblich bei, wobei Fundamentalisierung ganz allgemein „Redeweisen der autoritären Stillstellung, der Bedeutungsschließung und Pauschalisierung“ meint, „Redeweisen also, die sich sowohl gegen Vieldeutigkeiten wie gegen ihre eigene Reflexion zu immunisieren versuchen“

(Hark & Villa 2017, S. 10-11). Durch diese Prozesse kam es nicht nur zu einer Normalisierung nationalistischer und (geschichts-)revisionistischer Ansichten, sondern auch zu einer Verbreitung von rassistischen, sexistischen, homo- und transfeindlichen Vorstellungen und Haltungen (Besand 2020, S. 5).

Eine (unbedingte) Universität als pädagogische Institution sollte diese Entwicklungen sowohl kritisch betrachten als auch jeglichen demokratiefeindlichen Perspektiven deutlichen aktiven Widerstand entgegenbringen. Dafür ist es notwendig, sich als Universität und als darin tätige Akteur*innen deutlich für die Einhaltung der Grund- und Menschenrechte auszusprechen und sich konsequent sowie aktiv gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu engagieren und dieser vorzubeugen. Dazu zählt ebenfalls, die hochschulinternen Strukturen und Abläufe auf diskriminierende und fundamentalisierende Prozesse hin zu untersuchen und praktische Konsequenzen aus den Ergebnissen abzuleiten.

Es ist für eine Universität als staatliche (Bildungs-)Einrichtung nicht möglich, sich aus ihrer politischen Verantwortung herauszulösen, indem sie sich als scheinbar neutrale Institution ausweist. Neutralität im Sinne einer multiperspektivischen und kritischen Haltung, die sich nicht auf eine apodiktische Wahrheit stützt, ist im Bildungsbereich und für eine Demokratie von großem Wert. Im Gegensatz dazu ist eine neutrale, sprich nicht vertretene politische Positionierung gerade dann nicht mehr gerechtfertigt, wenn es um die Bewahrung der Demokratie oder die Einhaltung von grundlegenden Rechten eines jeden Menschen geht (vgl. dazu Cremer & Niendorf 2020; Cremer 2019). Werden demokratie- und menschenrechtsbewahrende Haltungen und Positionen von einer Universität sowie den in ihr tätigen Akteur*innen nicht angenommen, entziehen diese sich der Verantwortung, die sie für all die Menschen tragen, die diese Bildung in Anspruch nehmen bzw. von dieser beeinflusst werden.

5.2. Eine öffnende Haltung der unbedingten Gastfreundschaft

Hinter dem Konzept der unbedingten Gastfreundschaft steht eine Öffnung gegenüber dem benannten und identifizierbaren ‚Fremden‘ aber auch gegenüber dem unsichtbaren, anonymen ‚Anderen‘ (Derrida 2015, S. 25; 43; vgl. dazu Müller-Schöll 2010; Demirović 2010, S.410f.). Daran gebunden ist eine kritisch prüfende Dekonstruktion und Neudefinition des ‚Eigenen‘, sprich der individuellen ‚Gewissheiten‘, Gewohnheiten und Normalitätsvorstellungen (vgl. Lummerding 2019, S. 79).

Die in der UN-BRK beabsichtigte Transformation von einer Integrations- zu einer Inklusionsabsicht liegt genau darin begründet. Sofern Neues (‚Fremdes‘ bzw. ‚Anderes‘) in Strukturen integriert wird, die bisher ihre Benachteiligungen und Ausschlüsse herbeigeführt haben, stabilisieren und (re-)produzieren sich diese Diskriminierungen. Die beispielhafte Absicht, non-binäre oder inter* Personen in ein heteronormatives System zu ‚inkludieren‘, ist nicht möglich, da eine derartige Ordnung die Inklusion dieser vielfältigen Lebensweisen nicht vorsieht. Durch eine Integration in bestehende exklusive Strukturen wird Neues immer ‚Fremdes‘ oder ‚Anderes‘ bleiben, weil das neue Merkmal (z. B. Homosexualität) als Abweichung von den heteronormativ bekannten Normvorstellungen stets im Fokus der Aufmerksamkeit steht und betroffene Personen so darauf reduziert werden.

Mechanismen, welche die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten auf verschiedenen Ebenen herbeiführen, sind über die letzten 60 Jahre in zahlreichen theoretischen und empirischen Analysen herausgestellt worden. Um sich dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems zu nähern, gilt es die herausgestellten exklusiven Ordnungsstrukturen sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene systematisch abzubauen und unter dem zentralen Kriterium der inklusiven Teilhabe mit kritisch reflektiertem Vertrauen Neues zu entwickeln. Ein Öffnen gegenüber Neuem impliziert Veränderung. Eine unbedingte Gastfreundschaft impliziert das freiwillige Verlassen der Komfortzone des ‚Normalen‘ und Bekannten. Alle Personen und Institutionen des Bildungsbereichs tragen in ihrer spezifischen Profession die Verantwortung, mit

einer gastfreundlichen und offenen Haltung gemeinsame Lösungen zu finden, die sich nicht einfach an einer Mehrheit orientieren und dadurch marginalisierte Gruppen übergehen. Solange das Ziel verfolgt wird, segregierte oder exkludierte Personen zu ‚inkludieren‘ und die Vielfalt somit nicht von der Vielfalt aus zu denken, wird es im deutschen Bildungswesen stets bei einer Integrationspraktik und dem Ausschluss vielfältiger Lebensweisen bleiben.

5.3. (Macht-)Kritische Haltung der Ungewissheit

Entgegen der ökonomisch orientierten Entwicklungen im deutschen Bildungswesen, ist es wichtig darauf zu insistieren, dass Wissen formal weder Institutionen noch Unternehmen oder Expert*innen gehört, sondern durch die Allgemeinheit generiert wird (vgl. Demirović 2010, S.395f.). Über Fragen der diversitätssensiblen Lehre oder einer umgesetzten Chancengerechtigkeit hinausgehend, stehen somit auch die Begriffe des Wissens und der Wissenschaft und somit das Verständnis von Hochschule und Profession zur Disposition (vgl. Lummerding 2019, S.70). Es ist individuell aber auch strukturell zu prüfen, welches Wissen in einem Bildungsraum hergestellt und vermittelt wird; wer gehört, gelesen und zitiert wird bzw. werden soll (vgl. Spivak 2008), und welche Implikation sich daraus für den Umgang mit vielfältigen Lebensweisen oder Intersektionalität ableiten (vgl. Lummerding 2019, S.70). Zu berücksichtigen ist dabei, welche Verantwortung einzelne Akteur*innen in diesen Prozessen tragen. Dabei gilt es die eigene Haltung zu Objektivität als Beanspruchung einer universalen, subjektunabhängigen Wahrheit zu reflektieren. Die Annahme von Objektivität kann unter diesem Verständnis beispielsweise auch als einfache Strategie betrachtet werden, sich der Verantwortung zu entziehen, (vgl. Foerster & Pörksen 1998, S.154ff.) oder als Beispiel für die Reifizierung des weißen männlichen Denkens (Hull et al. 1982, S.XXV) gedeutet werden.

Es geht hier um eine machtkritische Infragestellung des kulturell und historisch gewachsenen Wissens und der gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen, die Sie unter Umständen in Ihren Lehrveran-

staltungen verwenden. Die kritische Befragung des von Ihnen angebotenen Wissens sollte vor allem in zwei Punkten erfolgen:

(1) **Universeller Wahrheitsanspruch:**

Lassen Sie sich auf eine multiperspektivische Diskussion ein und ermutigen Sie die Studierenden dazu, das von Ihnen eingebrachte Wissen (machtkritisch) in Frage zu stellen?

(2) **(Re-)Produktion von Ungleichheit:**

Inwiefern repräsentiert Ihr angebotenes Wissen auch von der Norm abweichende Stimmen, die häufig ungehört bleiben? Inwiefern sind vielfältige Lebensweisen beispielsweise in Ihrem Literaturkanon repräsentiert?

Sofern Sie eine öffnende und machtkritische Haltung gegenüber Wissen und gesellschaftlichen ‚Gewissheiten‘ einnehmen, gilt es Widersprüchlichkeiten nicht aufzuheben, sondern mit ihnen zu arbeiten (Lummerding 2019, S. 77). Mit dieser Haltung des Ungewissen, teilen Sie Ihre (Definitions-)Macht als Lehrende*r: Sie geben also Kontrolle, Souveränität und Sicherheit ab (vgl. ebd.). Dies erfordert unweigerlich Mut und Selbstvertrauen, doch gerade dadurch öffnen Sie den Raum für die Teilhabe der Studierenden, welche sich mit (un-)bekannten Positionen in ergebnisoffenen Ausverhandlungsprozessen an der Wissensproduktion beteiligen (ebd.). Zudem wird Ihnen und den Studierenden durch eine kritische Perspektive auf gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse eine nachhaltigere Umgangsweise ermöglicht, zum Beispiel mit zwanghaften Selbstoptimierungsansprüchen, Überforderungen durch kompetitive Individualisierung oder einer Bewältigungs- und Handlungsverantwortung für strukturell bedingte Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten (vgl. Höhne 2013).

Weiterführende In-Fragestellungen von Wissen finden Sie in der „Toolbox Gender und Diversity in der Lehre“ der FU Berlin (vgl. Bittner, Garske & Nüthen 2017) und bei Eckert (2019):

- Inwieweit sind Sie bereit, Ihr Wissen und Ihre Positionen für (Un-) Gehörtes zu öffnen?
- Sind Sie bereit, die Definitionsmacht innerhalb des Lehr-Lernzusammenhangs zu teilen und die Veranstaltung so zu gestalten, dass Handlungsmöglichkeiten für alle Anwesenden entstehen?
- Sind Sie bereit, Verantwortung abzugeben?
- Sind Sie bereit, Ihre eigene Machtposition in der Lehre zur Disposition zu stellen?
- Welche Autor*innen und Forschenden gehören zum Kanon eines Faches? Welche nicht? Warum bzw. seit wann ist das so?
- Lassen sich bekannte Autor*innen/Forschende einer kritischen Neulektüre unterziehen, die deutlich macht, wie diese zu ihren Standpunkten und Ergebnissen gekommen sind, in welche Machtverhältnisse oder Interessenkonflikte sie verstrickt sind, und wie ihr Wissen historisch Eingang in weitere gesellschaftliche Bereiche gefunden hat?
- Haben technische Innovationen ein Geschlecht, eine Hautfarbe, eine soziale Klasse?
- Wie lassen sich wissenschaftliche Kontroversen um bestimmte Themen historisch nachvollziehen?
- Wie entstehen (und vergehen) wissenschaftliche Paradigmen?
- Welche Forscher*innen hatten Anteil an der Entwicklung heute relevanter Theorien oder bahnbrechender Erfindungen – und werden sie ihrer Bedeutung entsprechend gewürdigt?
- Welche Erkenntnisse ergeben sich, wenn eine andere Perspektive eingenommen wird, und in welchem Verhältnis stehen neues und bekanntes Wissen zueinander?

5.4. (Selbst-)Reflexive Haltung

Wenn Sie sich als Lehrende*r gegenüber vielfältigen Lebensweisen und Perspektiven öffnen wollen, ist dies unweigerlich mit einer (machtkritischen) Selbstreflexion verbunden, sodass beispielsweise eigene aus-

schließende Normalitätskonstruktionen oder Lehrmethoden erkannt werden. Da es in der Wissenschaftskarriere jedoch wenig professionell gestalteten Raum zur Selbstreflexion der eigenen Berufsrolle gibt (vgl. Klinkhammer 2004, S.391), bedarf es der eigenverantwortlichen Organisation geeigneter Bedingungen. Insbesondere Coachings, Supervision und Organisationsentwicklung bieten einen „strukturierten Raum für ergebnisoffene Reflexionsprozesse, um neue Denk- und Handlungsspielräume zu erschließen und die Umsetzung von Veränderungsprozessen zu gestalten“ (Lummerding 2019, S.76). Dabei sollten Sie sich beispielsweise darüber austauschen (vgl. Smykalla 2016, S.240 f.):

- Inwiefern sind Sie und Ihre Kolleg*innen in Privilegierungs- oder Diskriminierungsstrukturen und der (Re-)Produktion stereotypisierter Zuschreibungen involviert?
- Welche ‚Gewissheiten‘ und Vorstellungen von Normalität haben Sie für sich in ihrer Sozialisation angenommen und welche Relation/Funktion für die (Re-)Produktion von Ungleichheitsstrukturen haben diese?
- Inwieweit setzen Sie sich mit dem Verhältnis von Wissen und Nicht-Wissen bzw. dem Teilen von Identitätsansprüchen und Definitionsmacht auseinander und welche Effekte hat dies auf die Ausübung Ihrer Profession?
- Wie würden Sie aus einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive heraus, Ihre Wissensvermittlung, Ihre Interaktion mit Studierenden und Mitarbeitenden, Ihre Methodenwahl, Ihr professionelles Selbstverständnis und die damit verbundenen Erwartungen und Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen und Zumutungen reflektieren? (vgl. Lummerding 2019, S.76)

Insbesondere die eigenen Privilegien sollten Teil einer intensiven (Selbst-)Reflexion unter Mitarbeitenden und Studierenden sein. Privilegien zu haben bedeutet nicht, dass Sie es immer leicht haben oder nicht hart arbeiten müssten, um bestimmte Ziele zu erreichen. Es be-

deutet vielmehr, dass Sie sich dabei um gewisse (strukturelle) Umstände, die das Erreichen dieser Ziele erschweren oder gar unmöglich machen, keine Gedanken machen müssen bzw. diese nicht erfahren. Privilegien bezeichnen also eine strukturelle Dominanz eines sozialen Kollektivs, welche sich beispielsweise in einem bevorzugten Zugang zu Ressourcen (z. B. Bildungsabschlüssen), der Zugehörigkeit des eigenen Kollektivs zur sozialen Norm oder der Gewissheit äußert, dass staatliche Institution zugunsten der eigenen Gruppe operieren (vgl. Walgenbach 2013, S.271). Die Selbstreflexion dieser Privilegien ist besonders von Bedeutung, da diese strukturellen Bevorzugungen für privilegierte Person oft unsichtbar bleiben und selbstverständlich erscheinen (vgl. Walgenbach 2005; Frankenberg 1993). Diskriminierungen von weniger privilegierten Personen zu erkennen, wird dadurch deutlich erschwert und ist von der eigenen Empathiefertigkeit abhängig. Einen Privilegientest zur Selbstreflexion finden Sie beispielsweise auf dem Portal Intersektionalität bereitgestellt (Debus 2015).

5.5. Fehlerfreundliche Haltung des Ernstnehmens

Zu Anfang eines machtkritischen Lernprozesses sollten Sie sich selbst ermutigen, sich ‚Fehler‘ einzugestehen und Ihre bisherigen ‚Gewissheiten‘ als beschränkt zu erkennen, da sie beispielsweise ausschließlich innerhalb einer zweigeschlechtlichen und heterosexuellen Ordnung oder einer eurozentrischen Wissensproduktion bestanden haben. Eine Öffnung gegenüber dem eigenen Nicht-Wissen schafft Räume, in denen Personen nicht mehr stereotyp in einem sozialen Kollektiv (z. B. homosexuelle Studierende) mit identischen Interessen und Erfahrungen erkannt werden, sondern als eigenständige Personen (vgl. Bittner, Garske & Nüthen 2017).

Die Akzeptanz der individuellen Begrenztheit macht es möglich, Studierende in ihren vielfältigen Lebensweisen, Bedürfnissen, Interessen und Biografien wahr- und ernst zu nehmen. Das gleiche gilt für ihre individuellen Erfahrungen, die beispielsweise von struktureller Diskriminierung, Segregation und Exklusion geprägt sein können und

von einer unreflektiert privilegierten Person kaum erkennbar wären. Diesen Prozess der Öffnung gemeinsam mit Studierenden zu erfahren, bietet die Chance, eigene Vielfalt und die anderer Personen sichtbar zu machen, sie kennenzulernen und sensibel darauf einzugehen.

Auch bei fortgeschrittenem Lernprozess sind ‚Fehler‘ dabei unvermeidbar. Macht- und Ungleichheitsverhältnisse werden trotz des Beginns der kritischen Reflexionsprozesse im universitären Alltag (re-)produziert. Für eine vielfaltssensible Lehre ist es unweigerlich nötig, mit dieser Erwartungshaltung zu lernen und Diskriminierungen deutlich zu benennen, sich mit ihnen zu konfrontieren und auseinanderzusetzen. Kritik sollte möglichst auch nur auf das spezifische Verhalten in der spezifischen Situation gerichtet und nicht als existenziell aufgeladene Kritik an einer gesamten Person verstanden werden. Meist sind jedoch auch Studierende anwesend, die von Diskriminierung oder anderen Ressentiments betroffen sind, sodass ein besonders sensibler Umgang und eine vorausgehende Absprache erforderlich sind, in der alle Beteiligten sich auf einen gemeinsam gestalteten und möglichst sicheren Lernraum einigen und auf persönliche Grenzen achten können. Hinsichtlich dieser pädagogischen Herausforderungen wird hier erneut deutlich, dass es unterstützende Maßnahmen und Bemühungen sowie ein konsequentes Leitbild auf allen Ebenen der Hochschule hinsichtlich einer vielfaltssensiblen Organisation bedarf (vgl. Bittner, Garske & Nüthen 2017).

Die Idee der Fehlerfreundlichkeit wird im Folgenden noch einmal praxisnah zusammengefasst (Goel 2016, S.42-43):

- Nicht reversible negative Ergebnisse für diejenigen weitestgehend vermeiden, die Ausgrenzung und Diskriminierung selbst erfahren
- Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten für alle Anwesenden schaffen – wobei alle wissen (müssen), dass es dabei zur (Re-)Produktion von Machtverhältnissen kommt, und (sprachliche) Äußerungen verletzen können, auch dann, wenn dies nicht intendiert ist

- In solchen Lehrsituationen sollten jene, die durch die Reproduktion von Machtverhältnissen ausgegrenzt wurden, mit diesen nicht allein gelassen werden. Sie sollten erleben, dass diese Reproduktionen thematisiert und bearbeitet werden
- Gleichzeitig sollte die Thematisierung und Bearbeitung der Reproduktion von Machtverhältnissen in einer Form erfolgen, die es auch jenen, die sie (re-)produziert haben bzw. die nicht verstehen, wo das Problem liegt, ermöglicht, dazuzulernen. Ihnen sollen die Konsequenzen der Reproduktion von Machtverhältnissen und Diskriminierung deutlich gemacht werden, damit sie in Zukunft besser darauf achten können, Reproduktionen zu vermeiden. Sie sollten dabei jedoch die Rolle des reflektierenden Zuhörers einnehmen und ihr Verhalten nicht rechtfertigen. Personen, die von der (Re-)Produktion betroffen sind, sollte die Möglichkeit gegeben werden auf diese zu reagieren und auch die anschließende Lernphase anzuleiten, sie sollten aber keineswegs unfreiwillig in diese Position gebracht werden.

6. Didaktische und methodische Grundlagen

6.1. Didaktische Ziele

Für die didaktische Ausarbeitung in dieser Handreichung wurde sich hauptsächlich auf Ansätze von Jutta Hartmann (2019), die fünf Orientierungslinien für eine Pädagogik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt entwickelt hat, und Paula Irene Villa (2013) gestützt, die die Verwobenheit von individuellen Praktiken und sozialen Strukturen aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet. Unter Einbezug von Villas Beitrag kann es gelingen, die geschlechtliche und sexuelle Identitätsbildung als individuelle Handlungen innerhalb eines intersektionalen Rahmens aufzubereiten. Zudem soll das Trilemma der Inklusion von Mai-Anh Boger (2017) einbezogen werden und als Ansatz, der eine Vielfalt als Basis für die Vielfalt ermöglicht, wird der philosophische Begriff des Rhizoms verwendet (Deleuze & Guattari 1977).

Als übergeordnete didaktische Ziele einer Pädagogik der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt lassen sich festhalten (Hartmann 2019, S. 30-31):

- Vielfältige Lebensweisen sind so zu thematisieren, dass auf der Ebene der Rezipient*innen – wie auch immer sie sich selbst begreifen und wie auch immer sie leben – eine eröffnend-emanzipative Einladung gegeben ist
- So können auf einer sozialen bzw. gesellschaftlichen Ebene transformative Impulse insofern angestoßen werden, dass im sozialen und gesellschaftlichen miteinander auf enthierarchisierende Weise Neues entstehen kann
- Hierfür ist Pädagogik herausgefordert, ihren Zielgruppen zu ermöglichen, Differenzen als die Gesellschaft strukturierende Ordnungskategorien und Selbstverständnisse hervorbringende Identitätskategorien zu erkennen, machtvolle Grenzen und Mechanismen der Norm und Normalisierung zu reflektieren sowie eine fragende Haltung zum Prozess der Kategorisierung selbst zu entwickeln

- Es gilt, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als gesellschaftlich-kulturelle Realität und Horizont der eigenen Lebensgestaltung selbstverständlich werden zu lassen, ohne in eine unrealistisch-idealistische Haltung zu verfallen und ohne die notwendige machtkritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Normalisierung sowie (struktureller) Diskriminierung und Ungleichheit zu vernachlässigen

Für einen didaktischen Zugang ist es bedeutsam, dass er zu Beginn weniger an Realitäten von Diskriminierung ansetzt, da diese soziale Wirklichkeit so als erster beständiger Eindruck in ihrer heteronormativen Ordnung (re-)produziert würde. Vielmehr sollte eine pädagogische Praxis ausgehend von kritisch-dekonstruktiven und postheteronormativen Perspektiven aufgebaut werden (Hartmann 2019, S. 30-31).

Den Studierenden soll also an erster Stelle die Komplexität und Vielfalt von (eigenen) Lebensweisen verdeutlicht werden (1). Dies kann zumindest in Teilen über einen praxiszentrierten Zugang erfolgen, der zugleich ein Kennenlernen unter den Studierenden auch hinsichtlich ihrer persönlichen Bedürfnisse und Grenzen ermöglicht. In einem zweiten Schritt sollte aufgezeigt werden, wie eine Identitätsentwicklung mittels strukturierender Ordnungen bzw. sozialer Kategorien begrenzt werden kann (2). Dabei ist es möglich, an der Lebenswirklichkeit von Studierenden anzusetzen. Daraufhin gilt es Machtverhältnisse und Diskriminierungen zu thematisieren, die durch konstruierte soziale Strukturen aber auch durch individuelle Normalitätsvorstellungen und Praktiken (re-)produziert werden (3 & 4). Die Ergebnisse aus den ersten vier Phasen können im Anschluss dafür genutzt werden, um die eigenen Selbstverständlichkeiten und Ordnungspraktiken der Studierenden aufzudecken, zu irritieren, kritisch zu reflektieren und zu dekonstruieren (5). Hintergrund für dieses Vorgehen ist die Verschränkung von individuellen Praktiken und sozialen Ordnungen, die sich gegenseitig beeinflussen. Werden Studierende in sozialen Räumen über exklusive soziale Ordnungen (z. B. Zweigeschlechtlichkeit) sozialisiert,

hat dies Einfluss auf ihre eigenen Selbstverständnisse und Praktiken. Ebenso können individuelle Praktiken aber auf soziale Ordnungen zurückwirken. Studierende sollen anschließend neue vielfaltssensible Selbstverständlichkeiten und Ordnungen machtkritisch konstruieren und kennenlernen (7 & 8). Dies sollte aus einer offenen-emanzipativen Haltung heraus entstehen, die Ziel des vorangegangenen kritisch-dekonstruktiven Reflexionsprozesses ist (6). Es ergeben sich also acht Prozessziele:

- (1) Komplexität der eigenen Identität kennenlernen*
- (2) Einschränkungen der Subjektwerdung durch (zugeschriebene) Kategorien*
- (3) Soziale Konstruktion von sozialen Strukturen erkennen*
- (4) Machtverhältnisse hinter sozialen Strukturen reflektieren und die Funktionsweisen von Diskriminierung nachvollziehen*
- (5) Individuelle Ordnungsmuster und selbstverständliche Normvorstellungen irritieren, aufdecken und dekonstruieren*
- (6) Dynamische Uneindeutigkeit von Vielfalt anerkennen und öffnende Haltung ausbilden*
- (7) Vielfalt anbieten und Geschichten lebbar machen*
- (8) Neue machtkritische Theorien und Selbstverständlichkeiten aufbauen und offene Haltung festigen*

Diese Prozessziele lassen sich in einem achtstufigen didaktisch-methodischen *Vielheits-Phasen-Modell* verstehen. Dabei sollte stets reflektiert werden, dass der beschriebene Lernprozess nicht abschließbar ist, weil sich vielfältige Lebensweisen dynamisch weiterentwickeln. Es existieren keine eindeutigen Antworten auf Fragen der Studierenden, die konkrete und universelle Handlungsanweisungen einfordern, zum Beispiel: „Wie sollten Lehrkräfte mit einer Schwarzen trans* Person umgehen, bei welcher eine ‚Behinderung‘ diagnostiziert wurde?“

Sie als Dozierende*r sollten einen ähnlichen Lernprozess bereits vor dem Beginn der Lehrveranstaltungen vollzogen haben, sodass Sie in

der Lage sind, die Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken (vgl. Hartmann 2019, S. 25). Dazu zählt beispielsweise, die von Ihnen verwendeten Materialien entsprechend auf mögliche (Re-)Produktion von ungerechten Machtverhältnissen und Diskriminierungen zu prüfen bzw. sie von der Vielfalt aus gedacht, didaktisch aufzubereiten.

Erneut wird deutlich, dass die Umsetzung einer vielfaltssensiblen Pädagogik (in der Lehramtsausbildung) ein komplexer und zeitaufwändiger Prozess ist, der von Dozierenden allein nur geringfügig verwirklicht werden kann. Auch ein additives Angebot von Coachings und Weiterbildungen kann diesem Anspruch von vielfältigen Lebensweisen nicht ausreichend gerecht werden. In dem komplexen und zeitaufwändigen Lernprozess für Dozierende und Studierende zeigt sich erneut die Unumgänglichkeit eines systematischen Organisationsplans der Hochschul- und Bildungspolitik, in welchem die vielfaltssensible Pädagogik neben der Vermittlung von Fachwissen als grundlegend für jede lehramtsbildende Lehrveranstaltung verpflichtend etabliert und gleichwertig priorisiert wird.

6.2. Machtkritische Methodenwahl

Für die Auswahl von Methoden sollten Sie gemeinsam mit den Studierenden reflektieren, welche Verantwortung alle Akteur*innen der Lehrveranstaltung für den diskriminierungskritischen Lernprozess tragen. Zum einen sollten Sie sich für die Ausgestaltung und Planung der Lehre stets der Frage stellen, inwiefern soziale Ungleichheit oder gesellschaftliche Machtstrukturen über gewählte Sozialformen oder Methoden (re-)produziert werden. Die Studierenden sollten zum anderen zu einer stetig präsenten machtkritischen Reflexion der Lehrveranstaltung aufgefordert werden, sodass sie gemeinsam in einen Ausverhandlungsprozess gehen können. Dafür ist es wichtig, Studierenden den Prozess der Wissensgenerierung und der Wissensvermittlung transparent zu machen (vgl. dazu Eckert 2019, S. 38; vgl. dazu Lummerding 2019). So können Sie gemeinsam intervenieren, wenn ein Vorhaben in der Lehre als nicht vielfaltssensibel eingeschätzt wird und in Kooperation viel-

fältige Lernwege ermöglichen, die wiederum erweiterte Partizipation der Studierenden zur Folge haben (vgl. Klenk 2019).

Um methodisch auf die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt von Studierenden zu reagieren und Ihnen somit eine Erfahrung für einen pädagogisch sensiblen Umgang mit vielfältigen Lebensweisen zu ermöglichen, bedarf es in der Auswahl der Methoden eines reflexiven, bewussten und antidiskriminatorischen Ansatzes (Eckert 2019, S. 36). Dafür sollen im Folgenden Kriterien von Methoden und Formaten einer vielfaltsbewussten und vielfaltsfördernden Lehre festgehalten werden (vgl. Eckert 2019, S. 38; Kergel & Heitkamp 2015):

- Interaktion / Raum für dialogische Kommunikationsformen
- Transparenz
- Partizipativ / Gemeinsame Entdeckung neuen Wissens
- Multiperspektivität
- Bezug zur Praxis
- Alltagsrelevanz
- Kontextualisierung des Lernstoffs

Vor allem soziale Fertigkeiten sind also in der Wahl und Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen hinsichtlich der Förderung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu berücksichtigen. Es geht um einen bewussten Umgang mit der sozialen Eingebundenheit der Studierenden, was einen Kennenlernprozess voraussetzt, der durch interaktive Methoden angeregt werden kann (Eckert 2019, S.38). Insbesondere für die Ausgestaltung eines sicheren Raumes, in dem ein diskriminierungskritischer Lernprozess weitestgehend ohne intendierte bzw. verletzende (Re-)Produktion von Machtverhältnissen stattfinden kann, muss Vertrauen unter den Studierenden ausgebildet werden, welches sich beispielsweise in kooperativen Lehr-Lern-Settings entwickelt (vgl. ebd.). Zudem werden Methoden von Studierenden als besonders gelungen wahrgenommen, wenn durch sie selbständiges und systematisches Denken initiiert wird, Studierende eigenständige Problemlöse-

strategien entwickeln können und so ein aktives Lernen ermöglicht wird (vgl. Busch-Karrenberg et al. 2013). Sie als Lehrende sollten sich also folgende Fragen stellen (Eckert 2019, S. 43):

- Kann diese oder jene Methode inhaltlich ohne Vorwissen funktionieren?
- Welches Vorwissen brauche ich als Lehrende*r?
- Welche allgemeinen und welche spezifischen Methoden für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Lehre brauche ich?
- Was muss ich als Lehrende*r dabei im Blick haben?

Abschließend sollen für eine auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ausgerichtete Methodenwahl einige Reflexionsfragen aufgeführt werden, die bereits von Katharina Debus für das „Portal Intersektionalität“ entwickelt worden sind und von Mitarbeitenden der „Toolbox Gender und Diversity in der Lehre“ für die Hochschullehre modifiziert wurden (Bittner, Garske & Nüthen 2017). Sie sind vorwiegend darauf ausgerichtet, verwendetes Material einer kritischen Prüfung zu unterziehen, sodass möglichst keine Diskriminierungserfahrungen oder Ausschlüsse von Studierenden (re-)produziert werden:

*„Unbedacht eingesetzt können Lehrmethoden auch negative Effekte haben. Gerade wenn Sie gender- und diversitybezogene Machtverhältnisse wie Rassismus, Sexismus, ökonomische Ausbeutung und Ungleichheit, Migration, Antisemitismus und andere soziale Verhältnisse mitdenken oder explizit thematisieren wollen, bewegen Sie sich in einem Spannungsfeld zwischen klarer Benennung der Verhältnisse und der Gefahr, Menschen in ihrer sozialen Positionierung zu exponieren oder in Opferrollen zu drängen. Für den reflektierten und gekonnten Einsatz von Methoden brauchen Sie entsprechende Kompetenzen und eine realistische Einschätzung dessen, was Sie als Lehrende*r umsetzen können. Mehr zu Weiterbildungsangeboten finden Sie unter Ressourcen.*

Um Methoden bewusster auswählen zu können, möchten wir Ihnen einige Fragen zur Überprüfung an die Hand geben.

1. Welche Ziele wollen Sie mit der Methode erreichen?

- *Welches Hauptziel wollen Sie mit der Methode erreichen, welche Prozesse anstoßen?*
- *Passt die gewählte Methode zu diesem Ziel?*
- *Hat die Methode weitere Auswirkungen, die Sie begrüßen oder verhindern möchten?*

Beispiele:

Wenn Sie als Hauptziel die Bandbreite und Komplexität eines Themas sichtbar machen wollen und Neugier wecken möchten, können Sie mehrere Arbeitsphasen dazu bewusst kurzhalten, ohne zu diesem Zeitpunkt direkt auf alles einzugehen. Wenn Ihr Hauptziel jedoch ist, dass Studierende, die sich noch nicht kennen, kooperativ kreative Lösungen für ein Problem entwickeln, sind Methoden, die auf sehr knappen Arbeitsphasen und strengen zeitlichen Taktungen basieren, weniger geeignet. Eine gute Zusammenarbeit aufzubauen, bei der verschiedene Ideen geäußert, gehört und diskutiert werden können, braucht angemessen Zeit.

2. Ist es für Studierende einfach oder schwierig, sich zu beteiligen?

- *Für wen ist es leicht, sich an dieser Methode zu beteiligen? Welche Studierenden werden voraussichtlich durch die Methode besonders angesprochen oder unterstützt?*
- *Für wen ist es schwieriger? Welche Studierenden werden durch die Methode eher nicht angesprochen oder ausgebremst?*
- *Was wird vorausgesetzt?*

Beispiele:

- *Erfordert die Methode besondere Konzentration oder Schlagfertigkeit?*
- *Ist sie eher kognitiv, text- oder sprachbezogen, arbeitet sie mit Bildern, enthält sie eher praktische Elemente?*
- *Erfordert sie bestimmte körperliche Fähigkeiten oder Feinmotorik?*
- *Ist Schreiberfahrung wichtig?*
- *Ist Sicherheit in bestimmten Sprachen notwendig?*
- *Wie zeit- und ressourcenintensiv ist die Methode?*
- *Sind (private) technische Geräte oder Kenntnisse ihrer Handhabung dafür notwendig?*
- *Erfordert sie bestimmte soziale Fähigkeiten, wie z. B. vor Gruppen sprechen zu können, besonders selbstbewusst zu sein, oder im Team arbeiten zu können?*
- *Welche inhaltlichen oder methodologischen Vorkenntnisse sind notwendig, um teilnehmen zu können?*
- *Entsteht eine Konkurrenzsituation? Welche negativen Konsequenzen kann das haben?*

Seien Sie bei der Beantwortung der Fragen sensibel für unterschiedliche Voraussetzungen und Fähigkeiten von Studierenden. Wenn Sie einzelnen Personen oder Gruppen bestimmte Beteiligungsformen eher zutrauen oder dabei von Hürden ausgehen, reflektieren Sie auch, welche Stereotype Ihre Einschätzung beeinflussen könnten.

Generell trägt Methodenvielfalt dazu bei, dass die Partizipation nicht immer für die gleichen Studierenden einfach oder schwierig ist. Überlegen Sie auch, was Sie tun können, damit alle ähnliche Voraussetzungen zur Partizipation haben, indem Sie bestimmte benötigte Fähigkeiten vorher gemeinsam einüben oder Informationen rechtzeitig zur Verfügung stellen.

3. Werden existierende Gruppendynamiken, insb. Marginalisierungen, durch die Methode reproduziert?

- Werden durch diese Methode möglicherweise schon existierende hierarchische Ausschlüsse reproduziert?
- Entstehen Gruppendynamiken, bei denen sich bestimmte Rollenverteilungen immer wieder „wie zufällig“ ergeben?
- Entstehen Führungspositionen und/oder solche, die eher ausführen und umsetzen, und/oder Positionen, die völlig unbeteiligt sind?
Wenn ja, wer nimmt die jeweiligen Positionen ein?

Beispiele:

Gruppenarbeiten haben viele Vorteile: Studierende können sich dabei kennenlernen, bei Diskussionen ist mehr Redezeit für die Einzelnen vorhanden, Teilnehmer*innen können voneinander lernen und ihre Kenntnisse in einem etwas weniger beobachteten Raum ausprobieren und erweitern, eingefahrene Rollenverteilungen der Großgruppe können aufgebrochen werden.

In der Kleingruppe entstehen zugleich neue Rollenverteilungen: Wie wird das Gespräch moderiert? Wie werden Entscheidungen getroffen? Wer schreibt mit, wer achtet auf die Zeit, wer präsentiert die Ergebnisse? Gibt es Studierende, die nicht einbezogen, oder sogar aktiv ausgegrenzt werden? Unterschiedliche Aufgaben der Gruppenarbeit sind dabei oft nicht gleich anerkannt. Sie führen auch zu unterschiedlichen Zuschreibungen von Kompetenz. Dadurch entsteht eine Hierarchisierung.

Mit diesen Dynamiken kann auf verschiedene Art und Weisen umgegangen werden:

- Zum einen können Sie bereits bei der Gruppenaufteilung bewusst auf mögliche Gruppendynamiken achten.
- Ermutigen Sie die Studierenden, auch aufmerksam für Rollenverteilungen zu sein, so dass alle Gruppenmitglieder die Möglichkeit haben, eigene Lösungswege und Ideen in die Gruppe einzubringen.

- Stellen Sie detaillierte Arbeitsanweisungen zur Verfügung, bei denen beispielsweise ein Teil der Aufgabe darin besteht, dass alle Teilnehmer*innen Ideen vorstellen, die zunächst nicht kommentiert oder bewertet werden, und diese anschließend diskutiert werden. Geben Sie vor, dass eine Ergebnispräsentation durch mehrere Gruppenmitglieder erfolgt, und von den verbliebenen Mitgliedern ergänzt werden kann. Fordern Sie dazu auf, Aufgaben wie das Protokollieren, Visualisieren oder Zeitmanagement reihum zu übernehmen.
- Geben Sie den Teilnehmenden Möglichkeiten für Feedback über die Arbeitssituation und werten Sie die Rückmeldungen gender- und diversitybewusst aus.

4. Werden durch die Methode möglicherweise gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert?

- Läuft die Methode Gefahr, gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und damit verbundene Stereotype oder Benachteiligungen zu reproduzieren?

Beispiele:

- Sieht die Methode Tätigkeiten vor, die beispielsweise Rollstuhlfahrer*innen nicht ohne Unterstützung anderer durchführen können?
- Entstehen Kosten, die zu Ausschlüssen von Studierenden führen können?
- Erfolgt durch Fremdzuschreibungen eine Einteilung in bestimmte Gruppen z. B. nach Herkunft oder in die Kategorien männlich/weiblich?
- Verwenden Sie evtl. Fallbeispiele, die Frauen und Männer ausschließlich in stereotypen, hierarchisierten Rollen darstellen, wie z. B. bei dem Problem im Bereich der Wahrscheinlichkeitsrechnung, das häufig „Sekretärinnen-Problem“ genannt wird?

5. Besteht das Risiko, mit der Methode Verletzungen zu verursachen?

- Riskiert die Methode körperliche oder psychische Verletzungen oder Kränkungen?
- Besteht die Gefahr der (Re)Traumatisierung?
- Werden Teilnehmer*innen bloßgestellt?
- Besteht die Gefahr, dass die Intimsphäre von Teilnehmer*innen verletzt wird?
- Werden persönliche Daten unzureichend geschützt?

*In der Hochschullehre müssen Sie – auch wenn die Sicherheit und Gesundheit der Studierenden nicht in Gefahr ist – in besonderem Maße vorsichtig mit persönlichen Informationen und Daten umgehen. Ihre Aufgabe ist es nicht nur, Lernprozesse zu begleiten, Sie bewerten die Studierenden auch und sollten daher mit Bedacht entscheiden, was thematisiert werden soll und was Sie als Lehrende*r besser nicht wissen sollten, um fair bleiben zu können.*

6. Wer kann bei dieser Methode welche Lernerfahrungen machen?

- Was sind die Stärken der Methode?
- Wer kann welche Kompetenzen trainieren?
- Wer kann die Lerninhalte wie anwenden?

Beispiel:

Bei einer Methode zu Diskriminierung im Hochschulalltag lernen unterschiedliche Studierende vielleicht unterschiedliche Dinge: Manche erkennen dadurch, dass sie selbst in einem Referat diskriminierende Begriffe benutzt haben oder nehmen zum ersten Mal ihre Privilegien wahr. Andere Studierende erleben eine Entlastung, weil sie ihre eigenen Diskriminierungserfahrungen mit Hilfe der wissenschaftlichen Perspektive zukünftig benennen können. Und wieder andere beobachten aufmerksam,

wie die Lehrperson damit umgeht, wenn Studierenden bei der Auseinandersetzung mit Diskriminierung abwehrend reagieren.

7. Wenn Sie bei einer oder mehreren Fragen mit „Ja“ geantwortet haben...

... können Sie die Methode gender- und diversitätsbewusst so umgestalten oder abwandeln, dass Sie die oben gestellten Fragen anschließend mit „Nein“ beantworten können?

- Sie könnten versuchen, bestimmte Risiken zu mindern oder Rückzugsmöglichkeiten anbieten.
- Sie könnten die Teilnahme an der Methode grundsätzlich als freiwillig kennzeichnen.
- Sie könnten nicht-intendierte Effekte im Vorhinein bedenken und versuchen, diese zu verhindern oder abzumildern.
- Sie könnten auftretende Probleme offen thematisieren.
- Sie könnten die Methode so gestalten, dass Einzelne geschützt bzw. nicht exponiert werden.
- Sie könnten die Gruppe auf gender- und diversitätsbewusste Weise temporär aufteilen.
- Sie könnten Sie sich ggf. Unterstützung oder Hilfe für bestimmte Aspekte hinzuholen.

... oder auf die Methode verzichten und eine andere, angemessenere Methode auswählen.

Hinweis: Als Lehrende*r an der Hochschule befinden Sie sich in der schwierigen Situation, einerseits einen Lernprozess zu begleiten, indem Sie Input geben, moderieren und vielleicht auch Gruppenprozesse unter Gender- und Diversityaspekten steuern und besprechen, und zugleich die Leistungen von Studierenden bewerten müssen. Dieser Rollenkon-

flikt lässt sich nicht auflösen. Eine klare Haltung und der Austausch mit anderen Lehrenden helfen, besonders komplizierte Situationen zu entschlüsseln und Handlungsoptionen zu finden. Es gilt, die Waage zwischen Experimentierfreude und Vorsicht zu halten. Wir möchten auch hier nochmal daran erinnern, dass Fehlerfreundlichkeit auch für Lehrende gilt: die perfekte Methode gibt es nicht!“

Weitere Informationen sowie eine große Auswahl an Methoden für Ihre Lehre finden Sie unter anderem auf diesen Internetpräsenzen:

- <https://interventionen.dissens.de/materialien/methoden>
- <https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/lehrmethoden/methodenpool/index.html>
- https://www.eineweltfueralle.de/uploads/tx_cagmaterialbrowser/Sammlung_Unterrichtsmaterialien_Diversitaet.pdf

Gemeinsam mit den Studierenden können Sie die hier vorgeschlagenen Methoden ebenfalls auf die vorangegangenen Fragen prüfen, um ein kritisches Verständnis für vielfaltssensible Methoden zu erarbeiten (vgl. dazu Debus & Laumann 2018).

7. Didaktisch-Methodische Ansätze für eine Pädagogik der (geschlechtlichen und sexuellen) Vielfalt in der Hochschullehre

Bevor genauer auf die didaktisch-methodische Ausgestaltung der acht Vielheits-Phasen eingegangen wird, sollen das Trilemma der Inklusion und das Rhizom erläutert werden, die sowohl Ihnen als Dozent*in als auch den Studierenden dabei helfen, die Vielfalt aus verschiedenen Betroffenenperspektiven heraus von der Vielfalt aus zu denken. Die Vielfalt als Basis anzuerkennen auf der jegliche Denk- und Praxisstrukturen aufbauen, ist eine sehr komplexe und emotional herausfordernde Aufgabe. Die Antirassismus-Trainerin Tupoka Ogette (2020) beschreibt insbesondere die dafür notwendige Selbstreflexion wie folgt:

„Im Laufe des Prozesses verstehe ich aber, dass es um mich selbst geht. Ich muss mich selbst reflektieren. Und das ist eine große, starke Auseinandersetzung, die mit ganz vielen Emotionen einhergeht. Wut, Abwehrreaktionen, Unsicherheiten, Ohnmacht. Das Wichtige daran: Das ist keine individuelle Erfahrung, sondern das ist eine kollektive Erfahrung, das machen fast alle durch.“

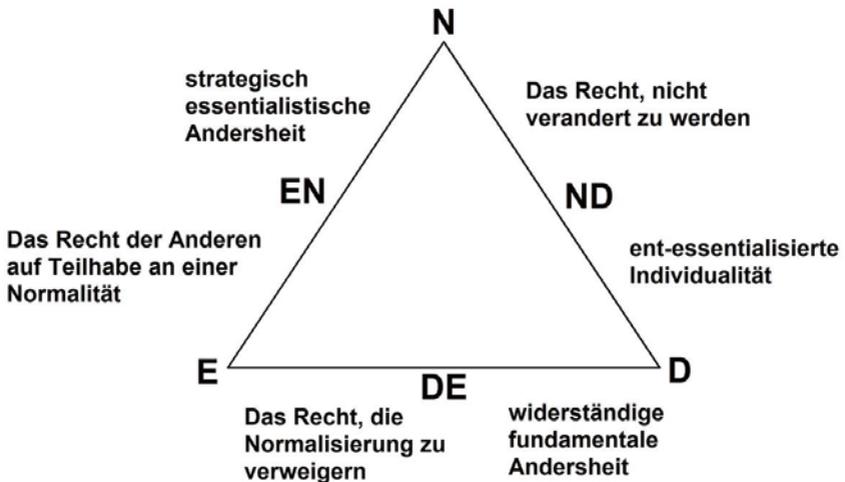
7.1. Das Trilemma der Inklusion

Das Trilemma der Inklusion ist eine von Mai-Anh Boger vorgenommene Systematisierung, die verschiedene Theoriezugänge zum Themenfeld Inklusion ordnet. Bogers Darstellungen werden hier aus der Veröffentlichung „Theorien der Inklusion – eine Übersicht“ (2017) weitestgehend übernommen, um das komplexe Projekt in einigen relevanten Grundannahmen möglichst unverfälscht darzustellen. Sie sollten jedoch unbedingt den Grundlagentext für ein weitreichenderes Verständnis hinzuziehen.

Inklusion vereint in Bogers Verständnis sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritische Theoriebildung und der Begriff wird daher synonym zu Differenzgerechtigkeit bzw. Diskriminierungsfreiheit verwendet. Das Konzept der trilemmatischen Inklusion entwickelt sich ausgerichtet an den Bedürfnissen von Personen, die von Diskri-

minierung betroffen sind. Ein Trilemma besteht aus drei Sätzen, von denen immer nur zwei gleichzeitig als ‚wahr‘ angenommen werden können und der dritte aus logischen Gründen verneint werden muss. Jeweils zwei der drei Basissätze Empowerment (E), Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D) zu verbinden, heißt demnach Inklusion zu beschreiben. Bedeutsam ist dabei, dass durch das Trilemma nur Aussagen bzw. Praktiken jedoch keine Personen geordnet werden. Inklusion oder einzelne Personen innerhalb eines inklusiven Bestrebens sind also keineswegs als dogmatisch und statisch anzusehen, sondern es erfordert in einem trilemmatischen Sinne die Bereitschaft, „immer wieder aufs Neue abzuwägen, was nach Analyse einer diskriminierenden Ausgangssituation die beste anti-diskriminierende pädagogische Antwort ist. Diese Reflexionsweise kann man üben und je erfahrener man in der Praxis im Umgang mit verschiedenen Diskriminierungskonstellationen wird, desto routinierter wird das Abwägen zwischen verschiedenen differenzsensiblen Handlungsoptionen“ (Boger 2017).

Aus den Basissätzen Empowerment (E), Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D) ergeben sich also drei mögliche trilemmatische Zusammenführungen:



(E + N → non-D): Als Erkämpfen des Rechts der ‚Anderen‘ auf Teilhabe an einer Normalität (wie z. B. der Inklusion der Frauen in den Arbeitsmarkt oder der Inklusion von Menschen mit Behinderung in die Regelschule). Dies impliziert die diskursive Reproduktion der Dichotomie ‚Andere/Normale‘ bzw. ‚Zu-Integrierende/Integrierte‘ und schließt die Dekonstruktion dieser Kategorien folglich aus.

(N + D → non-E): Als Dekonstruktion der normalistischen Dispositive, von denen die Zuschreibung von ‚Andersheit‘ ausgeht. Dies schließt den Rückgriff auf präfigurierte soziale Kategorien aus, da es dann darum geht, die Konstruktionsbedingungen dieser Kategorien nachzuzeichnen. Die ‚Anderen‘ werden demnach gerade nicht als solche adressiert. Diese Disartikulation von Differenz impliziert daher das Verstummen der anderen Stimme.

(D + E → non-N): Als contra-hegemonialen Entwurf, der darauf abzielt, einen kritischen Standpunkt gegenüber den Normalitätskonstruktionen und dem normalen Verständnis von Wissenschaftlichkeit zu beziehen. So hatten z. B. die Disability Studies nie vor, eine ‚normale‘ Wissenschaft zu sein, sondern es geht im Gegenteil darum, Vorstellungen von Normalität dekonstruktiv anzugehen. Der Bezug auf eine Standpunktepistemologie impliziert die selbstermächtigende Verweigerung der Normalisierung, die als Assimilation und Entschärfung verstanden wird.

Hinsichtlich der Betroffenenperspektive geht es bei dem Trilemma darum, dass die drei Grundformen der Bedürfnisse der von Diskriminierung betroffenen Personen in einem dissonanten Verhältnis zueinander stehen: das Bedürfnis als Andere*r den ‚Normalen‘ anzugehören (E+N), das Bedürfnis, in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit gesehen zu werden (N+D) und das Bedürfnis, in seiner Eigenheit sein zu dürfen und sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (D+E).

Insbesondere über den Schritt der Dekonstruktion (N+D und D+E) sollten von Diskriminierung betroffene Personen also im Lernprozess entscheiden. Privilegierte Personen tendieren dazu, diejenigen Dimensionen von Diskriminierung aufzulösen bzw. zu übersehen, aus denen für sie selbst keine ungerechten Machtverhältnisse entstehen. Eine heterosexuell orientierte Person kann also mit weniger Schwierigkeiten eine Dekonstruktion der Kategorie „sexuelle Orientierung“ fordern als beispielsweise eine homosexuelle Person. Die heterosexuelle Person erfährt aufgrund dieser Kategorie keine (strukturellen) Benachteiligungen, die homosexuelle Person hingegen kann erfahrene Diskriminierungen nur über den Erhalt dieser Kategorie sichtbar machen.

7.2. Das Rhizom – die Vielfalt von Plateaus aus denken

Der zweite bedeutende Ansatz für eine vielfaltssensible Pädagogik ist der des „Rhizoms“ (Deleuze & Guattari 1977). Studierende soll es innerhalb des didaktisch-methodischen Lernprozesses ermöglicht werden, die Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken. Dies ist eine komplexe Herausforderung und Sie als Hochschullehrer*in sollten sich mindestens mit einem möglichen Ansatz auseinandersetzen, der diese Vielfalt konzeptuell zugrunde legt.

Das Rhizom ist für dieses Vorhaben besonders geeignet, da es sich von einer dichotomen Ordnung entfernt und sich im Aufbau von offenen Strukturen an dynamischen Lebewesen orientiert und nicht an statischen Objekten (vgl. dazu Vielheits-Phase 2). Der philosophische Begriff lässt zudem die verbindende Ambivalenz zwischen Gleichheit und Vielheit zu, welche Massumi als Dialektik zwischen Norm und Differenz aufführt (2019, S. 159) und die von Edelmann als Spannungsfeld zwischen Differenzwahrnehmung sowie der Nichtbeachtung von Differenzkategorien beschrieben wird (2008, S. 223ff.). Diese Ambivalenz stellt einen Grundgedanken sowie eine der größten Herausforderungen einer Pädagogik der Vielfalt dar.

„Das Prinzip der Freiheit beinhaltet den Wunsch, selbstbestimmt ohne Unterordnung unter den Willen Anderer zu leben. Indem solche freiheitlichen Beziehungen auf Augenhöhe allen Menschen zukommen, wird das Recht auf Gleichheit geltend gemacht. Im für alle gleichermaßen gültigen Freiheitsrecht ist die Freiheit für differente Lebensweisen, also die Anerkennung des Vielfältigen, enthalten. Gleichheit und Freiheit für Vielfalt gehören zusammen, das ist der Sinn des Grundgedankens der Pädagogik der Vielfalt, der egalitären Differenz“ (Prengel 2011, S. 31)

Ein Rhizom lässt sich als ein Labyrinth vorstellen, das weder Anfang noch Ende hat (vgl. dazu Vogel 2012). Es ist nicht über ein Zentrum und eine dazugehörige Peripherie aufgebaut. Zudem bestehen zwischen zwei oder mehr Ortspunkten des Labyrinthes (Vielheiten) keine direkten, eindeutig kausalen Verbindungen (Kontingenz). Die Kritik von Deleuze und Guattari richtet sich an Noam Chomsky's Phrasenstrukturgrammatik, die in Form eines Baumes an einem Punkt S beginnt und dichotom fortgeführt wird (1977, S. 9). „Der Baum und die Wurzel zeichnen ein trauriges Bild des Denkens, das unaufhörlich, ausgehend von einer höheren Einheit [...] das Viele imitiert“ (Deleuze & Guattari 1977, S.26-27). Bei der Idee des Rhizoms wird sich von der Vorstellung einer (zentrierten) Einheit und eines hierarchischen Aufbaus abgegrenzt. Stattdessen gehen Deleuze und Guattari von Vielheiten aus, die sich zu „Plateaus“ verbinden (vgl. ebd., S. 35). Sowohl die Vielheiten als auch ihre Verbindungen sind dabei kontingent, sprich ambivalent und multikausal.

Das Viele konstituiert sich innerhalb von rhizomatischen Systemen nicht etwa dadurch, dass an eine Einheit fortwährend übergeordnete Dimensionen angelagert werden, sondern eher gegenteilig, indem in allen existenten Dimensionen (z. B. soziale Kategorien) die Formel n-1 angewendet wird (ebd., S. 11). Wenn also eine Person im rhizomatischen Sinne über das Viele spricht, dann darf sie eben nicht versuchen, das Viele einheitlich, vollständig oder endgültig zu beschreiben. Entscheidend sind die Erkenntnis und Haltung, nie alles zu sagen, nie

alles sagen zu können, nie alles sagen zu wollen. Denn eine einheitliche Thematisierung des Vielen kann niemals selbst Vieles sein (Seidel 2014). Der Idee des Rhizoms folgend ist es für sie und die Studierenden wichtig, sich zu öffnen, kein Ende zu finden, Widersprüchlichkeiten oder Unsicherheiten anzunehmen bzw. zu verhandeln und so immer 1 von n abzuziehen.

Vielheiten entstehen in diesem Sinne nur dann, wenn sie keine Beziehung mehr zu totalisierenden Einheiten haben, wenn sie sich nicht in einer begrenzenden Struktur verfangen und auch nicht unter einer Einheit subsumiert werden (Biberstein 2019; vgl. Deleuze & Guattari 1977, S. 6; 13). Die Ungenauigkeit ist keineswegs eine Annäherung, sie ist im Gegenteil der genaue Verlauf der Ereignisse (Deleuze & Guattari 1977, S. 33) – zumindest in der begrenzten menschlichen Auffassungsgabe. Erwartungen sind also im Rhizom in erster Linie dazu da, enttäuscht zu werden und dadurch neue Vielheiten hervorzubringen.

Deleuze und Guattari haben für das Rhizom sechs Prinzipien der Vielheit festgehalten. Hier soll lediglich kurz auf ausgewählte Prinzipien hinsichtlich ihrer Funktion für eine Pädagogik der Vielfalt eingegangen werden:

Das Rhizom bezieht stets den Kontext bzw. die Dimensionen eines Elements ein, sodass eine Vielheit nie ein statisches, eindeutiges Subjekt oder Objekt hat, sondern durch das Außen (den Kontext bzw. die Dimension) definiert wird (vgl. Deleuze & Guattari 1977, S. 13-15). Wenn sich eine Person als bisexuell beschreibt, wird sie dadurch nicht einfach zu einem in jeglicher Situation eindeutigen Subjekt, sondern diese Selbstbeschreibung sowie das individuelle Verhalten der Person bekommen je nach Kontext eine neue Bedeutung und wachsen dadurch in ihrer Vielfalt. Dies entspricht den Grundgedanken einer systemischen Pädagogik, nach welcher kein Verhalten, keine Beschreibung und keine Interpretation ohne zugehörigen Kontext analysiert werden sollte, da sie nur in dieser mehrdimensionalen Verbundenheit als funktional und sinngebend zu betrachten sind (vgl. Palmowski 2007; Palmowski 2008, S. 199). Eine isoliert betrachtete Handlung kann

unverständlich oder störend wirken und sogar pathologisiert werden. Unter Einbezug des Kontextes ist es jedoch möglich, sie als verständlich und vielfältig interpretiert werden. Exemplarisch beschreiben Cecchin, Lane & Wendel einen vierzehnjährigen Jugendlichen, der sich als Gefangener in einer Strafanstalt am ganzen Körper mit Exkrementen beschmiert (1993, S. 54). Bevor nicht die Frage gestellt wird, in welchem Kontext diese Praktik einen Sinn für diesen Jugendlichen erfüllt, ist sie schwer zu verstehen, da ihre Vielheit verborgen bleibt. Durch die Betrachtung des Verhaltens in vielfältigen Dimensionen, kann es jedoch neben vielen anderen Erklärungsmodellen als wirksame Form des Schutzes vor Vergewaltigungen durch andere Häftlinge verstanden werden.

Innerhalb des Prinzips der Vielheit ist auch die Zahl kein universeller Begriff mehr, der Elemente (z. B. Homosexualität) aufgrund eines Ortes in einer beliebigen Dimension misst. Es wird nicht von allgemeingültigen, dimensionsübergreifend eindeutigen Maßeinheiten ausgegangen, sondern von Maßvielheiten oder Maßmannigfaltigkeiten (vgl. Deleuze & Guattari 1977, S. 14). Die Zahl drei, die im System Mathematik noch relativ eindeutig erscheint, ist im Kontext von Schulnoten sehr vieldeutig, da sie sehr komplexe und dynamische Hintergründe aufweist – sowohl im Diskurs um Schulnoten an sich als auch hinsichtlich der vielfältigen Leistungen, die zu der Note drei geführt haben. Diese Perspektive stellt den bildungspolitischen und medialen Umgang mit quantitativer Standardisierung in ihrer Funktionalität in Frage, welcher in Kapitel 1.2. für den Kontext deutsches Bildungssystem aufgrund ihrer Reduktion von Vielfalt kritisiert wurde: „Der Begriff der Einheit taucht nur dann auf, wenn in einer Vielheit der Signifikant die Macht ergreift“ (Deleuze & Guattari 1977, S. 14). Gerade weil Studierende seit den 1990er Jahren in einem ökonomisch rationalisierten und normierenden Schulsystem sozialisiert wurden, besteht für ein Lehramtsstudium die Aufgabe, mit Normvorstellungen von Standardisierung und binären Wettbewerbsformaten zu brechen. Stattdessen gilt es Handlungskonzepte zu entwickeln und zu interna-

lisieren, die von Offenheit, Multiperspektivität und Vielfaltssensibilität geprägt sind. Nimmt sich eine Lehramtsausbildung dieser Herausforderung nicht über einen systematischen Gesamtplan auf allen Ebenen der Hochschulbildung an, werden Studierende in ihrer späteren Praxis als Lehrer*innen Kopien der eigenen Schulerfahrungen schaffen und Jahrzehnte zurückliegende reduzierende sowie diskriminierende Machtverhältnisse reproduzieren (vgl. dazu Deleuze & Guattari 1977, S.20-22).

7.3. Didaktik und Methodik des achtstufigen Vielheits-Phasen-Modells

Das achtstufige didaktisch-methodische Vielheits-Phasen-Modell soll im weiteren Verlauf ausgestaltet werden. Die Ausarbeitungen sind als eine von womöglich vielen pädagogischen Herangehensweisen zu betrachten. Grundlegend wurde eine machtkritische sowie dekonstruktive Perspektive gewählt, die vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in einem intersektionalen Rahmen betrachtet. Die acht ausgewählten Vielheits-Phasen sind zwar als chronologisch fließend zu verstehen, jedoch nicht als isolierte Ziele (für einzelne Lehrveranstaltungen). Vielmehr sind sie Dimensionen eines Prozesses, der über einen nicht geschlossenen Zeitraum stattfindet. Im Zentrum steht dabei die*der einzelne Student*in als Individuum, von der*dem sich sukzessiv zu einer machtkritischen Betrachtung von sozialen Ordnungen vorgearbeitet wird. Nachdem diskriminierende Strukturen aufgrund ihrer reduzierenden und abwertenden Konsequenzen aus einer dekonstruierenden Perspektive betrachtet wurden, soll wiederum von einzelnen Individuen und deren Diversität ausgehend, ein bewusst uneindeutiges, offenes Kennenlernen weiterer (un-)gedachter vielfältiger Lebensweisen angeregt werden. Die einzelnen Vielheits-Phasen sollen dabei mit einem Fokus auf vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen in Bezug zu Mai-Anh Bogers Trilemma der Inklusion gesetzt werden.

**Vielheits-Phase 1:
Komplexität der eigenen Identität kennenlernen**

Didaktik

Den Studierenden soll zu Anfang der Lehrveranstaltung die Möglichkeit geboten werden, sich selbst, Sie als Dozierende*n und die anderen Studierenden der Lehrveranstaltung intensiver kennenzulernen. Dafür sollten Lernangebote so ausgewählt werden, dass die Studierenden beginnen, zueinander Vertrauen aufzubauen – ein Prozess, der über die gesamte Lehrveranstaltung stattfindet und im Blick behalten werden sollte. Grund dafür ist, dass ein Lernraum bestenfalls diskriminierungskritisch, aber nie diskriminierungsfrei gestaltet werden kann (vgl. AG Lehre 2016).

Die Studierenden und Sie vereinbaren also zu Anfang der Lernveranstaltung einen gemeinsamen Lernprozess, in dem alle Beteiligten erwarten, dass Diskriminierungen und ungerechte Machtverhältnisse (unreflektiert) (re-)produziert werden können. Um dieses Lernsetting anzunehmen, braucht es gegenseitiges Vertrauen. Studierenden sollte diesbezüglich die Verantwortung für ihre eigenen Praktiken verdeutlicht werden, die sie auch tragen, wenn sie sich an scheinbar objektiven gesellschaftlichen Normen orientieren oder Verhalten von anderen Personen imitieren. Die Erfahrung, für die eigenen Handlungen Verantwortung zu übernehmen, kann Studierenden sowohl Möglichkeiten aufzeigen, ihre Praktiken und eigenen Selbstverständnisse zu verändern, als auch dabei unterstützen, Kritik nicht auf ihre Person, sondern auf ihre Handlungen zu beziehen und ihr so mit einer offenen, annehmenden Haltung zu begegnen statt mit einer rechtfertigenden Erklärung.

Im Vordergrund dieser Vielheits-Phase steht jedoch, dass Studierende die dynamische Komplexität und Vielfältigkeit ihrer eigenen Identität in ihrer Uneindeutigkeit erkennen. Mit dieser Erkenntnis können im weiteren Verlauf die einschränkenden und reduzierenden Folgen der kategorisierenden Eiordnung von Menschen hinsichtlich einzelner Merkmale verdeutlicht werden. Zudem können Studierende die Unmöglichkeit erleben, sich selbst in all ihren Facetten zu beschreiben und zu erklären. Damit schaffen sie sich eine Grundlage, um ein Nicht-Wissen bzw. eine stetige Uneindeutigkeit für sich und andere Personen anzunehmen.

In Bezug auf Intersektionalität warnt Paula Irene Villa davor, die Vielfalt von körperlichen Handlungen sowie ihren Einfluss auf soziale Strukturen zu übersehen und so deren Komplexität zugunsten von Ordnung zu objektivieren (2013, S.234; 240). Intersektionalität sei gerade wertvoll, wenn sie die mehrdimensionale Verwobenheit konstitutiver Differenzkategorien und zugleich die durch diese Kategorisierungen entstehende Reduktion bewusst hält (vgl. ebd., S.239). In Konsequenz müssen individuelle Handlungen und soziale Strukturen stets in einer sich gegenseitig beeinflussenden Wechselbeziehung betrachtet werden. Menschliche Praktiken sind dabei immer fragil, transient und niemals endgültig, wodurch sie stets auf die Instabilität und die Konstruiertheit der Sozialität hinweisen, aber auch zugleich auf deren Komplexität (Villa 2013, S.234).

Darauf basierend sollte es Studierenden ermöglicht werden, die unendliche Vielfalt eigener Praktiken und die damit verbundene Beschreibung ihrer Individualität (lat.: Ungeteiltheit) nachzuvollziehen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass selbst eine mimetische also imitierte praktische Handlung niemals eine exakte mechanische Kopie der ursprünglichen Handlung ist (ebd., S.235; vgl. Deleuze & Guattari 1977, S.19). Mimetische Akte sind Variationen, die immer wieder in anderen Situationen stattfinden und nie dieselben Resultate hervorbringen (Gebauer & Wolf 1998, S.13). Die Studierenden sollen also nachvollziehen können, dass sie, auch wenn sie einer sozialen Kategorie entsprechen wollen – z. B. einer cis* Frau, einer bisexuellen, non-binären oder trans* Person -, durch ihre eigenen praktischen Handlungen immer neue Bedeutungen und Verkörperungen dieser Kategorien erschaffen, auch wenn die Neuheiten kaum wahrnehmbar sein mögen (Villa 2013, S.236). Sie können also nicht nicht sie selbst sein.

Verkörperungen gehen aufgrund ihrer mimetischen Dimension über jeden kategorialen Raum hinaus (ebd., S.237). Wenn Studierende diese Form der Subjektwerdung verstehen, können sie auch zu einem späteren Zeitpunkt den Nutzen von einer kritischen Haltung gegenüber Kategorien sowie deren soziale Konstruiertheit erkennen und dar-

aufhin eine antikategoriale Wende vollziehen (vgl. dazu McCall 2005). **Trilemma der Inklusion:** In der praktischen Umsetzung dieser Vielheits-Phase sehen sich Studierende, die ihre sexuelle oder geschlechtliche Identität innerhalb der Lehrveranstaltung nicht offenlegen möchten, möglicherweise in die Position gebracht, sich diesbezüglich zu beschreiben. Es sollte also unbedingt in den Vordergrund gestellt werden, dass eine freie Selbstbeschreibung der eigenen Vielheit in jeglichen Bereichen möglich ist, um ein unfreiwilliges Outing zu verhindern. Dennoch kann es gerade während des Ausverhandlungsprozesses um den zwischenmenschlichen Umgang im Kontext der Lehrveranstaltung dazu kommen, dass Bedürfnisse von Personen eingebracht werden, die von Diskriminierung betroffen sind. Diese können sich je nach Haltung und Reflexionsprozess der Betroffenen in allen drei Bereichen des Trilemmas ausgestalten. An dieser Stelle sei jedoch nochmals darauf hingewiesen, dass Bedürfnisse nach EN, ND und ED zwar prozesshaft, aber nie zeitgleich erfüllt werden können, da dies der trilemmatischen Logik widerspräche. Das verdeutlicht erneut die Notwendigkeit einer fehlerfreundlichen Haltung und eines differenzierten Umgangs mit entsprechenden Bedürfnissen von betroffenen Personen.

**Vielheits-Phase 1:
Komplexität der eigenen Identität kennenlernen**

Methodik

LSBTIQ*-Bingo

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; + (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

Gucken Sie sich gemeinsam oder alle vorbereitend den Film „Das ist zwischen Gott und mir“ an. Erklären Sie den Studierenden, dass Sie zur Wiederholung der Begriffe aus dem Film ein Bingo spielen möchten. Die Studierenden sollen sich im Raum bewegen und währenddessen anhand des Bingo-Zettels (s. unten) einzelne andere Studierende Fragen stellen. Immer wenn ein*e Kommiliton*in die Frage mit „Ja“ beantworten kann, darf die fragende Person das Kästchen durchkreuzen. Jede Person darf nur einmal gefragt werden. Auch Sie dürfen gefragt werden. Wer eine Reihe (längs, quer oder diagonal) voll hat, darf Bingo rufen. Das Spiel ist dann beendet. Die Person liest ihre Reihe vor und erklärt der Gruppe die jeweiligen Felder/Begriffe.

Zeit: ca. 15 Minuten (Video: 5:37 Minuten)

Du kennst einen Mann, der die Kinder erzieht.	Du kannst erklären, wofür die Abkürzung LGBTIQ* steht.	Du kennst eine Frau, die eine Chefin ist.	Du kannst erklären, was Intersexualität bedeutet.
Du kannst erklären, was Heteronormativität bedeutet.	Du kannst erklären, was eine Geschlechtsidentität ist.	Du kennst eine lesbische Prominente.	Du kannst erklären, was Asexualität bedeutet.
Du kannst erklären, was trans* bedeutet.	Du kannst ein Beispiel für heterosexuelle Norm geben.	Du kannst erklären, welche Bedeutung die Regenbogenflagge hat.	Du kennst einen schwulen Prominenten.
Du kennst eine berühmte trans*-Person.	Du kannst erklären, was Heterosexualität bedeutet.	Du kannst erklären, was Homosexualität bedeutet.	Du kennst ein Beispiel für eine Eigenschaft, die als nicht typisch für Mädchen oder Jungen gilt.

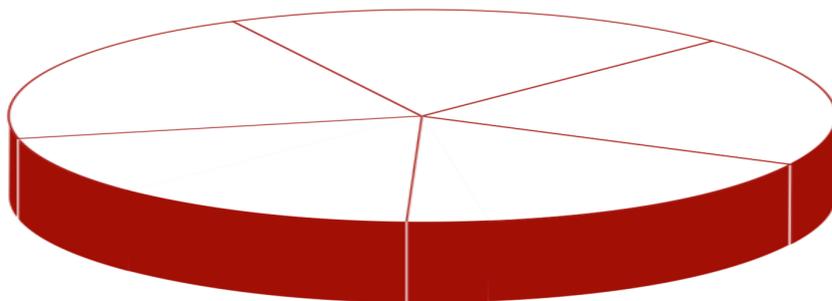
Identitätstorte

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; Yavaş, Aylin (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

1. Jede*r Studierende erhält die Abbildung der „Identitätstorte“ (s. unten). Die Studierenden sollen in Einzelarbeit Zugehörigkeiten in die 5 Tortenstücke eintragen, die für ihre Identität wichtig sind (5 Min.). Geben Sie vorab Beispiele für mögliche Gruppenzugehörigkeiten vor.
2. Danach gehen die Studierenden ohne ihre Arbeitsblätter in selbstgewählte 2–3er-Gruppen und unterhalten sich über folgende Fragen (15 Min.): Welche Erfahrungen habe ich mit meinen Zugehörigkeiten gemacht? War es immer angenehm, einer bestimmten Gruppe anzugehören? Oder hatte ich deswegen auch schon Schwierigkeiten? Habe ich mir meine Zugehörigkeiten selbst ausgesucht, sind sie angeboren, oder werden sie mir zugeschrieben?
3. Die Diskussionen werden anschließend im Plenum anhand folgender Fragen ausgewertet: Wie ging es euch mit der Übung? Haben diese Zugehörigkeiten eine große Bedeutung für euch? Gibt es Gruppenzugehörigkeiten, die Euch besonders wichtig sind?

Zeit: ca. 20 Minuten zzgl. 25-30 Minuten Diskussion



Du kannst nicht nicht Du selbst sein

Ablauf:

1. Einleitende Reflexionsfragen:

- Ist es möglich, dass du nicht du selbst sein kannst?
- Können Sie/könnt ihr der eigenen Verkörperung, dem eigenen Handeln und der Verantwortung dafür entkommen – zum Beispiel indem Sie sich/ihr euch darauf beruft, dass andere es doch ebenso tun?

2. Projizieren Sie in einem zweiten Schritt diese Zitate und diskutieren Sie die Fragen erneut unter Einbezug der Mimesis. Klären Sie dafür zuerst Verständnisfragen der Studierenden.

„Mimetische Handlungen, schreiben Gebauer und Wulf, sind solche praktischen Handlungen, die in einem gewissen Umfang eine vorangegangene Handlung ‚imitieren‘ oder ‚nachahmen‘. [...]. Aber es bleibt ebenso selbstverständlich wie meist unberücksichtigt, dass eine Bewegung niemals eine exakte Kopie einer anderen ist. Es ist ja gerade die Eigenheit mimetischer Akte, dass sie niemals ‚Mimikri‘ oder mechanische Replikationen sind, sondern körperliche Akte, die, indem sie sich auf Handlungen, Bedeutungen und Bilder außerhalb des Akts selbst beziehen, Bedeutung unweigerlich variieren, verschieben, neu erschaffen und (re) produzieren. Mimetische Akte sind also „Variation“ (Gebauer und Wulf 1998), und das kann auch gar nicht anders sein“ (Villa 2013, S.235)

„Ihre Gleichheit liegt in der Variation; genau dies ist typisch für mimetische Akte. Kein einheitliches theoretisches Prinzip ermöglicht ihre Identifikation als Handlungen des gleichen Typs. Sie finden in immer wieder anderen Situationen statt; sie bringen nie dieselben Resultate hervor. Die Gründe für diese unvermeidlichen Variationen sind die Verschiedenheit der Handlungssituationen, die Beteiligung des Körpers, die je eigene Genese, das Fehlen oder die Unmöglichkeit genauer Ausführungsregeln. [...] Es ist wie mit

der Unterschrift: Jeder Mensch hat eine charakteristische, authentische und wiedererkennbare Signatur, aber niemals schreibt man seinen Namen zweimal in exakt derselben Weise.“ (Gebauer und Wulf 1998: 13 f.)

3. Abschließende Reflexion: Welche Konsequenzen hat die Erkenntnis, dass eine Person dem eigenen ‚Ich‘ bzw. der eigenen Subjektwerdung nicht entkommen kann, für das Verständnis von menschlicher Vielfalt?

Zeit: ca. 40-60 Minuten, je nach Tiefe der Diskussion

Vielheits-Phase 2:
Einschränkungen der Subjektwerdung durch eine Ordnung nach
(zugeschriebenen) sozialen Differenzkategorien

Didaktik

Wenn sich Studierende die unendlich vielfältigen Facetten ihrer eigenen Identitätsbildung über praktische Handlungen verdeutlicht haben, gilt es in einem zweiten Schritt, die Einschränkungen in der Subjektwerdung durch die Verwendung sozialer Kategorien aufzuzeigen und erfahrbar zu machen.

Dafür ist es wichtig, (soziale) Kategorisierung als Ordnungspraktik zu verstehen. Ordnungen können hilfreich sein, um sich in einer Umwelt zu orientieren und schnell zu Handlungs- bzw. Interaktionsmöglichkeiten zu kommen. Wird beispielsweise ein vermeintlich triviales Objekt hinsichtlich seiner spezifischen Merkmale als „Flasche“ erkannt, so sind die Eigenschaften in Form von Praktiken des Befüllens und des Zuschraubens naheliegend, da sie mit der Kategorie „Flasche“ über kulturelle und soziale Erfahrungsnormen verknüpft sind. Ohne eine kategoriale Ordnung, wäre es also notwendig, ein (ähnliches) Objekt stets erneut zu explorieren und funktionale Interaktionen zu eruieren. Jede „Flasche“ müsste also neu entdeckt werden, da Sie ohne Ordnungsschemata wie Sprache nicht wüssten, dass ein spezifisches Objekt zur Kategorie „Flaschen“ gehört und wie entsprechend mit einem so bezeichneten Gegenstand funktional interagiert werden kann.

Doch selbst wenn es eine (sprachliche) Definition der konkreten Merkmale gibt, die ein Objekt erfüllen muss, um als Flasche bezeichnet zu werden, wird es trotzdem Gegenstände geben, die einer Flasche ähnlich, aber dennoch nicht ‚eindeutig‘ der Kategorie „Flasche“ zuzuordnen sind (vgl. weiterführend Wittgenstein 1953; Labov 1873; Rosch 1973 & 1975). Es gibt Flaschen in verschiedensten Größen, Farben, aus unterschiedlichsten Materialien und mit diversesten Verschlusstechniken und erweiterten bzw. erweiterbaren Funktionen. Eine Vielfalt, die in einer einzigen Definition nicht eindeutig und allumfassend festgehalten werden kann, da sich die Beschreibungen in nahezu unendlich vielen Bereichen öffnen müssten. Es muss also eine aus pragmatischen Gründen vorgenommene Reduktion von Vielfalt stattfinden, um menschliche Handlungsfähigkeit herzustellen und zu erhalten.

Wenn Studierende in die Situation gebracht werden, sich selbst in sozialen Kategorien wie sex, gender, Alter oder Sexualität zu beschreiben, wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, die Einschränkungen der eigenen Identitätsbeschreibung durch die Verwendung von Kategorien zu erfahren und nachzuvollziehen. Ihre eigentliche Vielfalt geht weit über die einer Flasche hinaus, denn sie sind in ihrer Verkörperung nicht gegenständlich und statisch, sondern in einer fortlaufenden Transformation (vgl. Villa 2013, S. 236). Dabei ist es wichtig, die daran gebundenen sozialen und kulturellen Normalvorstellungen von Eigenschaften und körperlichen Praktiken zu berücksichtigen.

Wenn Personen miteinander interagieren, betreiben sie eine Verkörperung, in der sie in kürzester Zeit, sowohl bei sich selbst als auch bei weiteren Personen, eine Vielzahl an Eigenschaften und Verhaltensweisen wahrnehmen. Eine Person durch Kategorien in dieser Vielfalt zu beschreiben, führt zu normativen und pauschalisierenden Reduktionen in der Beschreibung ihrer Lebensweise. Es gibt nicht das ‚eindeutig‘ verkörperte Subjekt, den Prototyp einer trans* Person, einer mit ADHS diagnostizierten Person, einer asexuellen Person, einer cis* Frau, sondern es gibt komplexe Verkörperungen, die Menschen in sozialen Prozessen einnehmen. Diese Komplexität lässt sich aufgrund der Dynamik und der Entwicklung individueller Existenzweisen nicht in statische Kategorien ordnen (vgl. Villa 2013, S. 237).

Deshalb ist es grundlegend in Frage zu stellen, die Form der Ordnung, welche für Objekte weitestgehend funktional erscheint, (unreflektiert) auch auf komplexe und dynamische Individuen (z.B. Lebewesen) zu übertragen. Zumindest sollten die Konsequenzen dieser Ordnungspraktik für Tiere und Menschen intensiv auf Gewaltprozesse analysiert werden. Durchaus interessant erscheint es darüber hinaus, auch die Funktionalität als Gelingenskriterium für eine ‚richtige‘ Einordnung („Die Flasche tut, was sie tun soll – sie funktioniert“) kritisch zu hinterfragen. Insbesondere bezüglich einer dauerhaft unreflektiert eingenommenen, egozentrischen Perspektive oder einer produktorientierten Instrumentalisierung bzw. Objektifizierung von Personen er-

scheint dies für eine machtkritische Analyse bedeutsam. Zudem sollte darüber nachgedacht werden, inwiefern sich durch das Heraustreten aus einer Norm, also durch die Zweckentfremdung einer Flasche, beispielsweise als Vase, neue und vorteilhafte (praktische) Möglichkeiten für ein soziales Zusammenleben oder eine Interaktion ergeben.

Studierenden soll es in Vielheits-Phase 2 ermöglicht werden, zwischen einer strukturellen Logik, der (Differenz-)Kategorien folgen, und einer eigenen, praktischen Logik, der das eigene Handeln folgt, zu unterscheiden. Diese Logiken hängen in hohem Maße voreinander ab und konstituieren sich gegenseitig; sie sind aber nicht identisch (Villa 2013, S. 224). Der Unterschied liegt in der Differenz zwischen Subjektpositionen und konkreten Personen. Subjektpositionen kommen in sozial anerkannten und gültigen sozialen Titeln, wie cis* Frau, Lehrer*in, Schwuler, Lesbe oder Wissenschaftler*in zum Ausdruck und werden dabei weitgehend durch Normen gebildet. Konkrete Personen sind hingegen in der Vielfalt ihrer individuellen Handlungen theoretisch nicht durch Kategorien und Normen begrenzt (vgl. ebd.; Butler 2001, S. 15f.). Die Beschränkung der Identitätsentwicklung entsteht dadurch, dass Personen innerhalb einer kategorialen sozialen Ordnung einem Titel bzw. einer sozialen Kategorie entsprechen müssen, um eine Art von Akteur*innenstatus bzw. eine Identität zu erlangen und intelligibel zu sein, sprich „anerkannt“ zu werden (Villa 2013, S. 224-225; vgl. dazu Honneth & Fraser 2003).

Die Normen, die diese Titel/Kategorien konstituieren, sind jedoch erstens uneindeutig und zweitens bestimmt durch den ‚Normalfall‘ eines erwachsenen, cis*männlichen, heterosexuellen, physisch und psychisch gesunden Staatsbürgers bestimmt, der zudem kulturell (Sprache, Religion, Herkunft) und im Hinblick auf äußerliche Merkmale der Bevölkerungsmehrheit bzw. der dominanten gesellschaftlichen Gruppe angehört (Scherr 2012, S. 8):

- 1) Die Uneindeutigkeit wurde bereits am Beispiel einer Flasche und über die dynamische Komplexität von Verkörperung erläutert. Es

ist nicht ‚eindeutig‘, welche konkreten Eigenschaften und Praktiken eine Person erfüllen muss, um ein ‚eindeutiger‘ Mann, ‚eindeutig‘ Non-Binär, ‚eindeutig‘ Wissenschaftler*in zu sein. Wen stellen Sie sich zum Beispiel unter einem Menschen vor, dem Sie eine ‚Behinderung‘ oder einen ‚Migrationshintergrund‘ zuschreiben würden? Die Antwort ist nicht ‚eindeutig‘, sondern unkonkret und vielfältig.

- 2) Der beschriebene ‚Normalfall‘ wurde nicht beliebig festgelegt, sondern entsteht über empirische Untersuchungen, die für Personen, welche von diesem ‚Normalfall‘ abweichen, höhere Risiken für Diskriminierung und damit weniger Möglichkeiten des gesellschaftlichen Ressourcenzugangs aufzeigen. Wenn Sie in einer Gesellschaft, in der Heteronormativität das ‚Normale‘, das Anerkannte ist, entweder als Mann oder Frau identifiziert werden, dann wird Ihnen kein Entwicklungsraum gelassen, der über diese Zweigeschlechtlichkeit hinausgeht. Zudem wird Ihnen unter dieser normativen Ordnung zugleich unterstellt, heterosexuell zu sein. Wenn Sie in diesem sozialen Feld eine anerkannte Bedeutung erlangen wollen, dann müssen Sie die Titel einer heteronormativen Ordnung annehmen. Über diese Normstrukturen hinaus mögliche, vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen „werden demgegenüber als abweichend, unnatürlich, anormal bewertet und/oder unsichtbar gemacht“ (Villa 2003, S.160). Normen regulieren, was die Bedingungen sind, unter denen konkrete Handlungen von konkreten Personen gesellschaftlich anerkannt sind, unter denen eine Person etwas bedeutet oder nicht (Villa 2013, S. 224).

Sofern Studierende diese kategorialen Beschränkungen ihrer Identitätsentwicklung durch Normen erfahren und theoretisch nachvollzogen haben, ist ein Fundament geschaffen, um auch die soziale Konstruktion hinter den Differenzordnungen durch Kategorien zu erkennen. Ebenso wie die ungerechten Machtverhältnisse, die durch sie entstehen.

In der Verbundenheit der ersten beiden didaktisch-methodischen Vielheits-Phasen liegt jedoch der Fokus noch darauf, dass Personen Normen nicht unmittelbar verkörpern müssen (Villa 2013, S. 224; Butler 2009, S. 73). Es besteht auch für die Studierenden die Möglichkeit, vielfältige Lebensweisen über diese Normen hinaus zu denken und diese auch zu praktizieren. Der Raum abseits der Norm existiert, er wird jedoch nur selten anerkannt und mit Bedeutung versehen.

In dieser Vielheitsphase wird also das Ziel verfolgt, dass die strukturelle Begrenzung vielfältiger Lebensweisen von den Studierenden nachvollzogen und auf ihre Viabilität hin reflektiert wird. Sie sollen erkennen, dass sie als Individuum bereits deutlich mehr verkörpern, als über Kategorien beschrieben werden kann. Eine Kategorie reduziert, sie reicht nicht aus, „um die komplexen strukturellen Kräfte und Logiken zu begreifen, von denen konkrete Erfahrungen konstituiert werden“ (ebd., S. 226). Entgegengesetzt ist es auch unmöglich, das ‚perfekte Abbild‘ einer Kategorie zu sein, da Individuen als dynamisch und komplex zu betrachten sind und nicht den scheinbar statischen Entwurf einer Kategorie erfüllen können. So scheitern Personen stets daran, ein ‚richtiger‘ Mann, ein*e ‚richtige*r‘ Heterosexuelle*r zu sein und befinden sich so in einem Spannungsfeld zwischen ‚Normalität‘ und Differenz (vgl. Villa 2013, S. 233; Massumi 2019, S. 157-159).

Trilemma der Inklusion: Obwohl es in dieser Vielheits-Phase in erster Linie darum geht, das allgemeine Scheitern an Subjektpositionen im Sinne von sozialen Kategorien aufzuzeigen und dadurch zum Konstruktionscharakter dieser überzuleiten, werden hier strukturelle Begrenzungen der Identitätsbildung deutlich. Beispielsweise können durch eine binäre Differenzierung der sozialen Kategorie Geschlecht Ausschlüsse von non-binären oder inter* Personen aufgezeigt werden. Anhand des Trilemmas können so entsprechende Bedürfnisse von Betroffenen dieser strukturellen Diskriminierung diskutiert werden, die hauptsächlich in EN oder zu einem späteren Zeitpunkt im Übergang zur Dekonstruktion der Norm auch in ND liegen (vgl. dazu Link 1997;

Schildmann 2002; 2004). Hier besteht zudem die Möglichkeit, auf normativ begründete Selbstverständlichkeiten aufmerksam zu machen, da Studierende für ihre Selbstbeschreibungen Kategorien wie heterosexuell, das eigene Weißsein oder ihre cis* Männlichkeit i.d.R. nicht verwenden werden. Hier zeigt sich die leicht mögliche Dekonstruktion von Differenzkategorien für privilegierte Personen. Weiße Personen können ihr Weißsein also mit Leichtigkeit als bedeutungslos übersehen, wohingegen Schwarzen Personen diese Entscheidung nicht offensteht.

**Vielheits-Phase 2:
Einschränkungen der Subjektwerdung durch eine Ordnung nach
(zugeschriebenen) sozialen Differenzkategorien**

Methodik

Ebenen der Diversität: Sich selbst und andere verstehen

Ablauf:

1. Erinnerung an die Übung „Identitätstorte“ fragen Sie die Studierenden: Inwiefern glauben Sie/glaubt ihr, dass Sie sich/ihr euch in all Ihren/euren Facetten beschreiben können/könnt?
2. Zeigen Sie den Studierenden nach der Diskussion die „4 Layers of Diversity“ und fragen Sie, ob sich die Studierenden mithilfe dieser Darstellung in all ihren Facetten beschreiben könnten oder ob Bereiche ihres Lebens in dieser Form nicht zum Ausdruck gebracht werden können?

Anmerkung: Es ist durchaus interessant zu diskutieren, inwiefern dieses Modell einen ökonomischen Fokus auf menschliche Vielfalt setzt und welche vielfältigen Lebensweisen dadurch von dieser Diversität ausgeschlossen werden.

3. Anschließende Fragen sind:
 - Sind die Worte der deutschen Sprache ausreichend, um all Ihre/eure Facetten zu beschreiben?
 - Inwiefern denken Sie/denkt ihr, würden Sie/euch andere Personen verstehen, in all dem was Sie mögen/ihr mögt, in all dem was Sie ablehnen/ihr ablehnt, in all dem was Ihnen/euch schmeckt, in all dem, an das Sie sich erinnern/ihr euch erinnert, in den Entscheidungen, die Sie/ihr getroffen haben/habt?
4. Projizieren Sie anschließend die folgenden Zitate und klären Sie mögliche Verständnisfragen der Studierenden. Reflektieren Sie anschließend die bisher diskutierten Fragen noch einmal.
„Vielleicht fragen Sie sich auch – wie so viele Menschen, die mich nach einem meiner Vorträge über Feminismus, künstliche Intelligenz, Netzkultur oder politische Kunst ansprechen -, weshalb ich das Kopftuch trage. Ich würde es Ihnen erklären. Doch ich unterstelle, dass meine Antwort Sie womöglich nicht zufriedenstellen würde, weil Sie nicht einfach meine Gründe erfahren, sondern wirklich verstehen wollen. Das aber – Rechenschaft abzulegen

über die eigene komplexe Existenz, über sämtliche Kontexte, Beweggründe, wechselnde Gemüter, Hochs und Tiefs, die sich einem manchmal selbst nicht richtig erschließen – kann niemand dauerhaft und täglich leisten. Jedenfalls nicht, ohne seine Menschlichkeit preiszugeben. [...]

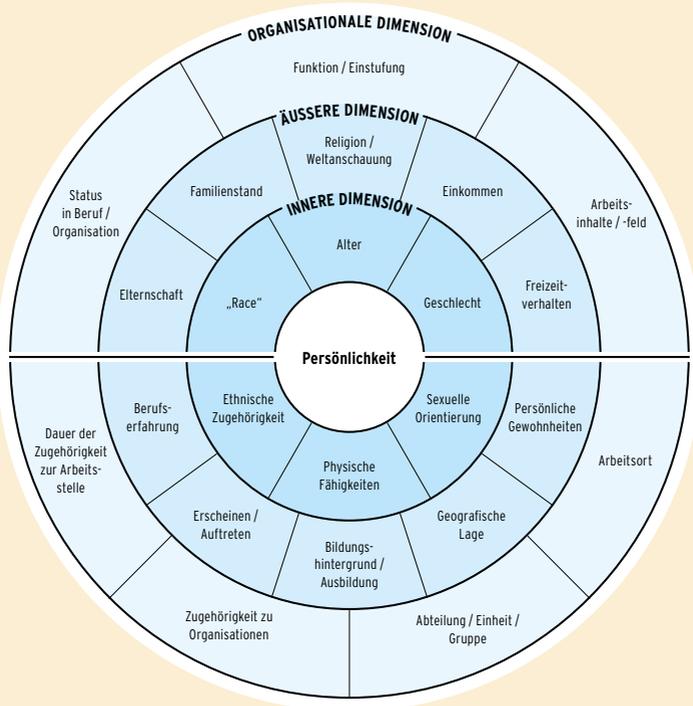
Die Dichterin Anja Saleh hat mir dazu einmal Folgendes gesagt: „Man kann nicht alles verstehen. Ich verstehe auch nicht, warum Leute bergsteigen. Ich muss es aber auch nicht unbedingt verstehen. Und ich glaube, genau darin liegt die Kunst: Menschen nicht zu drängen, ihnen Dinge so verständlich zu machen, dass sie es auf sich übertragen können. Wenn jemand verstehen möchte, warum ich ein Kopftuch trage, dann denke ich mir: Da ist so viel im Hintergrund. Du kannst das einfach nicht verstehen, denn da steht ein Prozess, ein Leben dahinter: Wie willst du das verstehen?“ Versuchen Sie mal, sich selbst einem anderen Menschen verständlich zu machen. Ihre ganze Person, ihre Widersprüchlichkeit, Ihre Entwicklung, Ihre Ängste, Ihre Hoffnungen, Ihre Wünsche“ (Gümüşay 2020, S. 73-74)

5. Abschließende Reflexion (stellen Sie stets einen Bezug zum Kontext Schule her):
 - Was bedeutet es für Sie/euch, Menschen nicht zu drängen, ihnen Dinge so verständlich zu machen, dass sie es auf sich übertragen können?
 - Was bedeutet dies, wenn Personen Differenzkategorien auf sich übertragen, wie Rollstuhlfahrer*in, Homosexuelle*r, Asexuelle*r, Trans*Person?
 - Inwiefern entstehen Grenzen für die freie Ausübung vielfältiger sexueller und geschlechtlicher Lebensweisen, wenn eine permanente Übertragung dieser Identitätsentscheidungen auf die eigene Person stattfindet? Sprich wenn sich die Studierenden vorstellen, dass sie diese Entscheidung für sich treffen müssten.
 - Inwiefern begrenzen (sprachliche) Kategorien die Freiheiten,

vielfältige (sexuelle und geschlechtliche) Lebensweisen zu praktizieren?

- Schauen Sie hierzu ergänzend die Videos „Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ (<https://www.youtube.com/watch?v=gLDQ2IGIAZM>) und „Kalkhofe rechnet mit GNTM ab“ (<https://www.youtube.com/watch?v=w5JlogBOnpk>)
- Sprechen Sie zudem über die Begriffsdefinition „Vielfältige Lebensweisen“ (Kapitel 2.5) und die Begrenzung dieser Vielfalt durch Heteronormativität (Kapitel 2.6)

Zeit: ca. 90 Minuten



Chimamanda Ngozi Adichie „A danger of a single story“ (2009)

Ablauf:

1. Die Studierenden finden sich in 3er-Gruppen zusammen und halten ihre Assoziationen zu verschiedenen Personengruppen fest: homosexuelle Personen, non-binäre Personen, Trans*Personen, asexuelle Personen, intergeschlechtliche Personen.
2. Die Studierenden gucken sich den TED Talk von Chimamanda Ngozi Adichie „A danger of a single story“ an bzw. lesen den Text (s. unten): https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
Abstract: Our lives, our cultures, are composed of many overlapping stories. Novelist Chimamanda Adichie tells the story of how she found her authentic cultural voice -- and warns that if we hear only a single story about another person or country, we risk a critical misunderstanding.
3. Nachdem die Studierenden den Text gelesen bzw. das Video angesehen haben, werden sie mit den folgenden Reflexionsfragen konfrontiert:
 - Welche Gefahren sieht Adichie in der Verwendung einer einzelnen Geschichte?
 - Inwiefern lassen sich einzelne Geschichten auch in deinen Assoziationen zu den Personengruppen feststellen?
 - Inwiefern sind auch deine Beschreibungen für die von dir beschriebenen Personen gefährlich?
 - Wie wird Vielfalt durch Beschreibungen reduziert? Wie kann dies vermieden werden?

Zeit: 60-90 Minuten (Video 18:34 Minuten)

Transkript „A danger of a single story“

Übersetzung: Katja Tongucur
Lektorat: Regina Saphier

Ich bin eine Geschichtenerzählerin. Und ich möchte Ihnen ein paar persönliche Geschichten erzählen, über das, was ich „Die Gefahr der einzigen Geschichte“ nenne. Ich bin auf einem Universitätsgelände im Osten Nigerias aufgewachsen. Meine Mutter sagt, dass ich mit 2 Jahren zu lesen angefangen habe; ich denke allerdings, dass vier wohl eher der Wahrheit entspricht. Ich fing also früh an zu lesen. Und was ich las, waren britische und amerikanische Kinderbücher.

Ich fing auch früh an zu schreiben. Und als ich, mit etwa 7 Jahren, anfang zu schreiben, mit Bleistift geschriebene Geschichten mit Buntstiftbildern, die meine arme Mutter gezwungen war zu lesen, schrieb ich genau die Art von Geschichten, die ich las. All meine Charaktere waren weiß und blauäugig. Sie spielten im Schnee. Sie aßen Äpfel. (Gelächter) Und sie sprachen viel über das Wetter, wie schön es war, dass die Sonne herauskam. (Gelächter) Nun, und dabei lebte ich in Nigeria. Ich war niemals außerhalb Nigerias gewesen. Wir hatten keinen Schnee. Wir aßen Mangos. Und wir sprachen niemals über das Wetter, weil das nicht nötig war.

Meine Charaktere tranken auch viel Ingwer-Limonade, weil die Menschen in den britischen Büchern, die ich las, Ingwerlimonade tranken. Es spielte keine Rolle, dass ich nicht wusste, was Ingwer-Limonade ist. (Gelächter) Und noch jahrelang hatte ich das tiefe Verlangen, Ingwer-Limonade zu probieren. Aber das ist eine andere Geschichte.

Ich denke, diese Geschichte zeigt, wie beeinflussbar und schutzlos wir angesichts einer Geschichte sind, besonders als Kinder. Da alles, was ich gelesen hatte, Bücher waren, in denen die Personen Ausländer waren, war ich überzeugt, dass Bücher, von Natur aus, Ausländer enthalten mussten. Und sie mussten von Dingen handeln, mit denen ich mich nicht identifizieren konnte. Nun, dies änderte sich, als ich afrikanische Bücher entdeckte. Es gab nicht viele davon. Sie waren nicht so einfach zu finden wie ausländische Bücher.

Aber durch Autoren wie Chinua Achebe und Camara Laye, wandelte sich meine Wahrnehmung von Literatur. Ich erkannte, dass Menschen wie ich, Mädchen mit schokoladenbrauner Haut, deren krause Haare sich zu keinem Pferdeschwanz binden ließen, auch in der Literatur existieren konnten. Ich begann über Dinge zu schreiben, die ich verstand.

Nun, ich liebte die amerikanischen und britischen Bücher, die ich las. Sie regten meine Fantasie an. Sie eröffneten mir neue Welten. Aber die unbeabsichtigte Folge davon war, dass ich nicht wusste, dass Menschen wie ich in der Literatur existieren konnten. Die Entdeckung afrikanischer Autoren machte mit mir folgendes: Sie rettete mich davor, nur eine einzige Geschichte zu kennen, über die Natur von Büchern.

Ich stamme aus einer konventionellen, nigerianischen Familie der Mittelklasse. Mein Vater war Hochschullehrer. Meine Mutter war Verwaltungsangestellte. Und bei uns lebten, wie es die Norm war, Bedienstete, die oft aus den umliegenden Dörfern kamen. In dem Jahr, in dem ich acht wurde, bekamen wir einen neuen Hausdiener. Sein Name war Fide. Das Einzige, was meine Mutter uns über ihn erzählte, war, dass seine Familie sehr arm war. Meine Mutter schickte Süßkartoffeln und Reis und unsere alten Kleider zu seiner Familie. Und wenn ich mein Abendessen nicht afaß, sagte meine Mutter: „Iss dein Essen auf! Ist dir nicht klar, dass Menschen wie die Familie von Fide nichts haben.“ Deshalb hatte ich großes Mitleid mit Fides Familie.

Dann, an einem Samstag, besuchten wir sein Dorf. Und seine Mutter zeigte uns einen wunderschön geflochtenen Korb aus gefärbtem Bast, den sein Bruder gemacht hatte. Ich war überrascht. Es wäre mir wirklich nicht eingefallen, dass jemand aus seiner Familie irgendetwas herstellen könnte. Alles was ich über sie gehört hatte war, wie arm sie waren, so dass es für mich unmöglich geworden war, sie als irgendetwas anderes zu sehen als arm. Ihre Armut war die einzige Geschichte von ihnen, die ich kannte.

Jahre später dachte ich daran, als ich Nigeria verließ, um in den USA zu studieren. Ich war 19. Meine amerikanische Zimmergenossin

war mit mir überfordert. Sie fragte mich, wo ich so gut Englisch zu sprechen gelernt hatte, und war verwirrt als ich ihr sagte, dass in Nigeria zufälligerweise Englisch die Amtssprache ist. Sie fragte, ob sie das, was sie meine „Stammesmusik“ nannte, hören dürfe, und war dementsprechend sehr enttäuscht, als ich meine Kasette von Mariah Carey hervorholte. (Gelächter) Sie nahm an, dass ich nicht wusste, wie man einen Herd bedient.

Was mich wirklich betroffen machte: Sie hatte Mitleid mit mir, bevor sie mich überhaupt gesehen hatte. Ihre Grundhaltung mir gegenüber als Afrikanerin, war eine Art gönnerhaftes, gut meinendes Mitleid. Meine Zimmergenossin kannte nur eine einzige Geschichte über Afrika. Eine einzige verhängnisvolle Geschichte. Diese einzige Geschichte enthielt keine Möglichkeit für Afrikaner*innen, ihr in irgendeiner Weise ähnlich zu sein. Keine Möglichkeit für vielschichtiger Gefühle als Mitleid. Keine Möglichkeit für eine Beziehung als gleichberechtigte Menschen.

Ich muss erwähnen, dass ich mich, bevor ich in die USA kam, nie bewusst als Afrikanerin identifiziert hatte. Aber in den USA wendeten sich die Menschen an mich, wann immer es um Afrika ging. Auch wenn ich nichts über Orte wie Namibia wusste. Aber ich begann diese neue Identität anzunehmen. Und in vielerlei Hinsicht, bezeichne ich mich nun als Afrikanerin. Obwohl ich immer noch ziemlich ärgerlich werde, wenn Afrika als ein Land bezeichnet wird. Das jüngste Beispiel erlebte ich bei meinem ansonsten wunderbaren Flug von Lagos vor zwei Tagen, bei dem es eine Durchsage der Virgin Fluggesellschaft gab über Wohltätigkeitsarbeit in „Indien, Afrika und anderen Ländern.“ (Gelächter)

Nachdem ich also einige Jahre in den USA als Afrikanerin verbracht hatte, begann ich die Reaktion meiner Zimmergenossin auf mich zu verstehen. Wäre ich nicht in Nigeria aufgewachsen, und alles, was ich über Afrika wusste, stammte aus den gängigen Darstellungen, dann würde auch ich denken, Afrika sei ein Ort wunderschöner Landschaften, wunderschöner Tiere, und unergründlichen Menschen, die sinn-

lose Kriege führen, an Armut und AIDS sterben, unfähig sind für sich selbst zu sprechen, und die darauf warten, von einem freundlichen, weißen Ausländer gerettet zu werden. Ich würde Afrikaner auf die gleiche Weise betrachten, wie ich als Kind Fides Familie betrachtet hatte.

Ich denke, diese einzige Geschichte Afrikas stammt letztlich aus der westlichen Literatur. Nun, hier ist ein Zitat aus den Schriften eines Londoner Kaufmanns namens John Lok, der 1561 nach Westafrika segelte und faszinierende Aufzeichnungen seiner Reise machte. Nachdem er die schwarzen Afrikaner als „Bestien, die keine Häuser haben“ bezeichnet, schreibt er: „Es sind auch Menschen ohne Köpfe, die Mund und Augen in ihrer Brust haben.“

Nun, ich muss jedes Mal lachen, wenn ich das lese. Und man muss die Vorstellungskraft von John Locke bewundern. Aber was seine Aufzeichnungen so wichtig macht, ist, dass sie den Anfang einer Tradition darstellen, Geschichten über Afrika im Westen zu erzählen. Eine Tradition von Schwarzafrika als ein Ort von Schlechtem, von Unterschieden, von Dunkelheit, von Menschen die, mit den Worten des grandiosen Poeten, Rudyard Kipling, „halb Teufel, halb Kind“ sind.

Und langsam wurde mir klar, dass meine amerikanische Zimmergenossin während ihres Lebens unterschiedliche Versionen dieser einzigen Geschichte gehört und gesehen haben musste, genau wie dieser Professor, der mir einmal sagte, dass mein Roman nicht „authentisch afrikanisch“ sei. Nun, ich war schon bereit zuzugeben, dass einige Dinge in dem Roman nicht stimmten, dass er an einigen Stellen misslungen war. Aber ich konnte mir wirklich nicht vorstellen, dass er nicht das geworden war, was man authentisch afrikanisch nannte. Ich wusste tatsächlich nicht, was afrikanische Authentizität war. Der Professor sagte mir, dass meine Charaktere ihm, einem gebildeten Mann aus der Mittelschicht zu sehr ähnelten. Meine Charaktere fuhren Autos. Sie hungerten nicht. Deshalb waren sie nicht authentisch afrikanisch. Aber ich muss schnell hinzufügen, dass auch ich in der Frage der einzigen Geschichte nicht ganz unschuldig bin. Vor ein paar Jahren reiste ich aus den USA nach Mexiko. Das politische Klima in den USA war

damals angespannt. Und es gab andauernde Einwanderungsdebatten. Und, wie so oft in Amerika, wurde Einwanderung zum Synonym für Mexikaner. Es gab unendlich viele Geschichten über Mexikaner als Menschen, die das Gesundheitssystem schröpften, sich über die Grenze stahlen, an der Grenze verhaftet wurden, und solche Dinge.

Ich erinnere mich, wie ich an meinem ersten Tag in Guadalajara herumlief, beobachtete wie die Menschen zur Arbeit gingen, wie sie auf dem Marktplatz Tortillas zusammenrollten, rauchten und lachten. Ich erinnere mich, dass ich zuerst ein wenig überrascht war. Und dann war ich zutiefst beschämt. Ich hatte erkannt, dass ich von diesen Medienberichten über Mexikaner so durchdrungen worden war, dass diese in meinem Kopf ausschließlich zu bedauernswerten Immigranten geworden waren. Ich glaubte die einzige Geschichte über Mexikaner und ich konnte nicht beschämt genug über mich sein. So kreiert man also eine einzige Geschichte, man zeigt eine Seite eines Volkes, und nur diese eine Seite, immer und immer wieder, und dann wird diese Seite zur Identität.

Es ist unmöglich über die einzige Geschichte zu sprechen, ohne über Macht zu sprechen. Es gibt ein Wort, ein Igbo Wort, an das ich immer denke, wenn ich über die Machtstruktur der Welt nachdenke. Es heißt „nkali.“ Es ist ein Substantiv, das in etwa übersetzt werden kann als „größer sein als ein anderer.“ Wie unsere Wirtschafts- und politischen Welten, definieren sich auch Geschichten durch das Prinzip von nkali. Wie sie erzählt werden, wer sie erzählt, wann sie erzählt werden, wie viele Geschichten erzählt werden, wird wirklich durch Macht bestimmt.

Macht ist die Fähigkeit, die Geschichte einer anderen Person nicht nur zu erzählen, sondern sie zur maßgeblichen Geschichte dieser Person zu machen. Der palästinensische Dichter Mourid Barghouti schreibt, dass der einfachste Weg ein Volk zu enteignen darin besteht, seine Geschichte zu erzählen und mit „zweitens“ zu beginnen. Beginnt man die Geschichte der nordamerikanischen Ureinwohner mit den Pfeilen und nicht mit der Ankunft der Briten, erzählt man eine

ganz andere Geschichte. Beginnt man die Geschichte mit dem Scheitern des afrikanischen Staates und nicht mit der Errichtung des afrikanischen Staates durch Kolonisierung, erzählt man eine völlig andere Geschichte.

Unlängst sprach ich an einer Universität, wo ein Student mir sagte, es sei solch eine Schande, dass nigerianische Männer Missbrauchstäter sind, wie der Vater in meinem Roman. Ich sagte ihm, dass ich kürzlich einen Roman gelesen hätte, mit dem Titel „American Psycho“ -- (Gelächter) -- und dass es solch eine Schande sei, dass junge Amerikaner Serienmörder sind. (Gelächter) (Applaus) Nun, offensichtlich sagte ich dies in einem Anflug leichter Irritation. (Gelächter)

Es wäre mir nie in den Sinn gekommen zu denken, nur weil ich einen Roman gelesen hatte, in dem eine Person ein Serienmörder war, dass dieser irgendwie alle Amerikaner repräsentierte. Und jetzt bin ich natürlich kein besserer Mensch bin als dieser Student, aber weil Amerika kulturelle und wirtschaftliche Macht besitzt, kannte ich viele Geschichten über Amerika. Ich hatte Tyler und Updike und Steinbeck und Gaitskill gelesen. Ich kannte nicht nur eine einzige Geschichte über Amerika.

Als ich vor ein paar Jahren lernte, dass Autoren mit einer unglücklichen Kindheit aufwarten müssen, um erfolgreich sein zu können, begann ich darüber nachzudenken, wie ich schlimme Dinge erfinden könnte, die meine Eltern mir angetan hatten. (Gelächter) Aber die Wahrheit ist, dass ich eine sehr glückliche Kindheit hatte, voller Lachen und Liebe, in einer sehr eng verbundenen Familie. Aber ich hatte auch Großväter, die in Flüchtlingslagern starben. Mein Cousin Polle starb, weil er keine ausreichende medizinische Versorgung bekam. Einer meiner besten Freunde, Okoloma, starb bei einem Flugzeugunglück, weil unsere Feuerwehrautos kein Wasser hatten. Ich wuchs unter repressiven Militärregimen auf, die Bildung nicht wertschätzten, so dass manchmal die Gehälter meiner Eltern nicht bezahlt wurden. Und so erfuhr ich als Kind, wie die Marmelade vom Frühstückstisch verschwand, dann verschwand Margarine, dann wurde Brot zu teuer,

danach wurde die Milch rationiert. Und vor allem, drang eine Art alltäglicher politischer Angst in unser Leben ein.

All diese Geschichten machen mich zu der Person, die ich bin. Aber wenn man nur auf diesen negativen Geschichten beharrt, wird damit meine Erfahrung abgeflacht und viele andere Geschichten, die mich formten werden übersehen. Die einzige Geschichte formt Klischees. Und das Problem mit Klischees ist nicht, dass sie unwahr sind, sondern dass sie unvollständig sind. Sie machen eine Geschichte zur einzigen Geschichte.

Afrika ist natürlich ein Kontinent mit vielen Katastrophen. Es gibt ungeheure, wie die schrecklichen Vergewaltigungen im Kongo. Und deprimierende, wie die Tatsache, dass sich in Nigeria 5000 Menschen auf eine freie Arbeitsstelle bewerben. Es gibt aber auch andere Geschichten, die nicht von Katastrophen handeln. Und es ist sehr wichtig, sogar genauso wichtig, über sie zu reden.

Ich hatte immer das Gefühl, es sei unmöglich, sich richtig mit einem Ort oder einer Person zu beschäftigen, wenn man sich nicht mit allen Geschichten dieses Ortes oder dieser Person beschäftigt. Die Folge der einzigen Geschichte ist diese: Es beraubt die Menschen ihrer Würde. Sie erschwert es uns, unsere Gleichheit als Menschen zu erkennen. Sie betont eher unsere Unterschiede als unsere Gemeinsamkeiten.

Was wäre, wenn ich nun vor meiner Reise nach Mexiko die Einwanderungsdebatte auf beiden Seiten verfolgt hätte, auf der amerikanischen und der mexikanischen? Was wäre, wenn meine Mutter uns erzählt hätte, dass Fides Familie arm und fleißig ist? Was wäre, wenn wir einen afrikanischen Fernsehsender hätten, der verschiedene afrikanische Geschichten in der ganzen Welt verbreitet? Was der nigerianische Schriftsteller Chinua Achebe „ein Gleichgewicht der Geschichten“ nennt. Was wäre, wenn meine Zimmergenossin von meinem nigerianischen Verleger Mukta Bakary wüsste, einem bemerkenswerten Mann, der seinen Job in einer Bank kündigte, um seinen Traum von einem eigenen Verlagshaus zu verwirklichen? Nun, in der gängigen Meinung lasen Nigerianer keine Literatur. Er war anderer Meinung. Er glaubte,

dass Menschen, die lesen können auch lesen würden, wenn man Literatur für sie erschwinglich und zugänglich macht. Kurz nachdem er meinen ersten Roman veröffentlicht hatte, ging ich zu einem Interview in ein Fernsehstudio in Lagos. Und eine Frau, die dort als Bürobotin arbeitete, kam auf mich zu und sagte: „Ich mochte Ihren Roman sehr gerne. Mir gefällt das Ende nicht. Sie müssen jetzt eine Fortsetzung schreiben und dort wird Folgendes passieren...“ (Gelächter) Und sie erzählte mir weiter, was ich in der Fortsetzung zu schreiben hätte. Nun, davon fühlte ich mich nicht nur geschmeichelt, ich war sehr bewegt. Das war eine Frau, ein Teil der gewöhnlichen Masse Nigerias, die angeblich keine Bücher lesen. Sie hatte nicht nur das Buch gelesen, sie hatte es zu ihrem Eigentum gemacht und fühlte sich dazu berechtigt, mir zu erzählen, was ich in der Fortsetzung zu schreiben hätte.

Was wäre also, wenn meine Zimmergenossin von meiner Freundin Fumi Onda wüsste, einer mutigen Frau, die eine TV-Show in Lagos moderiert, und die fest entschlossen ist, die Geschichten zu erzählen, die wir lieber vergessen würden? Was wäre, wenn meine Zimmergenossin von der Herzoperation wüsste, die letzte Woche im Krankenhaus von Lagos durchgeführt wurde? Was wäre, wenn meine Zimmergenossin von der heutigen nigerianischen Musik wüsste. Talentierte Menschen singen auf Englisch und Pidgin und Igbo und Yoruba und Ijo. Sie vermischen Einflüsse von Jay-Z über Fela und Bob Marley bis hin zu ihren Großvätern. Was wäre, wenn meine Zimmergenossin von der Anwältin wüsste, die vor Kurzem in Nigeria vor Gericht zog, um gegen ein lächerliches Gesetz anzugehen, das von Frauen die Zustimmung des Ehemanns erforderte, wenn sie ihren Ausweis verlängern möchten? Was wäre, wenn meine Zimmergenossin von Nollywood wüsste, wo viele innovative Menschen trotz großer technischer Schwierigkeiten Filme machen? Filme, die so erfolgreich sind, dass sie wirklich das beste Beispiel dafür sind, dass Nigerianer auch annehmen, was sie produzieren. Was wäre, wenn mein Zimmergenossin von meiner tollen, ehrgeizigen Friseurin wüsste, die gerade erst ihr eigenes Geschäft eröffnet hat, in dem sie Haarverlängerungen verkauft? Oder von den Millionen

Nigerianern, die ein Geschäft eröffnen und manchmal scheitern, die aber ihr Streben weiter nähren?

Jedes Mal, wenn ich zu Hause bin, werde ich mit den üblichen Ärgernissen der meisten Nigerianer konfrontiert: unsere misslungene Infrastruktur, unsere gescheiterte Regierung. Aber ich erfahre auch die unglaubliche Widerstandsfähigkeit von Menschen, die Erfolg haben – eher trotz der Regierung, als wegen ihr. Ich gebe jeden Sommer Schreibkurse in Lagos. Und ich finde es erstaunlich, wie viele Menschen sich einschreiben, wie viele Menschen unbedingt schreiben möchten, um Geschichten zu erzählen.

Mein nigerianischer Verleger und ich haben gerade eine gemeinnützige Organisation, Farafina Trust gegründet. Und wir haben große Träume davon, Büchereien zu bauen und bestehende Büchereien neu auszustatten und staatlichen Schulen Bücher zur Verfügung zu stellen, deren Büchereien ganz leer sind, und auch viele, viele Lese- und Schreibkurse abzuhalten, für jene Menschen, die unbedingt unsere vielen Geschichten erzählen möchten. Geschichten sind wichtig. Viele Geschichten sind wichtig. Geschichten wurden benutzt um zu enteignen und zu verleumden. Aber Geschichten können auch genutzt werden um zu befähigen und zu humanisieren. Geschichten können die Würde eines Volkes brechen. Aber Geschichten können diese gebrochene Würde auch wiederherstellen. Die amerikanische Schriftstellerin Alice Walker schrieb Folgendes über ihre Verwandten aus dem Süden, die in den Norden gezogen waren. Sie gab ihnen ein Buch über das Leben im Süden, das sie hinter sich gelassen hatten. „Sie saßen herum, lasen das Buch, hörten mir zu, wie ich aus dem Buch vorlas, und ein Stück vom Paradies wurde zurückerobert.“ Ich möchte gerne enden mit diesem Gedanken: Dass wir, wenn wir die einzige Geschichte ablehnen, wenn wir realisieren, dass es niemals nur eine einzige Geschichte gibt, über keinen Ort, dann erobern wir ein Stück vom Paradies zurück. Vielen Dank. (Applaus)

Bilderpool

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; Yavaş, Aylin (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

1. Sie kündigen an, dass die Studierenden sich mit Diskussionen aus dem öffentlichen Raum beschäftigen werden, in denen es um Geschlechterrollen geht. Beschriften Sie vier Metaplankarten jeweils mit dem Begriff: sexistisch, homo-/queerfeindlich, heteronormativ und unproblematisch. Legen Sie die Metaplankarten in einem Quadrat angeordnet aus. Die Karten markieren dabei, wie in einem Koordinatensystem, die Außengrenzen. Klären Sie die Bedeutung der o.g. Begriffe mit den Studierenden.
2. Verteilen Sie nun die Bilder (Auswahl s. unten), die Sie einzeln ausgeschnitten haben, an einer anderen Stelle auf dem Boden. Die Studierenden sollen nun aufstehen und umhergehen und sich dabei zunächst ohne zu sprechen alle Bilder ansehen. (5 Min.)
3. Fordern Sie nun die Studierenden auf, bei einem Bild stehen zu bleiben, zu dem sie etwas sagen wollen. Dabei ist es unwesentlich, ob sie der Botschaft des Bildes zustimmen oder sie ablehnen. Es können auch mehrere Studierende bei einem Bild stehen. Die Studierenden tauschen sich dann mit den Personen, die sich zum selben Bild gestellt haben, zu der Frage danach aus, ob sie die Botschaft des jeweiligen Bildes problematisch finden (10 Min.).
4. Sie sollen dann gemeinsam, nach und nach, ihre Bilder in das Koordinatensystem aus den vier Metaplankarten einordnen, je nachdem, wie sie sie bewerten und ihre Entscheidung begründen (10 Min.).
5. Fragen zur gemeinsamen Auswertung: Welche Gedanken/Gefühle löst das Bild bei Ihnen/euch aus? Was denken Sie/denkt ihr: Welche Vor- und Nachteile haben gesellschaftlich dominante Rollenklischees für Ihr/euch ganz persönlich? Welche Gemeinsamkeiten

sehen Sie/ieht ihr zwischen den Bildern? Wie hängen Homofeindlichkeit, Sexismus und Heteronormativität zusammen?

Zeit: ca. 30-40 Minuten

Bilderpool

(Anhang 2)



Haben Eigenschaften ein Geschlecht?

Quelle: Zentrum polis – Politik lernen in der Schule (2017): „Haben Eigenschaften ein Geschlecht?“, Hrsg.: Zentrum polis. Online verfügbar unter: <https://www.politik-lernen.at/site/praxis/unterrichtsideen/article/103856.html>

Ablauf:

1. Menschen erfahren auf Grund ihres Frau- bzw. Mannseins in unserer Gesellschaft Zuschreibungen, wie sie sind bzw. sein sollten. Die Studierenden ordnen in dieser Übung bestimmte Eigenschaften danach an, ob sie gesellschaftlich eher mit Frauen oder Männern verbunden werden. Die einzelnen Eigenschaften (Auswahl s. unten) werden auf große Kärtchen geschrieben.
2. Die Studierenden bekommen einen Fragebogen, auf dem verschiedene Eigenschaften angeführt sind, und kreuzen an, welche dieser Eigenschaften gesellschaftlich eher als „weiblich“ oder „männlich“ gelten bzw. neutral sind. Anschließend sollen sie auch ankreuzen, welche Eigenschaften sie sich zuordnen würden.
3. Wenn alle fertig sind, werden die gesellschaftlichen Zuordnungen verglichen. Dazu können die vorbereiteten Kärtchen aus Schritt 1 verwendet werden. Die Studierenden sollen jene, bei denen sie sich einig sind, auf ein Plakat „gesellschaftlich eher Frauen zugeordnet“ bzw. „gesellschaftlich eher Männern zugeordnet“ hängen.
4. Fragen Sie die Studierenden, ob sie auch Eigenschaften bei sich angekreuzt haben, die gesellschaftlich eher dem anderen Geschlecht zugeordnet werden. Im Anschluss kann herausgestrichen werden, dass Eigenschaften an sich weder weiblich noch männlich sind, sondern diese sowohl Frauen als auch Männer innehaben (und abhängig von Beruf, sozialem Umfeld und der jeweiligen Situation stärker oder weniger stark entwickeln/einsetzen).
5. Zum Abschluss kann noch darüber diskutiert werden, welche Folgen es hat, wenn bestimmte Eigenschaften einer Personengruppe zugeordnet und einer anderen aberkannt werden.

Anmerkung: Bedenken Sie dabei, dass hier innerhalb eines zweigeschlechtlichen Modells gearbeitet wird und dies kritisch einzuordnen ist.

Zeit: ca. 40-60 Minuten

	Eher „männlich“	Eher „weiblich“	Neutral	Ich
Abenteuerlustig				
Angepasst				
Aggressiv				
Beharrlich				
Bescheiden/zurückhaltend				
Cool				
Dominierend				
Draufgängerisch				
Einfühlsam				
Emotional				
Empfindsam				
Entgegenkommend				
Friedliebend				
Gewalttätig				
Leidenschaftlich				
Herausfordernd				
Hübsch				
Intuitiv				
Kampflustig				
Kompetent				
Kooperativ				
Logisch				
Neugierig				
Mitteilsam				
Realistisch				
Risikofreudig				
Ruhig				
Sittsam/keusch				
Sportlich				
Technisch begabt				
Überlegen				
Vertrauensvoll				
Verträumt				
Zickig				
Zynisch				

Sechs Gebote der Zweigeschlechtlichkeit

Quelle: Debus, Katharina; Laumann, Vivien (2018): Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt – Einführung und Spannungsfelder. In: Debus, K.; Laumann, V. (Hrsg.). Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens. S. 18.

Ablauf:

1. Die Studierenden setzen sich mit dem Begriff Heteronormativität auseinander und schauen sich dazu die „Sechs Gebote der Zweigeschlechtlichkeit“ genauer an. Projizieren Sie diese beispielsweise an die Wand.
2. Die Studierenden diskutieren in 2er Gruppen über die folgenden Fragen:
 - Inwiefern beschränkt eine zweigeschlechtliche Ordnung vielfältige Lebensweisen? Was genau wird durch die sechs Gebote eingeschränkt?
 - Welche Konsequenzen haben diese Einschränkungen für Personen, die sich nicht eindeutig als männlich oder weiblich definieren und damit dieser Norm der Zweigeschlechtlichkeit nicht entsprechen?
 - Welche Schwierigkeiten können für Personen mit Lebensweisen entstehen, die nicht der Norm der Zweigeschlechtlichkeit entsprechen?

Zeit: ca. 25-40 Minuten

Sechs Gebote der Zweigeschlechtlichkeit nach Andreas Hechler

Die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit folgt sechs Geboten:

1. Ausschluss-/Exklusivgebot: Es gibt ausschließlich und genau zwei Geschlechter. Jeder Mensch muss genau einem dieser zwei Geschlechter angehören. Wer nicht das eine ist, ist das andere.
2. Körpergebot: Geschlecht hat eine körperliche Basis, Genitalien bezeichnen das jeweilige Geschlecht zweifelsfrei.
3. Natürlichkeitsgebot: Geschlecht ist angeboren.
4. Ewigkeitsgebot: Geschlecht ist unveränderlich, die einmal vorgenommene Geschlechtszuweisung gilt lebenslänglich.
5. Kongruenzgebot: Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck müssen deckungsgleich sein.
6. Heteronormativitätsgebot: Die zwei Geschlechter begehren und ergänzen einander gegenseitig. Häufig verwendete Metaphern hierfür sind Topf-Deckel, Schlüssel-Schloss und dergleichen mehr.

**Vielheits-Phase 3:
Soziale Konstruktion und Veränderbarkeit
von sozialen Strukturen erkennen**

Didaktik

Nachdem die Studierenden die einschränkende Wirkung von sozialen Kategorien auf die Identitätsentwicklung sowie die weit über kategoriale Ordnungen hinausgehende Komplexität von Verkörperung erfahren haben, sollen sie in Vielheits-Phase drei die Möglichkeit bekommen, soziale Strukturen als soziales Wirklichkeitskonstrukt und damit als veränderbar zu erkennen. Zudem geht es darum, dass Studierende die eigene Verantwortung und die Möglichkeit wahrnehmen, soziale Ordnungspraktiken (macht-)kritisch zu betrachten und zu entscheiden, welche sie für sich selbst annehmen sowie für sich und andere wirksam machen.

Das Sprachsystem ist vermutlich die gebräuchlichste und einflussreichste, aber nicht unbedingt die offensichtlichste sozial konstruierte Ordnung. Vor ca. 15 Millionen Jahren entwickelten Hominiden (Menschenaffen) in und durch Gemeinschaft sowohl Variationen ihrer Tropolaxis (griech.: Nahrungsfluss) als auch ihrer Linguolaxis, sprich ihrer sozialen Kommunikationsformen (vgl. Maturana & Varela 2009, S.235-237). Auch wenn Letztere im Jahr 2021 gewiss als primitiv beschrieben würden, folgten sie einem immer noch aktuellen Prinzip der Informationsvermittlung, in dem eine Information als Unterschied zu definieren ist, der einen Unterschied macht (Bateson 1983, S. 187). Jede neue sprachliche Äußerung unterscheidet das, was durch sie benannt oder bezeichnet werden soll, von dem was nicht gemeint ist. So macht jedes Wort einen Unterschied und bringt etwas Neues hervor (vgl. Ger-gen 2002, S. 187). Dabei liegt ihr keine natürliche, binär codierende Logik im Sinne eines Entweder-Oders zugrunde. Ebenso könnte das oben dargestellte Informationsprinzip nicht binär, sondern komplementär (sowohl-als-auch) ausgelegt werden (vgl. dazu Palmowski 1997, S. 151; Walach 2012).

Sprache ist aus einer konstruktivistischen Perspektive heraus betrachtet formativ und nicht informativ. Sie bildet die Wirklichkeit also nicht ab, sondern ist als ein von Menschen entwickeltes und damit veränderbares System zu betrachten, das es Beobachter*innen ermöglicht, Wirklichkeiten zu erzeugen (vgl. Palmowski & Heuwinkel 2010,

S.93). Als Beobachter*innen sind Sie aufgrund Ihrer aktiven Rolle des Beobachtens Teil des Phänomens, welches Sie beschreiben. Deshalb tragen Sie und die Studierenden jederzeit die Verantwortung für die kategoriale Ordnungen, für die Wirklichkeiten, die jeweils in die Lehrveranstaltung eingebracht werden (vgl. Rotthaus 1989, S. 12f.). Sofern Sie sich (unreflektiert) dafür entscheiden, eine heteronormative Ordnung anzunehmen und (sprachlich) binär zwischen männlich und weiblich unterscheiden, dann verantworten Sie diese Konstruktion und entsprechende diskriminierende und exkludierende Konsequenzen. Alle Beobachter*innen sind dabei von ihrer Sozialisation und ihren Vorerfahrungen beeinflusst und es wird nicht immer allen Studierenden leichtfallen, diese Verantwortung für sich selbst zu erkennen und zu übernehmen – insbesondere, wenn es zu einer (Re-)Produktion von Diskriminierung und einer Kritik daran kommt. Dennoch kann an individuellen Ordnungspraktiken nur etwas geändert werden, wenn sie von Akteur*innen als veränderbar erkannt und für ihre Konstruktion Verantwortung übernommen wird.

Den Studierenden sollte dabei bewusst sein, dass sie sich in einem diskriminierungskritischen, fehlerfreundlichen, solidarischen und möglichst sicheren Lernraum gegenseitig unterstützen können, diese Verantwortung zu übernehmen. Denn gerade „für Solidarität ist ein Engagement kennzeichnend, das [...] darauf bezogen ist, Verhältnisse, in denen sich die mir fremden und vertrauten sozialen Anderen nicht entfalten und entwickeln können, zu verändern oder weitergehend noch: diese Verhältnisse zu verhindern“ (Mecheril 2018, S. 6).

Übergehend zu Vielheits-Phase 4, kann Sprache als soziale Ordnung auch bereits machtkritisch betrachtet werden. Sprache ist über einen langen Zeitraum von diversen Personen entwickelt worden, welche die (Re-)Produktion von ungerechten Machtverhältnissen der von ihnen (weiter-)entwickelten Ordnung nicht unbedingt beabsichtigt, jedoch auch nicht ausreichend reflektiert haben. In machtkritischen Analysen von Sprachsystemen zeichnet sich eine Korrelation ab, dass Personen-gruppen, die sprachlich nicht benannt werden, auch in der Lebenspra-

xis ausgeschlossen sind. Beispielsweise wurden Rollstuhlrampen oder Unisex-Toiletten für Gebäude auf struktureller Ebene häufig weder von Architekt*innen noch von Politiker*innen (sprachlich) mitgedacht und folglich auch praktisch nicht umgesetzt (vgl. z.B. Zinsmeister 2017). Personen in ihren vielfältigen Lebensweisen wurden übersehen, wurden ausgeschlossen, weil sie nicht Teil der (sprachlichen) Norm waren, weil sie für strukturell entscheidende, mächtige Personen nicht präsent waren, nicht mitgedacht wurden und so in ihren Entscheidungen nicht von Bedeutung waren.

Den Studierenden sollte verdeutlicht werden, inwiefern die Grenzen ihrer Sprache auch häufig die Grenzen ihrer Welt bestimmen (vgl. Wittgenstein 1922, Satz 5.6). Sprache kann darüber entscheiden, wer Teil dieser Welt ist und wer nicht, wer Bedeutung erhält und wer nicht. Diese sprachlichen Ausschlüsse können völlig unbemerkt passieren und trotzdem ziehen sie die gleichen exklusiven Konsequenzen nach sich, weshalb sie unbedingt sichtbar gemacht und reflektiert werden sollten.

„Das Bewusstsein für unsere Grenzen relativiert die Dinge, die wir ignorant voraussetzen. Die Dinge, die wir als universal postulieren – definieren sie doch nichts mehr als die Grenzen unseres Horizonts“ (Gümüşay 2020, S. 23)

Innerhalb einer vielfaltssensiblen Lehramtsausbildung sollten Studierende also die Möglichkeit bekommen, die aus- aber auch die eingrenzende Funktion von Sprache zu erfahren, zu reflektieren und ihre Veränderbarkeit hin zu einer offenen sowie vielfältigen Ordnung zu erkennen (vgl. dazu Habeck 2018). Dabei sollte die Uneindeutigkeit, die Instabilität und die Konstruiertheit von (sprachlichen) Kategorien berücksichtigt werden, die soziale Strukturen konstituieren (Villa 2013, S. 239). Studierende werden für ihre Verantwortung sensibilisiert, wie sie sich selbst, weitere Personen und ihre komplexen Praktiken innerhalb von Kategorien beschreiben und interpretieren. Dabei geht es vor

allem darum, wie Menschen ihren Handlungen in spezifischen sozialen Situationen Sinn verleihen und wie sie sich selbst beschreiben (vgl. ebd.). Der Fokus liegt also in dieser Vielheits-Phase weiterhin auf den individuellen Praktiken und weniger auf den sozialen Strukturen.

Trilemma der Inklusion: In dieser Vielheits-Phase gilt es scheinbar naturgegebene Normalvorstellungen (z. B. Heterosexualität) als sozial konstruiert zu betrachten. Innerhalb des Trilemmas entspricht dies der Kombination ND. Der Übergang zur Dekonstruktion eröffnet möglicherweise Konflikte, da strategisch essentialistisch an Kategorien festzuhalten ebenso ein Bedürfnis von Betroffenen sein kann. Hier gilt es für Sie als Dozierende*r empathisch mithilfe des Trilemmas die Diskussion zu strukturieren und zu moderieren.

**Vielheits-Phase 3:
Soziale Konstruktion und Veränderbarkeit
von sozialen Strukturen erkennen**

Methodik

Edwin A. Abbott: „Flatland. A romance of many dimensions“

<https://ed.ted.com/lessons/exploring-other-dimensions-alex-rosenthal-and-george-zaidan>

Ablauf:

1. Die Studierenden sehen sich Flatland an.
2. Anschließend Diskutieren Sie folgende Reflexionsfragen:
 - Inwiefern können Sie sich sicher sein, dass die drei Raumdimensionen, die Sie mit Ihrem menschlichen Wahrnehmungsapparat wahrnehmen können, Ihre Umwelt so abbilden, wie sie wirklich ist?
 - Welche Konsequenzen hat das In-Frage-stellen der eigenen Wahrnehmung als „das einzig Wahre“ für andere Kontexte neben der Raumdimensionen, z. B. für das Geschlecht oder die sexuelle Orientierung eines Menschen?

Zeit: ca. 20-30 Minuten (Video: 4:48 Minuten)

Abstract: A. Square, der Ich-Erzähler in *Flatland*, lebt in einer flachen, also zweidimensionalen Welt, deren Bewohner die Gestalt einfacher geometrischer Formen haben und einem strengen Kastensystem unterliegen. Frauen sind gerade Linien. Soldaten und Arbeiter sind gleichschenklige Dreiecke. Sie gehören der Unterschicht an und genießen kein gesellschaftliches Ansehen, da nicht alle ihre Seiten gleich lang sind und sie deshalb als verunstaltet gelten. Wegen ihres spitzen Winkels sind sie jedoch gefährlich, da sie damit leicht andere Figuren tödlich verletzen können. Die Mittelschicht bilden gleichseitige Dreiecke wie beispielsweise Kaufleute. Darüber stehen die Gelehrten, die Quadrate, wie der Erzähler selbst, oder Fünfecke sind. Alle Figuren mit sechs oder mehr Seiten gehören dem Adel an, wobei ihre gesellschaftliche Stellung umso höher ist, je mehr Seiten sie haben. Die höchste gesellschaftliche Stellung haben die Kreise inne, die die Priesterkaste bilden. In Flatland ist es Naturgesetz, dass jeder männliche Nachkomme eines gleichseitigen Vaters jeweils eine Seite mehr hat als dieser.

So steigt jede Generation um eine Stufe auf, mit Ausnahme der Nachkommen gleichschenkliger Dreiecke. Die gleichschenkligen Dreiecke bleiben, in der gesellschaftlichen Hierarchie, immer auf einer Stufe.

Im ersten Teil des Buches, der eine Satire auf die Struktur der viktorianischen Gesellschaft ist, beschreibt das Quadrat ausführlich die gesellschaftlichen Besonderheiten von Flatland. Insbesondere werden die komplizierten Methoden dargestellt, mit denen die Bewohner erkennen, welche Form ihr Gegenüber hat und wie somit mit ihm umzugehen ist.

Im zweiten Teil, der ein mathematisches Essay über die Existenz einer vierten Raumdimension ist, besucht der A. Square in einem Traum das eindimensionale Linienland, eine Welt, deren Bewohner nur unterschiedlich lange Strecken auf einer Geraden sind, wobei ihre Länge ihre gesellschaftliche Stellung ausmacht. Vergeblich versucht er den König von Linienland davon zu überzeugen, dass es noch eine weitere Dimension gibt. Ein weiterer Traum führt ihn in das nulldimensionale Punktland, wo er nichts als einen nulldimensionalen Punkt sieht, der nur sich selbst kennt und sich in Selbstgesprächen in den höchsten Tönen lobt. Zurück in seiner zweidimensionalen Welt erscheint dem Erzähler eine Kugel, ein Gast aus unserer dreidimensionalen Welt. Erst nach langer Mühe gelingt es der Kugel, das Quadrat von der Existenz der dritten Dimension zu überzeugen, und sie nimmt es zu einem Rundflug über seine zweidimensionale Heimat mit. Der nun zur vollen Erkenntnis der Dimensionalität gelangte Erzähler übertrifft daraufhin die Kugel, seine Lehrerin, darin, indem er sogar die Denkbareit vier- und höherdimensionaler Welten beschreibt, was die Kugel verärgert, die ihn deshalb zurück in seine Welt stößt. Als der Erzähler seine Erkenntnis der höheren Dimensionen schließlich unter den Bewohnern von Flatland verbreiten will, stößt er allerdings nur auf Irritation und wird schließlich als Aufrührer eingekerkert.

Dr. Lisa Diamond: „Why the “born this way” argument doesn’t advance LGBT equality” | TEDxSaltLakeCity (2018)

https://www.ted.com/talks/dr_lisa_diamond_why_the_born_this_way_argument_does_not_advance_lgbt_equality/transcript

Ablauf:

1. Die Studierenden finden sich in 4er Gruppen zusammen. Jede Gruppe diskutiert eine der Fragen:
 - Inwiefern ist die sexuelle Orientierung eines Menschen angeboren?
 - Inwiefern ist das Geschlecht eines Menschen angeboren?
 - Inwieweit ist die sexuelle Orientierung einer Person biologisch festgeschrieben und nicht veränderbar?
 - Inwiefern ist das Geschlecht einer Person biologisch festgeschrieben und nicht veränderbar?
2. Die Studierenden lesen den Text bzw. schauen das Video „Dr. Lisa Diamond: „Why the „born this way“ argument doesn’t advance LGBT equality“
3. Reflexionsfragen und Aufgaben:
 - Tragen Sie die Argumente aus dem Text zusammen, die gegen das „born that way“-Argument sprechen.
 - Inwiefern begünstigen diese Argumente vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen? Inwiefern schränkt das „born that way“-Argument diese vielfältigen Lebensweisen ein?
 - Welches Geschlecht und welche sexuelle Orientierung gelten als das „Normale“? Wer bestimmt, was normal ist und was nicht?
 - Wie interpretieren Sie Lisa Diamonds Satz „Our genes are not the issue: it is our lives that are at stake“? Inwiefern ist „unser Leben“ veränderbar?

Zeit: ca. 40-60 Minuten (Video: 14:54 Minuten)

Transkript „Why the ‘born this way’ argument doesn’t advance LGBT equality“

Abstract: „Lady Gaga has said it. The Pope has said it. But are people really born gay? Lisa Diamond, a professor of psychology and gender studies, deconstructs the „‘born this way’“ argument and shows why it doesn’t advance LGBT equality. About the speaker: Lisa Diamond is an author and professor of psychology and gender studies at the University of Utah. Lisa Diamond is Professor of Psychology and Gender Studies at the University of Utah. She studies the expression of sexual attractions and sexual identity over the lifetime, and the influences of early life experiences on later sexual development. Dr. Diamond is known for her research on sexual fluidity, which describes the capacity for individuals to experience shifts in their pattern of same-sex and other-sex attractions over time. Dr. Diamond is co-editor of the APA Handbook of Sexuality and Psychology and is a fellow of two divisions of the APA. Dr. Diamond has published over 100 articles and book chapters, and has been invited to present her research all over the world. She has received awards from the Developmental Psychology and LGBT Psychology Divisions of the APA, the American Association of University Women, the International Association for Relationship Research, the Society for the Scientific Study of Sexuality, and the Society for the Psychological Study of Social Issues.

Translator: Tuğçe Arman

Reviewer: Robert Tucker

True or false: Sexual orientation is something you are born with. Chances are that if you support LGBT rights, you said „true.“ Surveys have found that people who view sexual orientation as an innate trait, like eye color, tend to be more supportive of LGBT rights. Now, why is that? When asked, folks typically say, „Well, it’s just wrong to discriminate against someone for how they are born. It’s like ethnic discrimination.“ Makes sense.

So, for years, the „Born That Way“ argument has been used to promote LGBT equality. Lady Gaga’s song „Born That Way“ even became

an unofficial anthem of the gay community. But there are three problems with the „Born That Way“ argument.

First: It's not scientifically accurate. Second: It's not legally necessary. But third, and most important: It's actually unjust,

and it's time to retire that argument for LGBT equality. Now, my passion for this issue stems from my own research on sexual orientation. Over 20 years ago, I started a study, tracking over time 100 women with different sexual identities. And over the years, I was frankly surprised by some of the changes that they went through. Some of the lesbians ended up involved with men. Some of the heterosexual women ended up getting involved with women. And when these sorts of things would happen, women would say to me that they thought there must be something wrong with them, since their experiences didn't fit the conventional wisdom that sexual orientation is fixed at birth. So, that brings us to the first problem with the „Born That Way“ argument: that it's not scientifically accurate.

Now, sexual orientation does often express itself very early and very consistently. But, at times, it doesn't. And it breaks my heart when I hear people express distrust of LGBT individuals who came out late in life, for example, after a heterosexual marriage. People will say things like: „How could they not have known all this time?“ „Are they sure that they're really gay?“ (Laughter) Just imagine how it feels to hear that from someone that you just came out to. But the plain truth is that gender and sexual development show a lot more variability than most people realize. And that variability often leads to change over time in sexual attractions.

National and international studies conducted by researchers at Cornell, the Harvard School of Public Health, the University of Virginia, and many others, have collectively tracked tens of thousands of individuals for five, ten, fifteen years. And guess what? Sexual attractions show a fair amount of fluidity. Some individuals start out exclusively attracted to one gender, and, over time, they find themselves attracted to both genders, or vice versa.

Some bisexual individuals shift from being more drawn to one gender to being more drawn to the other.

Now, what does this fluidity tell us about the innateness of sexual orientation? Nothing. (Laughter) Nothing at all. Because they are completely unrelated. There is, to be sure, strong evidence for genetic contributions to sexual orientation. But those contributions do not cement your entire sexual lifespan from birth. What they do is push its development in a certain direction. If sexuality were totally locked down by genes, well then, if you had two identical twins, and one twin was gay, the other twin would be gay a hundred percent of the time. Because they have the same genes. But in reality, twins' surveys have found that if you have two identical twins, and one twin is gay, the other twin is gay thirty to forty percent of the time.

Now, that is way higher than you would expect by chance alone, so it is definite evidence that your genes influence your sexual orientation. But your genes do not provide the last word on every sexual feeling you're ever going to have. (Laughter)

Now, before moving on, I want to make one thing crystal clear: The fact that sexuality can be fluid does not mean that therapists can cure individuals of same-sex attractions. That sometimes called „conversion therapy,“ and study after study has shown that it does not work, and it does immense psychological damage, increasing rates of depression, anxiety, suicide attempts. That's why conversion therapy has been discredited by all of these major medical and psychological associations. And it's why all of these former practitioners of conversion therapy have not only shut their own doors, but have publicly apologized to the LGBT community, and have joined legal efforts to ban the use of conversion therapy with children and adolescents. (Applause)

So, let there be no misunderstanding: although sexual attractions may fluctuate on their own,

trying to forcibly eliminate same-sex attractions is ineffective, harmful, and unethical ... period. (Applause)

Now, let's move on to the second problem with the „Born That

Way“ argument, that it’s not legally necessary. One of the reasons we keep using this argument is to invoke the equal protection clause of the constitution, which prohibits discriminating against individuals on the basis of their having certain traits. Now, how do courts decide which traits are protected? Well, one of the factors that courts can consider is the immutability, or fixedness, of the trait, whether it’s an accident of birth, like race or sex. That’s, basically, the „Born That Way“ argument. But what many people don’t realize is that immutability is not the only factor, or even the most important factor, that courts can consider when deciding whether a trait, whether it’s sexual orientation or age or disability, merits protection from discrimination.

And over the past several decades, courts have actually devoted less and less attention to the immutability of sexual orientation, and more and more attention to another key component of equal protection claims: whether discriminating against LGBT individuals has any rational basis, or whether it’s just plain old, unconstitutional hatred and prejudice. And that is the basis on which we have been winning our most important battles for LGBT equality. From *Romer v. Evans* in 1996, *Lawrence v. Texas* in 2003, and the two historic Supreme Court victories for same sex marriage. So although we keep shouting, „We are born this way!“ the courts have been saying, „We don’t care!“ (Laughter)

Now, for the third and most important problem with the „Born That Way“ argument: that it’s unjust. Keep in mind that we first started using this argument in the 1960s and 70s in response to anti-gay activists who said that LGBT individuals were choosing an immoral, deviant, disgusting lifestyle, and so we basically deserved to suffer. Now, this was over 50 years ago, when the hatred of gay people was much more widespread, so it seemed impossible at the time for us to argue, „Hey, we’re not disgusting; we’re actually awesome!“ (Laughter)

So, instead, we said, „We didn’t choose this, we were born this way. You can’t punish us for something that is not our fault.“ Now, do you see how that argument just goes along with the notion that being LGBT

is a fault, that it's inherently sad and tragic? It's like we have this terrible disease, and we need to be pitied instead of punished. Thankfully, times have changed, and if there is one thing that LGBT individuals want now, it is certainly not pity. What we want, what we deserve, is dignity, autonomy, self-determination. And that is our strongest argument for equality.

The „Born That Way“ argument is also unjust because it implies that LGBT individuals who fit a certain cultural stereotype, the ones who have been exclusively gay for as long as they can possibly remember, are somehow more deserving of acceptance and equality than someone who came out at age 60, or whose attractions have been more fluid, or who is bisexual rather than exclusively gay. There is actually a pretty long and shameful history of dismissing and denying the experiences of bisexual individuals. They are sometimes denigrated as not really belonging to the gay community because they sometimes engage in opposite-sex relationships. Now, are you kidding me? We're going to slam bisexuals for having the audacity to make their own relationship choices? Isn't that exactly what the LGBT community has been fighting for all this time? (Laughter)

Talk about throwing someone under the bus. And you would actually need a pretty big bus because all of these large-scale population studies have found that there are actually more individuals out there with bisexual attractions than exclusive same-sex attractions. And the „Born That Way“ argument can really backfire when it comes to bisexuals. There was a woman in my study who came out to her parents when she was 19, when she met her first girlfriend. They really struggled with it, but they joined the family support group, and the leader of that group emphasized, „Your daughter was just born this way.“ Well, a couple of years later, she ended up getting involved with a man, and she was actively hiding this relationship from her parents. (Laughter) Why? She said to me, „They only accepted me because they thought I couldn't help but to be with women. Now I'm afraid they're going to say, ‚Wait a second. All this time, you could have also been with

men? If you can choose heterosexuality, well then that is what you should do.“ Needless to say, that is not acceptance. And it’s certainly not equality. In the end, how and why and when and for how long someone is LGBT may be fascinating to scientists like me, but it should have no bearing on whether their parents love and accept them. And it’s certainly should have no bearing on public policy. We all deserve acceptance and equality. (Applause)

We all deserve equality, whether you’re gay or straight or bi or trans or all of the above, or none of the above, or whether you figured it out twenty years ago, or one year ago, or today, during this talk. (Laughter)

Our genes are not the issue: it is our lives that are at stake. Either we are a society that protects and defends all individuals’ sexual autonomy, or we are not. So, the next time you’re talking to a friend or a neighbor or a teacher or a doctor or a politician or a mother, and they say, „I support LGBT equality because, you know, they are born that way,“ I hope that you’ll say, „I support LGBT equality just because it’s the right thing to do.“ (Applause)

Pani Farvid: „Saying goodbye to binary gender“

<https://www.youtube.com/watch?v=DW5YctpK7pM>

Ablauf:

1. Die Studierenden denken allein über folgende Fragen nach:
 - Was sind Ihre Vorstellung von und Erwartung an Männlichkeit bzw. Weiblichkeit?
 - Was erwarten Männer von Frauen, was erwarten Frauen von Männern?
 - Welchen Einfluss hatte Ihre Familie auf Ihre Vorstellungen von Normalität?
 - Welches Geschlecht und welche sexuelle Orientierung gilt bzw. galt in Ihrer Familie als ‚normal‘?
2. Die Studierenden lesen den Text „Saying goodbye to binary gender“ bzw. schauen das Video dazu an.
3. Reflexionsfragen für die Studierenden:
 - Inwiefern bestimmt der Kontext (z. B. geschichtlich, kulturell, ...), inwieweit ein Verhalten, ein Kleidungsstück, ein Spielzeug etc. als männlich oder weiblich gilt?
 - Hierzu können Sie sich auch das Video „Gender identity: ‘How colonialism killed my culture’s gender fluidity’“ anschauen:
<https://www.youtube.com/watch?v=AqEgsHGik-s>
 - Welchen Einfluss hat die eigene Sozialisation auf die Normalvorstellungen von Geschlecht und sexueller Orientierung eines Menschen?
 - Wie hat sich deine eigene Sozialisation dahingehend auf dich ausgewirkt? Welche geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen fanden darin keine Beachtung beziehungsweise galten als das ‚Fremde‘ oder das ‚Andere‘?
 - Welche Lebensweisen wären neben einer binären, sprich zweigeschlechtlichen Struktur von männlich und weiblich vorstellbar?

- Welche sozialen Ordnungssysteme (z. B. Sprache) sind vom Menschen erfunden/konstruiert und nicht natürlich gegeben? Inwiefern können diese menschengemachten Ordnungssysteme verändert werden?

Zeit: ca. 45- 60 Minuten (Video: 14:32 Minuten)

Transkript „Saying goodbye to binary gender“

Abstract: Pani talks about how the dominant heterosexual societal way of our culture has many downsides and proposes using more masculine and feminine ways of describing characteristics and not people could have benefits for all. Pani is a Senior Lecturer in Psychology at Auckland University of Technology. For over a decade, Pani has researched the intersection of gender, power, culture, sexuality and identity – largely focusing on how heterosexuality plays out in domains such as casual sex, online dating, mass media and the New Zealand sex industry. She is currently focusing on examining mobile dating, in order to explore how such technology is (re)shaping intimate relations in the 21st century. Her work seeks to dismantle the rigid gender binaries associated with heterosexuality. She is a regular media commentator on issues related to gender, sexuality, gender equality and sexism.

Translator: Leonardo Silva

Reviewer: Mile Živković

Until the age of ten, I grew up in Tehran, Iran, a country that had just gone through an Islamic revolution. And although you could clearly see that women were visible in public life, I could see that there were expectations from boys and girls that were quite different. From having to wear a headscarf, to going to a single-sex girls school. I knew there was an understanding of gender polarity within my culture. Conversely, I lived in a very matriarchal family. My grandmother was the head of the household; all the women within my family, my mother, my aunties, were highly-educated, strong and independent women. The marriages that got odeled to us were marriages of partnership, where the division of labor within the home was often very unconventional. Even when we moved to New Zealand, I did not live in a male-dominated household, and I didn't realize that this was uncommon till a year ago. I remember being a child and getting frustrated if boys and girls got treated differently just because they were boys and girls.

I remember going through a phase of refusing to shave my armpits, because boys didn't do it and it just didn't make sense. It wasn't hair that keeps growing, like on man's face. What was going on? Why did we have to do this?

And then, I remember all the messages that my mom would tell me when I was a child. She would say: education is really important for a woman, financial independence is really important for a woman. Any woman who doesn't want to grow up and then have someone else tell them what to do. So, my experience of gender as a child, and the contradictions I experienced within the societies I lived in and within the home, must have shaped my interest in gender; what gender is, how it operates, and how it makes us who we are, how we take it on, and perform it. To understand our current model of gender, we need to look at it historically. Since the Enlightenment period, we have followed a binary model where traits associated with men and masculinity have been elevated above traits associated with women and femininity. Even though this model has been critiqued for years, and it's definitely softening, I think it's still holding its grip. What we usually hear through the media and from pop psychology is that men and women are completely different species, with completely different desires and completely different traits, and that this is inborn, biological, and inevitable.

This is a model we urgently need to let go of. Not only is it a total fallacy, but gender is something that is not inborn, but fluid, changeable, and socially bound. You only have to look at the expressions of gender within history to see what I'm talking about. For example, in Ancient Greece, your gender was understood based on the position you took in sex. So, adult men who were the givers of sex were often given the gender masculine, and the young men and the women that received this sex were given the gender feminine. During the 1600s, men wore bold colors, intricate patterns, high heels, tights, elaborate wigs, and often make-up. During the Renaissance, the ideal female body was voluptuous, with small breasts, large hips, a tummy, and big thighs. In Victorian times, pink was associated with masculinity; it was seen

as a masculine color; and baby blue, a feminine color. Context is thus hugely important in shaping not only how we understand gender, but the way we take it on and perform it on a daily basis.

Psychological research over the last 30 years has clearly demonstrated that men and women are much more similar than they are different when it comes to a whole host of psychological traits and cognitive functioning. This is with regards to cognitive performance, like mathematical ability, their personality and social behaviors, like temperament, emotions, aggression, and leadership style, as well as their psychological well-being. Some minor differences have been found when it comes to 3D mental rotation, the personality dimension of agreeableness and tender-mindedness, sensation-seeking behaviors and the expression of physical aggression, as well as some sexual behaviors, like pornography use, masturbation, and attitudes towards casual sex. But interestingly, these differences disappear the more gender-neutral the context the research is carried out in, and the more gender-neutral the experimental setting. We know that, in countries with greater gender equality, there are much smaller gaps in mathematical performance and sexual behavior.

After all, men and women are almost identical chromosomally. Out of the 46 chromosomes that we have as humans, there is only one chromosome that differentiates us as male or female. Here, I want to make a really important distinction between sex and gender. So, sex refers to our chromosomal make-up; the physical features that distinguish us as boy or girl, that is, our genitalia, our facial hair, and so on, but gender is the socialization or the molding of us into feminine or masculine beings. For example, we exasperate some of the natural physical differences that men and women have. You know, we've got a culture that needs men to be bulky and muscular, and for women to be wafer-thin and very, very slim, and we have a culture that requires women to have large breasts and men to avoid man boobs at all cost. (Laughter)

So, again, we're not born feminine or masculine. Rather, we become feminized or masculinized by a sort of a multitude of intersecting

factors, like our history, culture, religion, social tradition, social conventions, our families, the modeling we do from our parents, media representations, and, of course, the way we talk about what it means to be a boy or a girl.

We gender our kids as soon as they are born. How many times have you heard the term, „What a pretty little girl!“, or, „What a strong little man!“, when talking to a baby? What I’ve noticed over the last two decades is that we seem to be going through a regenderization process. So, although we’ve made quite a lot strides in gender equality, the differences between boys and girls are being fiercely promoted at the moment within our culture. You only have to step into a toy store to see how limited the range is, especially for girls. The toys that kids play with impact their sense of reality and feelings of what they are, who they are, and who they can be.

I remember being a child myself and playing with a blond, blue-eyed Barbie and thinking, „This is ideal womanhood!“, and, „Hey, I’m all the wrong colors!“ And that took a long time to unlearn, and a good ten years at university. (Laughter) So, what are the messages we get about masculinity and femininity within our culture? When it comes to idealized femininity, we value youth, beauty, being slim, toned, hairless; white, but tanned; smart, but not too smart; sassy, but not aggressive; fashionable, sexy, heterosexual; sexually available and up for it, at any style or fashion. What we teach young girls is that the most important thing about them is how they look and how sexually desirable they are to men, and of course, they’ll never measure up. No wonder 90% of people with eating disorders are girls or women. Up to the age of eight or nine, boys and girls tend to have the same level of self-esteem, but this seems to deteriorate for girls consistently as the emphasis on looks becomes more prominent as they get older. Girls have much higher rates of anxiety and depression, and young women are twice as likely to be hospitalized for intentional self-harm. In the workplace, we know that women earn 10% less than men. Women spend twice as long per day doing unpaid labor. Only 20% of university professors across New

Zealand are women. There is a huge lack of women in the STEM fields; that is, science, technology, engineering, and mathematics, which is a surprise, considering we have the same mathematical ability. And we know that women are still hugely underrepresented in parliament, CEO, and governance positions globally. But I think most alarming of all is the statistics around violence against women. We know that about one in four women globally will be sexually assaulted by a man in her lifetime. Rates of family violence, domestic violence, or gender-based violence, whatever you want to call it, remains steady. And if a woman is killed, 50% of the time it was her partner or a male family member.

What about men? And what about idealized masculinity? The type of manhood we value in our culture is someone who has status, resources, money, is rich, is powerful, is sexually successful, sexually aggressive, popular with the ladies, a leader, competitive, tough, sporty, and most importantly, not openly emotional. What we know within psychology is that what makes people well-adjusted individuals is not only a good relationship with their own emotionality, an understanding of what emotions are, what they mean, and how to process them, but to be able to communicate those in safe and appropriate ways to others. But what we teach our boys is to not only suppress their emotions, but to not show them to anyone, except, maybe, if it's anger. Boys need to be tough, strong, hard, top-dog, get all the cash and the ladies, and, of course, they'll never measure up. No wonder, men are less likely to have emotional competency or seek support for psychological or health issues. Men's feelings of low self-esteem, low self-worth, anxiety, and depression often manifest in conduct issues and substance abuse problems. Men suffer emotionally and in isolation, and are twice as likely to commit suicide worldwide. Not only is it hard for men to pursue traditionally non-masculine roles, like being a stay-at-home dad or a carer, but buying into our dominant and toxic model of masculinity increases men's need to have power over others, especially power over women.

And men are actually the biggest victims of other men's violence. So, our binary gender system does not only lead to gender inequality, something that we've known for a long time, but it feeds into a whole host of individual and social problems that we have within our society. And even if men as a whole group might benefit from the current system, it limits opportunities for both boys and girls within our culture.

What do we do about it? How can we change this? First of all, we need to become aware; what Paulo Freire calls a process of „conscientization“ an awareness that men and women are actually not that different from each other, and our gendered and polarized system is not natural, but it has become normalized for us. Once we realize that gender is much more fluid and changeable, we will realize the freedom this provides all of us. We need to challenge everyday-sexism in the workplace, at home, within our institutions, and within our media representations. We should change our consumer patterns and reward companies that don't promote sexist ideas. We need to raise our kids differently and in a more gender-neutral way to challenge the status quo. And most importantly, we urgently need gender equality education within schools from day one. Because our binary gender system does not work for boys or girls, and we need to teach our kids they don't need to be defined by the rigid gender expectations of our society. I want to see a future where gender is much more fluid. I want to live in a world where we move beyond this binary system of the masculine and the feminine.

I want there to be no association between having a penis and having to be masculine, or having a vagina and having to be feminine. The link between genitals and gender needs evering. We need to carve out a culture that offers our children lots of different versions of what they can be, one that suits them and their own desires and sensibilities as a person, one that allows them to treat each other ethically and with compassion. I want a future where there is no gender polarity, and no battle of the sexes, but a unification and celebration of us all as unique, but equally human. (Applause)

Vielheits-Phase 4:
Machtverhältnisse hinter sozialen Strukturen kritisch reflektieren
und Funktionsweisen von Diskriminierung nachvollziehen

Didaktik

Wenn eine vielfaltssensible Pädagogik nicht ausschließlich einer individualisierenden Perspektive folgen soll, dann gilt es die Wirkung von Machtverhältnissen hinter sozialen Ordnungen und Strukturen einzubeziehen (vgl. Hartmann 2019, S.26). Die Frage ist also, wie individuelle Praktiken beispielsweise vergeschlechtlich, ‚rassifiziert‘, sexualisiert oder klassifiziert werden (Villa 2013, S.239) bzw. welche gesellschaftlichen Strukturen zu sozialen Ungleichheiten führen.

Ziel ist es, die Handlungsfähigkeit der Studierenden zu erweitern, um Veränderungen hinsichtlich der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Verhältnisse zu bewirken. Dafür ist die (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten vorerst in sozialen Ordnungen der Meso- und Makroebene zu betrachten, um strukturelle/institutionelle Diskriminierungen machtkritisch zu verdeutlichen. In den folgenden Vielheits-Phasen sollen Studierende die Auswirkungen sozialer Strukturen auf ihre eigenen Verhaltensweisen, Habitualisierungen und Haltungen reflektieren und alternative, vielfaltssensible Handlungsmöglichkeiten erarbeiten (vgl. Hartmann 2019, S.26).

Wenn sich Studierende und Dozierende in Lehrveranstaltungen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinandersetzen, dann ist grundlegend festzuhalten, dass sie alle zum gegenwärtigen Zeitpunkt in den meisten Gesellschaften der (Post-)Moderne nicht aus Machtverhältnissen heraustreten können, sondern stets von ihnen umgeben und in sie verwoben sind (vgl. Hartmann 2019, S. 22). Die Studierenden und Sie selbst wurden und werden in heteronormativen Verhältnissen sozialisiert, sie alle (re-)produzieren und erfahren auf Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität genormte Ordnungen und das jeden Tag.

Spätestens in dieser Phase gilt es demnach zu differenzieren, inwiefern Machtverhältnisse gleichzeitig auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) entstehen und zusammenwirken. Dafür sollten intersektionale Analysen von Machtverhältnissen beispielsweise bezüglich sozialer Strukturen, Institutionen, symbolischer Ordnungssysteme, individueller Praktiken oder Subjektformationen herangezogen werden (vgl. Walgenbach 2013,

S.274). Die verschiedenen Ebenen müssen dabei also stets in ihrer systemischen Verbundenheit (*intersection*) gedacht werden. Machtverhältnisse sind komplex und allgegenwärtig, ebenso wie die sozialen Systeme, in denen sie entstehen.

Da ungerechte Machtverhältnisse je nach individueller Privilegiertheit der Studierenden für diese unsichtbar bleiben können, sollten Sie Diskriminierungsprozesse gezielt mit den Lernenden thematisieren, sie ihnen in Hinblick auf soziale Strukturen nachvollziehbar machen und für deren Einfluss auf individuelle Gewohnheiten sensibilisieren (vgl. Hartmann 2018, S. 14). Ziel sollte es sein, Diskriminierungen auf der Meso- und Makroebene des deutschen Bildungswesens zu erkennen und machtkritisch zu kritisieren sowie auf der Mikroebene möglichst nicht zu (re-)produzieren. Zudem gilt es die Perspektiven von Personen zu verstehen, die von struktureller bzw. institutioneller Diskriminierung betroffen sind, um die Empathiefähigkeit der Studierenden auszubilden und zu fördern.

Als lehrende Personen geraten Sie und die Studierenden häufig in Situationen, in denen spontan gehandelt werden muss. Entscheidungen werden schnell getroffen, ohne ausreichend Zeit für eine intensive Analyse oder Reflexion des eigenen Vorgehens zu haben (vgl. Faulstich-Wieland 2015, S.61). Dabei orientieren sich Lehrende meist an eigenen Vorerfahrungen in ähnlichen Kontexten, sprich häufig an konventionellen und meist nicht vielfaltssensiblen Lehrstrukturen und Methoden aus ihrer eigenen Schulzeit bzw. Erziehung. So werden „Herrschafts- und Machtverhältnisse, Ausschlüsse und Privilegierungen sowie Ungleichheitsverhältnisse immer wieder neu hergestellt – und zwar nach den tradierten patriarchalen, heteronormativen und ‚rassifizierenden‘ Standards“ (Eckert 2019, S.42). Um dieser (Re-)Produktion von Ungleichheiten entgegenzuwirken, ist eine ständige kritische (Selbst-)Reflexion dieser (heteronormativen) Machtverhältnisse und eine ausgeprägte vielfaltssensible Haltung unbedingt nötig (vgl. Hartmann 2019, S. 22; Lutz, Herrera Vivar & Supik 2013, S. 14). Es muss also ein stets präsent, gemeinsames (universitäres) Bestreben sein,

historische und politisch-kulturelle Ausschlüsse aufzudecken, sie als solche zu benennen und die verursachenden strukturellen und individuellen Ordnungen und Normalitätsvorstellungen zu verändern (vgl. dazu Bhambra 2018; Eckert 2019, S.40). Diese Verantwortung liegt auch bei Dozierenden und Studierenden, davor jedoch bei entscheidungstragenden Akteur*innen der Meso- und Makroebene.

Vielfaltssensible Lehrveranstaltungen sollten Studierenden beispielsweise die Möglichkeit bieten, Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit innerhalb von Institutionen, Wissensprodukten, Denk- und Organisationsstrukturen zu erkennen, deren Reduktion von Komplexität und sexueller sowie geschlechtlicher Vielfalt zu analysieren und die Folgen von Diskriminierungen für nicht heteronormativitätskonforme Personen herauszustellen (vgl. Degele 2005, S. 15f.). Aus dieser machtkritischen Perspektive heraus, können Studierende die eigene Produktion von Wissen und ihre Normalitätsvorstellungen in Frage stellen. Durch gemeinsame Ausverhandlungsprozesse sollten in der Lehrveranstaltung vielfaltssensible Denk- und Handlungsalternativen ausgearbeitet werden. Der Fokus liegt in dieser Vielheits-Phase also auf den diskriminierenden Wirkungen von gesellschaftlichen Ordnungen sowie Mustern der sozialen Kategorisierung und Identitätsbildung auf der Meso- und Makroebene. Nur im rückwirkenden Reflexionsprozess stehen die Studierenden und ihre individuellen Praktiken im Vordergrund (vgl. dazu Kleiner & Klenk 2017, S.98).

Als Beispiele dienen u.a. rechtliche Grundlagen, die unter Bezug auf die Begriffe Diskriminierung und Intersektionalität (vgl. Kapitel 2) angesichts ihrer heteronormativen Ordnung betrachtet werden. Ziehen Sie beispielsweise das Positionspapier zum Schutz und zur Akzeptanz von geschlechtlicher Vielfalt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017) heran. In diesem wird gefordert, das Transsexuellengesetz (TSG) aus dem Jahr 1980 durch ein Gesetz zum Schutz und zur Akzeptanz der geschlechtlichen Vielfalt zu ersetzen. Über dieses Vorhaben wurde am 19.06.2020 im Bundestag debattiert. Dem TSG liegt das Konzept von ‚Transsexualität‘ zugrunde, welches

aber auf einer pathologisierenden Vorstellung von Transidentität als psychischer ‚Störung‘ basiert und zudem die in §4 Absatz 3 festgelegte Begutachtungspflicht bei Namensänderung nach sich zieht (Adamietz 2012). Mit der Schaffung des Begriffes trans* wird sich von einer medizinischen Perspektive distanziert und zum Ausdruck gebracht, dass nicht unbedingt ein Wunsch nach hormonellen oder chirurgischen Maßnahmen mit einer trans* Identität einhergehen muss. Zudem sind auch zwischengeschlechtliche Verortungen inbegriffen und eine trans* Identität ist an keine bestimmte sexuelle Orientierung gekoppelt (ebd.).

Im Positionspapier wird ebenfalls die Aufnahme eines weiteren Geschlechts in das Personenstandsrecht gefordert. Nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2018 wurde in Deutschland mit „divers“ ein offizieller Geschlechtseintrag für intergeschlechtliche Menschen im Personenstandsrecht eingeführt (BMIBH, 2018). Trotz der politisch lang erkämpften rechtlichen Anerkennung besteht durch diese Ordnung aber eine Gefahr der Essentialisierung herkömmlicher Zweigeschlechtlichkeit, sodass cis*Männer und cis*Frauen trotzdem als Norm hegemonial bleiben und mit ‚divers‘ ein Sammelbecken für alle geschlechtlich davon abweichenden Menschen entsteht (Adamietz 2012).

Darüber hinaus können Sie Studierende auf die historische Entwicklung der Paragraphen 175 und 175a StGB hinweisen, die homosexuelle Handlungen unter Männern bis 1994 unter wechselnden Tatbestandsvoraussetzungen unter Strafe stellten (ADS 2017, S. 5). Nachdem die Bundesrepublik Deutschland die teilweise aus dem Nationalsozialismus stammenden Gesetzesgrundlagen nach 1945 bis ins Jahr 1969 unverändert übernahm, wurden innerhalb dieser zwei Jahrzehnte schätzungsweise rund 50.000 Männer aufgrund ihrer sexuellen Orientierung zu teils mehrjährigen Haftstrafen verurteilt (ebd.). Diese Verurteilungen führten zudem nicht selten zum Verlust von Arbeitsplatz und Wohnung (ebd.).

Trilemma der Inklusion: Der Fokus dieser Vielheits-Phase liegt dar-

in, soziale Ungleichheiten aufzudecken und zu verdeutlichen, die durch soziale Strukturen und den daraus resultierenden Normen entstehen. Dies entspricht im Trilemma der Kombination aus EN, welche vorwiegend auf der Makro- und Mesoebene betrachtet wird. Wie auch in allen anderen Vielheits-Phasen kann es hier zu Reproduktionen von Diskriminierungen und damit zu Diskriminierungserfahrungen innerhalb der Lehrveranstaltung kommen, auf die Sie sich als Dozierende*r vorbereiten sollten.

Vielheits-Phase 4:
Machtverhältnisse hinter sozialen Strukturen kritisch reflektieren
und Funktionsweisen von Diskriminierung nachvollziehen

Methodik

Ist es Diskriminierend?

(Adaption einer Methode des Rosa Linde e.V.)

Ablauf:

Die Studierenden sollen sich entlang einer Geraden im Raum positionieren. Es werden dafür diverse Situationen von Ihnen vorgelesen, mit der Fragestellung „Ist es diskriminierend...“. Nachdem die Studierenden sich entsprechend des Kontinuums zwischen „Ja, das ist diskriminierend!“, „Das ist teilweise diskriminierend/unklar“ und „Nein, das ist nicht diskriminierend!“ positioniert haben, sollten Sie eine Diskussion eröffnen, warum sich die Studierenden entsprechend entschieden haben. Dabei sollten Sie die strukturelle Komponente von Diskriminierungen (vgl. Kapitel 2.2.) in Erinnerung rufen und zwischen Diskriminierungen qua Definition und einer subjektiven Erfahrung von Diskriminierung differenzieren. Selbst wenn eine Situation nach Definition nicht als Diskriminierung aufgefasst wird, kann sie dennoch gewaltvoll und verletzend aufgenommen werden und bedarf entsprechender pädagogischer und empowernder Unterstützung. Zudem sollte analysiert werden, warum in manchen Situationen gewisse Exklusivitäten bestehen (bspw. zum Schutz von Personen oder wegen menschenverachtender Einstellungen). Für die Diskussion sollten Sie als Dozierende*r selbst in der Lage sein, Ihre Position zu begründen, da Sie dies entsprechend auch von den Studierenden erbitten.

Zeit: ca. 30-45 Minuten

Ist es diskriminierend ...

- ... wenn Jungs nach dem Sport nicht mit einem schwulen Mitschüler duschen wollen?
- ... wenn sich ein Mensch, der sich als Frau fühlt, aber männliche Geschlechtsteile hat, auf die Männertoilette gehen muss?
- ... wenn Männer komisch angeguckt werden, wenn sie Frauenunterwäsche für sich selbst kaufen?
- ... wenn man sich nicht neben einen Obdachlosen in die Straßenbahn setzt, weil er unangenehm riecht?
- ... wenn man nicht mit einer Transfrau zusammen sein möchte, obwohl man auf Frauen steht?

- ... bei einer öffentlichen Versammlung keine Dolmetschung von Gebärden für Gehörlose anzubieten?
- ... zu tuscheln, wenn sich zwei Frauen in der Öffentlichkeit küssen?
- ... jemanden im Sportunterricht als letztes zu wählen, nur weil seine Eltern nicht in Deutschland geboren sind?
- ... mit jemandem in einfacherer Sprache zu sprechen, weil er eine andere Hautfarbe hat, aber eigentlich einwandfrei deutsch spricht?
- ... jemanden auf eine Sonderschule zu schicken, weil er im Unterricht langsamer lernt als seine Mitschüler*innen?
- ... zu glauben, dass jemand mit einem rosa Hemd schwul ist?
- ... das Wort „schwul“ als Schimpfwort zu benutzen?
- ... alle Menschen mit asiatischem Aussehen als Vietnamesen zu bezeichnen?
- ... nur mit Jungs befreundet zu sein?
- ... nicht mit jemandem befreundet sein zu wollen, weil man die Person einfach nicht leiden kann?
- ... jemanden nicht in die eigene Clique aufzunehmen, weil man Schlechtes über die Person gehört hat?
- ... dass Frauen im Durchschnitt weniger verdienen als Männer?
- ... jemanden mit „Sie“ anzusprechen, obwohl die Person noch sehr jung ist?
- ... dass in Filmen fast nur heterosexuelle Beziehungen zu sehen sind?
- ... wenn man einen Jungen fragt, ob er schon eine Freundin hat?
- ... dass es Partys für bestimmte Zielgruppen gibt (z. B. Ü40, für queere Leute usw.)?
- ... jemanden mit dunkler Haut, den man nicht kennt, zu fragen, aus welchem Land er ursprünglich kommt?
- ... Mädchen absichtlich unter den Rock zu gucken?
- ... dass ein homosexuelles Paar nur sehr schwer Kinder adoptieren kann?
- ... dass manche Filme erst ab einem bestimmten Alter freigegeben sind?
- ... dass man in Deutschland erst mit 14 Jahren Sex haben darf?
- ... dass man in Deutschland erst ab 18 Jahren Pornos gucken darf?
- ... eine Transperson weiterhin mit dem alten Namen anzusprechen?
- ... dass man psychologische Gutachten braucht, damit man als Transperson sein Geschlecht angleichen lassen kann?
- ... wenn man asexuellen Leuten sagt, sie hätten „den*die Richtige*n“ noch nicht gefunden?
- ... wenn Babys mit uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen nach der Geburt nicht operiert werden?
- ... wenn man bisexuellen Leuten sagt, dass sie sich nur nicht richtig entscheiden können?
- ... wenn eine Lehrerin einen Liebblingsschüler hat und diesen bevorzugt?
- ... dass Jungen und Mädchen im Sportunterricht unterschiedlich bewertet werden?
- ... dass für Jungs meistens blaue und für Mädchen rosa Klamotten und Spielsachen angeboten werden?

Orientierungspunkte auf der Positionierungsgeraden:

1. Ja, das ist diskriminierend!
2. Nein, das ist nicht diskriminierend!
3. Das ist teilweise diskriminierend/unklar!

„Was wäre, wenn?“

(Alle Rechte vorbehalten Gerede e.V.)

Ablauf:

1. Die Studierenden sitzen im Stuhlkreis, jede*r zieht eine Karte.
2. Situationen werden laut vorgelesen, die Person äußert sich zu der beschriebenen Situation
3. Jetzt darf die gesamte Gruppe ihre Meinung zur Situation schildern.

Alternative:

Zwei Schüler*innen ziehen gemeinsam eine Karte und äußern sich dazu. Diese Variante ist v.a. bei zurückhaltenden Gruppen ratsam. Auch kann die Dauer der Methode so verkürzt werden.

Die Methode lebt von der Diskussion und dem Bemerkten von Unterschieden. Es sollte daher auf eine faire Diskussion geachtet werden, bei der alle Meinungen gleichberechtigt vertreten werden können. Ein Hinweisen auf Unterschiede ist aber nicht wichtig. Einige Fragen könnten grenzüberschreitend wahrgenommen werden. Da die Methode sehr viele gesellschaftliche sowie private Bereiche berührt, sollte am Ende abgeklärt werden, ob es zu einzelnen Themen Fragen/ weiteren Diskussionsbedarf gibt.

Zeit: ca. 30-45 Minuten

<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>du betrunken bist und mit einer Freundin/ einem Freund schlafen möchtest?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>sich jemand in deiner Klasse als bisexuell outet?</p>
<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>Dein*e Kommiliton*in ständig über Schwule witzelt?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>Eine der Schülerinnen in deiner Klasse sagt, sie hätte sich in ein Mädchen verliebt?</p>
<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>dir jemand sagt, dass man beim ersten Mal nicht schwanger werden kann?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>deine Eltern einen Liebesbrief von jemandem des gleichen Geschlechts in deiner Wäsche finden?</p>
<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>dein Freund sagt, dass er Angst vor seinem ersten Geschlechtsverkehr hat?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>eine neue Lehrerin an die Schule käme, von der bekannt ist, dass sie lesbisch lebt?</p>
<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>es an deiner Schule eine Nachmittagsgruppe gäbe, wo sich transgeschlechtliche, homo- und bisexuelle Jugendliche austauschen können?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>90 Prozent der Menschen homosexuell wären?</p>
<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>deine Tante meint, sie würde jetzt mit einer Frau zusammenziehen?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>dein Onkel deinen Cousin zu Hause raus- schmeißt, weil er sich als schwul geoutet hat?</p>
<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>über eine Schülerin ganz viel gelästert wird, weil sie für lesbisch gehalten wird?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>ein HIV-infizierter Schüler in deiner Klasse wäre?</p>
<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>Stefan sagt, sie*er will lieber Leonie genannt werden?</p>	<p>Was wäre, wenn ...</p> <p>Christina sagt, er*sie will lieber Jonas genannt werden?</p>

Die Frau Wegwarter

Quelle: Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule (2017): Die Frau Wegwarter.
<https://www.politik-lernen.at/diefrauwegwarter>

Ablauf:

Eine Schulreise nach England steht vor der Tür. Herr Rechberger, Vater einer Schülerin, will verhindern, dass eine beliebte Lehrerin, die offen zu ihrer Homosexualität steht, die Klasse seiner Tochter begleitet. Er sucht Unterstützung bei einer befreundeten Familie.

1. Erklären Sie den Studierenden, dass Sie mit ihnen ein Rollenspiel durchführen wollen. Fünf Personen sollen eine Gesprächssituation zum Thema Homosexualität vorspielen. Der Rest der Gruppe soll beobachten, um das Geschehen nachher diskutieren zu können. Zunächst werden die fünf Rollen vergeben: Herr und Frau Paschnik, ihre Tochter Sonja, ihr Sohn Egon und Herr Rechberger, ein Nachbar.

Wenn die Rollen vergeben sind, beschreiben Sie kurz den Rahmen der Szene. Ort der Handlung ist das Haus der Familie Paschnik. Es ist Abend und Herr Rechberger, der Vater einer Klassenkameradin von Sonja, ist gekommen, um mit Sonjas Eltern ein Problem in der Schule zu besprechen. Auch Sonja und ihr Bruder sind bei dem Gespräch dabei.

2. Geben Sie jetzt den fünf Darsteller*innen ihre Rollenbeschreibungen. Machen Sie dabei klar, dass diese Beschreibungen nur die subjektiven Haltungen der einzelnen Personen der Handlung skizzieren. Es kann durchaus vorkommen, dass man in eine Rolle schlüpfen muss, die überhaupt nicht der eigenen Meinung entspricht. Die Schauspieler*innen sollen nun für fünf Minuten den Raum verlassen, um sich kurz auf ihre Rollen vorzubereiten. Dabei sollen sie keinesfalls miteinander reden. Wenn die fünf außer Hörweite sind, beschreiben Sie die Szene etwas genauer für den Rest der Klasse (Szene – siehe Downloads).

3. Holen Sie jetzt die Darsteller*innen herein und lassen Sie sie an einem Ort Platz nehmen, wo sie vom Rest der Klasse gut beobachtet werden können. Dieser Ort ist nun das Wohnzimmer der Paschniks, wo das Gespräch stattfindet. Erklären Sie, dass es wichtig ist, dass die Zuschauer*innen während des Spiels keinerlei Kommentare von sich geben, sondern die Geschehnisse nur stumm beobachten. Dann bitten Sie Herrn Rechberger zu beginnen.

Wenn die Szene nicht selbst zu einem Ende kommt, sollten Sie sie beenden, sobald die Diskussion beginnt sich totzulaufen. Ziel dieses Rollenspieles ist es, zum Nachdenken und Diskutieren anzuregen, nicht notwendigerweise eine mögliche Lösung des konkreten Konfliktes aufzuzeigen.

4. Diskutieren Sie nun mit den Studierenden den Verlauf der Szene (die Schauspieler*innen nehmen an der Diskussion teil).
 - Wie haben die Zuschauer*innen die einzelnen Personen der Handlung erlebt?
 - Was waren deren Motive? (Z.B.: Herr Rechberger hat Vorurteile gegen Homosexuelle, Sonja verteidigt ihre Lieblingslehrerin usw.)
 - Hat sich die Haltung der einen oder anderen Person im Laufe des Spiels verändert?
5. Lassen Sie danach die Schauspieler*innen selbst beschreiben, wie sie ihre Figuren aufgefasst haben und wie es ihnen ergangen ist. Fragen Sie die Studierenden, ob sie die Szene und die Einstellungen bzw. das Verhalten der Personen für realistisch halten.
 - Wie, glauben Sie, würden die Eltern und Schüler*innen an ihrer eigenen Schule in einer ähnlichen Situation reagieren?
 - Würde es einen Unterschied für die Akzeptanz eines schwulen Lehrers oder einer lesbischen Lehrerin machen, welches Fach er/sie unterrichtet, oder wie beliebt er/sie bei den Schüler*innen ist?

6. Spannen Sie den Bogen des Gespräches nach und nach weiter zu einer generellen Diskussion der Stellung von Homosexuellen in der heutigen Gesellschaft.
 - Auf welche Weise drückt sich ihre fortgesetzte Diskriminierung aus?
 - Was sind die Ursachen dafür, dass einer Gruppe, die eigentlich keinerlei objektive Bedrohung für irgendjemanden darstellt, mit so viel Ablehnung und Angst begegnet wird?
 - Was kann man tun, um dieser Diskriminierung entgegenzuwirken?

Zeit: ca. 60-120 Minuten

Weiteres Material für diese Methode unter: <https://www.politik-lernen.at/diefrauegwarter>

- Szene
- Rollenbeschreibungen komplett
- Anmerkung zur Rollenvergabe
- Rollenbeschreibung Frau Paschnik
- Rollenbeschreibung Egon Paschnik
- Rollenbeschreibung Herr Paschnik
- Rollenbeschreibung Herr Rechberger
- Rollenbeschreibung Sonja Paschnik

Zur Einführung: Eine kleine Geschichte zu Sexualität und Geschlecht

Quelle: Queer history month (2019): Zur Einführung: Eine kleine Geschichte zu Sexualität und Geschlecht. <https://www.queerhistory.de/category/bildungsmaterialien/unterrichtsmodule/>

Ablauf:

Vielleicht ist es für einige zunächst eine überraschende Idee, dass auch Geschlecht und Sexualität eine Geschichte haben – und zwar eine Geschichte, die auch im Geschichtsunterricht gelehrt und gelernt werden kann. Mit dem hier aufbereiteten Material kann es gelingen, sich auch in relativ kurzer Zeit im Geschichtsunterricht damit zu beschäftigen, was es überhaupt bedeutet, dass auch eine Geschichte von Sexualität und Geschlecht erzählt werden kann, und welche Überraschungen hier selbst ein erster und gewiss oberflächlicher Blick bietet.

Dazu wurden 22 ganz unterschiedliche Ereignisse oder Kurzbeschreibungen zeitgenössischer Zustände aus der Geschichte ausgewählt, die eine ganze Bandbreite dessen abdecken, was im Bereich von Geschlechterverhältnissen und Sexualität im Wandel der Zeit zu beobachten ist – von der Bestrafung gleichgeschlechtlich begehrender Menschen (Frauen wie Männer) mit dem Feuertod in der Frühen Neuzeit bis hin zur Formierung der ersten Homosexuellenbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, von der Durchsetzung des Wahlrechts für Frauen 1918/19 bis hin zum Verbot der Vergewaltigung von Frauen in der Ehe in den 1990er Jahren.

Den Studierenden wird – in Gruppen von 10 bis 12 Teilnehmenden – ein Set derjenigen Karten ausgeteilt, auf denen die richtigen Jahreszahlen fehlen. Die Karten können im A4-Format ausgedruckt und die Übung auf dem Boden des Raums durchgeführt werden. Die Studierenden werden aufgefordert, diese 22 Ereigniskarten in eine richtige chronologische Reihenfolge zu bringen. Auch ist denkbar, dass die Studierende Vorschläge für eine richtige Jahreszahl auf die Ereigniskarte schreiben. Dabei werden ihnen einige Ereignisse begegnen, die völlig neu für sie sind (etwa das so genannte Inzesturteil des Bundesver-

fassungsgerichts aus dem Jahr 2008), andere werden sie fast mühelos richtig terminieren können (etwa die Verschleppung schwuler Männer in Konzentrationslager). Sie sollen natürlich auch über die vermutete richtige Reihenfolge der Ereignisse diskutieren und jeweils benennen, zu welchen Ereignissen sie bereits etwas wissen, zu welchen nicht. Höchstwahrscheinlich erarbeiten sie dabei eine Chronologie, die nicht richtig ist. Wenn die Studierenden in mehrere Gruppen unterteilt sind, entstehen zudem unterschiedliche Chronologien, die voneinander abweichen. Auf diese Weise kann deutlich werden, dass es innerhalb einer Lerngruppe unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, was in der Geschichte einem Wandel unterlegen war und was nicht, was im tiefen Dunkel der Geschichte vermutet wird (vielleicht der Tod auf dem Scheiterhaufen und zugleich die Vergewaltigung in der Ehe), und was die Studierenden als eine Erscheinung unserer allerjüngsten Vergangenheit ansehen (vielleicht die erste transgeschlechtliche Operation in Deutschland oder die Entstehung einer homosexuellen Emanzipationsbewegung).

Nachdem die Studierende die Karten chronologisch sortiert haben, kann die dozierende Person die Erläuterungskarten austeilen. Die Studierenden lesen die jeweils richtige Jahreszahl sowie die Erläuterung laut vor. Sie können abschließend festhalten, was sie besonders überrascht hat und was sie erwartet haben. Diese Einführungsübung bietet die Möglichkeit, an viele der Fragen, die hier gestellt werden, anzuknüpfen und sich dann vertiefend mit Aspekten der Geschichte von Sexualität und Geschlecht zu beschäftigen.

Zeit: ca. 30-45 Minuten

Jahr	Ereignis	Erläuterung
1930	In Deutschland findet die erste chirurgische Operation statt, in der ein Mann körperlich zu einer Frau verwandelt wird.	Lili Elbe, geboren 1882 als Einar Mogens Wegener, gilt als einer der ersten transsexuellen Personen in Deutschland, die sich einer medizinischen Operation zur Umwandlung des Geschlechts unterzogen haben. Die Operation fand 1930 in Berlin statt, der operierende Chirurg war Kurt Warnekros. Lili Elbe starb bereits 1931.
1997	Vergewaltigung in der Ehe wird strafbar – vorher war sie es nicht.	Bis 1997 wurde Vergewaltigung als eine Straftat definiert, die nur außerhalb einer ehelichen Beziehung stattfinden konnte. 1997 schließlich verabschiedete der Deutsche Bundestag ein Gesetz, das auch Vergewaltigung innerhalb einer ehelichen Beziehung unter Strafe stellt. 138 Abgeordnete des Deutschen Bundestages stimmten gegen dieses Gesetz, 38 enthielten sich.
1897	In Berlin gründet sich die weltweit erste politische Organisation, die sich für eine Straffreiheit von gleichgeschlechtlicher Sexualität einsetzt.	In Berlin wird das so genannte „Wissenschaftlich-Humanitäre Komitee“ gegründet, das als die weltweit erste Organisation gilt, die für die Rechte schwuler Männer eintritt. Initiatoren waren der Arzt Magnus Hirschfeld, der Verleger Max Spohr, der Rechtsanwalt Eduard Oberg und der Schriftsteller Franz Joseph von Bülow.
Noch nicht.	Frauen verdienen in Deutschland im Durchschnitt genauso viel wie Männer.	
2005	Zum ersten Mal wird eine Frau Bundeskanzlerin.	Angela Merkel wird im Deutschen Bundestag zur Bundeskanzlerin der Bundesrepublik Deutschland gewählt. Sie hat dieses Amt immer noch inne und gilt mittlerweile als die mächtigste Frau der Welt. 2012 wurde sie von amerikanischen Journal „Forbes“ zum zweitmächtigsten Menschen der Welt gewählt.
1740	Zum ersten Mal wird eine Frau Erzherzogin von Österreich.	Maria Theresia wird Erzherzogin von Österreich – weil Ihr Vater keine männlichen Nachkommen hinterlassen hat. Traditionell war zu dieser Zeit der Erzherzog von Österreich auch Kaiser im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation. Diesen Titel bekommt jedoch Maria Theresias Mann Franz Stephan verliehen, nach dessen Tod ihr Sohn Joseph ..
1918/19	Frauen erhalten in Deutschland das volle Wahlrecht.	Im Zuge der Revolution von 1918/19 erhalten Frauen in Deutschland das volle Wahlrecht. Am 12.11.1918 ruft der „Rat der Volksbeauftragten“ das Frauenwahlrecht aus. 1919 schließlich wird es in der Weimarer Reichsverfassung verankert.

Jahr	Ereignis	Erläuterung
1977	In Deutschland dürfen Ehefrauen eine Berufstätigkeit aufnehmen, ohne den Ehemann um Erlaubnis zu fragen.	In Deutschland wird zum 1. Juli 1977 eine umfassende Reform des Ehe- und Familienrechts vorgenommen. In § 1356 steht unter Anderem: „Beide Ehegatten sind berechtigt, erwerbstätig zu sein.“
1872	Die Bestrafung von Sexualität unter Männern wird Bestandteil des deutschen Strafgesetzbuches. Im gleichen Paragrafen wird auch Sex zwischen Menschen und Tieren verboten.	Am 1. Januar 1872 wurde aus dem exakt ein Jahr zuvor in Kraft getretenen Strafgesetzbuch des Norddeutschen Bundes das Strafgesetzbuch des Deutschen Reiches. Damit wurde Sexualität zwischen Männern in ganz Deutschland wieder strafbar. In Bayern z. B. war sie in der Zwischenzeit straffrei. Der neue § 175 des Reichsstrafgesetzbuchs (RStGB) bestimmte: „Die widernatürliche Unzucht, welche zwischen Personen männlichen Geschlechts oder von Menschen mit Tieren begangen wird, ist mit Gefängniß zu bestrafen; auch kann auf Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte erkannt werden.“ Die Mindeststrafe wurde von sechs Monaten auf einen Tag reduziert. Der Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte konnte u.a. in der Aberkennung des Doktorgrades oder im Entzug des aktiven und passiven Wahlrechts bestehen.
1994	Die Bestrafung von gleichgeschlechtlicher Sexualität verschwindet entgeltig aus dem Strafgesetzbuch.	Nachdem bereits seit 1986 in der DDR sexuelle Beziehungen zwischen erwachsenen Männern straffrei waren, verschwindet der § 175 als eine Folge der Wiedervereinigung aus dem gesamtdeutschen Strafrecht.
1532	Sexualität zwischen Männern und zwischen Frauen wird mit dem Tod auf dem Scheiterhaufen bestraft.	In der so genannten „Peinlichen Gerichtsordnung Kaiser Karls . Wird unter dem Überschrift „Widernatürliche Unkeuschheit“ für solche sexuellen Handlungen verfügt: „Vnd man solle sy, der gemeynen gewohnheit nach mit den feure vom lebenn zum Tode richtenn.“
2008	Das höchste deutsche Gericht hält die Strafbarkeit für Sexualität unter leiblichen Geschwistern aufrecht.	Das Bundesverfassungsgericht beschäftigt sich mit der Frage, ob der einvernehmliche Geschlechtsverkehr zwischen Geschwistern, bei dem keine Gewaltanwendung stattfindet, weiterhin unter Strafe stehen soll. Unter Hinweis auf den Schutz der Familie entscheidet das Gericht, an einer solchen Befragung festzuhalten. Möglich sind Freiheitsstrafen.
2001	Personen des gleichen Geschlechts können eine „Eingetragene Lebenspartnerschaft“ eingehen.	Der Bundestag verabschiedet ein „Gesetz über die Eingetragene Lebenspartnerschaft“, in dem geregelt wird, dass Personen des gleichen Geschlechts eine rechtliche Absicherung ihrer Partnerschaft vornehmen lassen können. Allgemein wird dieses Rechtsinstitut „Homo-Ehe“ genannt.

Jahr	Ereignis	Erläuterung
1980	In Deutschland wird ein „Transsexuellen-Gesetz“ verabschiedet, in dem geregelt wird, wie eine Person vom weiblichen in das männliche Geschlecht wechseln kann – und umgekehrt.	Das Gesetz regelt, dass Menschen, die ihre Geschlechtsidentität rechtlich verändern möchten, in zwei Gutachten nachweisen müssen, dass ihre transsexuelle Prägung von Dauer ist. Sie müssen zudem dauerhaft fortpflanzungsfähig sein und sich einem medizinischen Eingriff unterziehen, durch den ihre Geschlechtsorgane „eine deutliche Annäherung an das Erscheinungsbild des anderen Geschlechts“ bekommen.
1969	In New York protestieren LSBTI-Menschen gegen eine Polizeirazzia. Es kommt zu sechstägigen Straßenkämpfen in der Christopher Street.	Im und vor dem Stonewall Inn, einer Schwulenbar, begann in der Nacht vom Freitag, den 27. Juni zum Samstag, den 28. Juni 1969 gegen 1:20 Uhr der Stonewall-Aufstand, der mit Unterbrechungen bis zum 3. Juli dauerte. Regelmäßige Polizeirazzien mit Aufnahme der Personalien und Beleidigungen der Gäste waren der Auslöser für den ersten ernst zu nehmenden Widerstand von Schwulen gegen willkürliche diskriminierende Behandlung durch die Staatsmacht und damit der Beginn der Lesben- und Schwulenbewegung. Der Aufstand zeigte sofortige Wirkung. Weitere Proteste gab es Anfang Juli und einen Monat später, am 27. Juli organisierte eine Gruppe von Lesben und Schwulen den ersten „Gay March“ vom Washington Square zum Stonewall. Ein Jahr danach fanden die ersten Gay Pride-Umzüge in New York und anderen Städten statt. Die Bar Stonewall Inn lag in der Christopher Street, die auf diese Weise zum Namensgeber für den Christopher Street Day wurde.
1972	In der Bundesrepublik findet zum ersten Mal eine öffentliche politische Demonstration für die Rechte von Schwulen und Lesben statt.	Diese erste Demonstration fand im westfälischen Münster statt. Sie ging auf die Initiative von studentischen Gruppen zurück.
1979	In Bremen und Berlin findet zum ersten Mal der Christopher Street Day statt.	Zur Erinnerung an die Ereignisse in New York im Jahr 1969 finden seitdem jährlich in vielen deutschen Städten Paraden von LSBTI-Menschen statt, in denen politische Forderungen vorgetragen werden. Im Ausland heißen solche Paraden zumeist Gay Pride.
Noch nicht.	Die Kriminalitätsrate von Männern ist genauso niedrig, wie die von Frauen.	

Jahr	Ereignis	Erläuterung
1955 & 2009	Der Außenminister der Bundesrepublik Deutschland ist ein homosexueller Mann.	Den ersten schwulen Außenminister gab es in der Bundesrepublik bereits im Jahr 1955, er hieß Heinrich von Brentano. Obwohl sein Umfeld und die Öffentlichkeit von seiner Homosexualität wussten, wurde nicht offen darüber gesprochen. 2009 trat Guido Westerwelle sein Amt als Außenminister an, er lebt offen homosexuell.
2013	Es wird eine Frau Mitglied der Bundesregierung, die sich offen zu ihrem Lesbisch-Sein bekennt.	In einem Interview äußert die neu berufene Bundesumweltministerin Barbara Hendricks, sie werde die bevorstehenden Feiertage „mit ihrer Lebensgefährtin“ verbringen.
1933-1945	Schwule Männer werden in Konzentrationslager verschleppt und müssen dort einen ‚rosa Winkel‘ tragen.	Im Nationalsozialismus werden schwule Männer als Feinde der „Volksgemeinschaft“ tituiert. Viele werden in Konzentrationslager gebracht, wo sie als Symbol für Ihre Homosexualität das Abzeichen eines rosa Winkel tragen müssen. Man schätzt, dass ca. 15.000 Männer in Konzentrationslager verschleppt wurden, über die Hälfte kam dort zu Tode.
1903/04	Es wird zum ersten Mal eine Forschungsarbeit vorgelegt, in der der Prozentsatz gleichgeschlechtlich begehrender Menschen errechnet wird.	Der Berliner Arzt und Sexualwissenschaftler Magnus Hirschfeld befragt in einer Studie Studenten und Metallarbeiter. Aus dieser Erhebung konnte er schlussfolgern, dass der Anteil Homosexueller in der Gesellschaft bei 2,3% und der Anteil Bisexueller bei 3,4% liegt. Einige der Studenten, die Hirschfeld zu ihrer Sexualität befragte hatte, zeigten ihn wegen Beleidigung an. Spätere Studien kommen zu weit höheren Prozentangaben.

Wie funktioniert Diskriminierung?

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; Yavaş, Aylin (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

1. Legen Sie eine Karte mit dem Begriff „Diskriminierung“ in die Mitte eines Stuhlkreises. Verteilen Sie dann Metaplankarten und Stifte an die Studierenden. Die Studierenden notieren darauf stichwortartig, was sie unter dem Begriff Diskriminierung verstehen.
2. Die Studierenden stellen nacheinander ihre Karten vor und legen sie zur Diskriminierungs-Karte auf den Boden. Clustern Sie die Karten grob thematisch. Anschließend können Sie die Studierenden fragen, ob es ihnen leicht oder schwer gefallen ist. Diskriminierung zu „übersetzen“.
3. Erklären Sie der Gruppe, dass der Begriff Diskriminierung nun genauer betrachtet wird. Teilen Sie die Gruppe in 7 Kleingruppen und verteilen Sie je einen vorbereiteten Stapel mit Metaplankarten (s. Anhang: Frage und Antworten 1-7). Die Gruppen lesen die Fragen und die Begriffe auf den Karten ihres jeweiligen Stapels, klären unbekannte Begriffe und finden Beispiele für die Begriffe aus ihrem Alltag.
4. Nachdem die Kleingruppen die Karten besprochen haben, werden sie Gruppe für Gruppe gebeten, ihre Karten in die Mitte zu legen und ihre Ergebnisse zu präsentieren. Die anderen Studierenden können Nachfragen stellen und ergänzen. (30 -45 Min.)
5. Auswertungsfragen:
 - Was war neu für euch?
 - Gibt es noch etwas, das Ihnen unklar ist?
 - Fehlt für Sie noch eine Karte?
 - Was verstehen Sie nach der Übung unter dem Begriff Diskriminierung?
 - Was ist der Unterschied zwischen Mobbing und Diskriminierung?

- Wo haben Sie in Ihrem Alltag mit Diskriminierung zu tun?
- Was kann man gegen Diskriminierung tun?

Zeit: ca. 45-70 Minuten

Karten: Jede Frage (inkl. Antworten) bekommt eine Farbe. Die Frage wird auf einer Metaplankarte notiert, darunter werden die Antworten auf je einer eigenen Karte notiert.

<p>1) Welche Formen von Diskriminierung gibt es?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rassismus (z. B. antimuslimischer Rassismus oder Rassismus gegen Schwarze Menschen) 2. Antisemitismus 3. Antiziganismus 4. Behindertenfeindlichkeit/Ableismus 5. Queerfeindlichkeit 6. Klassismus 7. Sexismus 	<p>2) Über welche Merkmale werden Menschen diskriminiert?</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Aussehen und körperliche Erscheinung 5. Behinderung 6. Bildung 7. Geschlecht 8. Hautfarbe 9. Herkunft 10. Religion 11. sexuelle Orientierung 12. Sprache 13. sozialer Status 	<p>3) Wie wird diskriminiert?</p> <ul style="list-style-type: none"> – ausgrenzen – benachteiligen – definieren und festschreiben – demütigen – entwürdigen – herabsetzen – in eine Schublade stecken – jemandem Gewalt antun – unterdrücken – verfolgen 	<p>4) Was bewirken Diskriminierungen?</p> <ul style="list-style-type: none"> – betrifft uns alle – Macht – Nachteile – Privilegien (Vorteile) – Unterscheidung „normal“/„unnormal“ – Zugang zu guten Jobs oder Bildung und Abschlüssen – Handlungsspielräume – was kann ich tun?
<p>5) Was hat Diskriminierung mit meinem Denken zu tun?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bilder im Kopf – Feindbilder – Schubladen – Stereotype – was angeblich für eine Gruppe typisch ist – Vorurteile – Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften 	<p>6) Welche Vorteile haben Menschen, die nicht diskriminiert werden?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Macht haben – nicht als Repräsentant einer ganzen Gruppe gesehen werden – sich nicht mit Diskriminierung beschäftigen müssen – sich stark fühlen – sich überlegen fühlen 	<p>7) Wer diskriminiert?</p> <ul style="list-style-type: none"> – bewusst – einzelne Personen – Gruppen von Personen – Institutionen (zum Beispiel Schule) – Strukturen (zum Beispiel Arbeitsmarkt) – unbewusst 	

Diskriminierungserfahrungen in der Schule

<https://www.youtube.com/watch?v=PXaH4nTDcKA>

Ablauf:

1. Sehen Sie sich mit den Studierende das Video: „Erfahrungen in der Schule“ an.
2. Die Studierenden sollen im Anschluss in 3er Gruppen folgende Reflexionsfragen beantworten:
 - Welche Diskriminierungserfahrungen haben die Personen in dem Video genannt?
 - Welche Verantwortungsübernahme wünschen sich die aufgenommenen Personen von Lehrkräften?
 - Wie könnten Lehrkräfte die geschilderte Erfahrung aus dem Sexualkundeunterricht gar nicht erst entstehen lassen? Wieso hätte diese Situation Personen, die einer heteronormativen Ordnung entsprechen, nicht diskriminiert? (Zeigen Sie dafür gegebenenfalls die entsprechende Szene nochmals (2:57 – 3:27 Minuten))
3. Diskutieren Sie die Ergebnisse der Gruppen gemeinsam. Halten Sie fest, welche Präventions- und Interventionsmaßnahmen es für Lehrkräfte gibt, um die herausgestellten Diskriminierungserfahrungen zu vermeiden bzw. ihnen betroffenenzentriert und sensibel zu begegnen.

Zeit: (Video: 3:55 Minuten)

Susannah Temko: „What it means to be intersex“ | TEDxLondon (2019)

https://www.ted.com/talks/susannah_temko_what_it_means_to_be_intersex/transcript

Ablauf:

1. Fragen Sie die Studierenden bevor Sie Ihnen den Videoausschnitt zeigen, inwiefern Sie es für eine hinnehmbare politische Entscheidung hielten, dass Ärzt*innen das biologische Geschlecht von Babys operativ verändern dürften.
2. Fragen Sie nach einer kurzen Diskussion, ob die Studierenden glauben, dass derartige Operationen momentan in entwickelten Industrienationen erlaubt sind.
3. Zeigen Sie im Anschluss den Videoausschnitt:

Transkript

(3:46 – 6:13 minutes)

„We often think of disciplines like medicine and the law as supposedly neutral. Immune to bias. The law is reason free from passion, the doctors Hippocratic oath states that warmth sympathy and understanding may outweigh the surgeon's knife or the chemist pill in truth. These disciplines that touch our lives are impressive. But they are filled with our prejudices. They are not immune just as we are not immune to the effects of that prejudice which can be devastating in medicine. Intersex babies who are born with ambiguous genitalia are routinely operated on without consent. Without medical need irreversibly in order to make their healthy Anatomy appear more normal. This is before they've even said their first words indicated a sexuality or a gender identity. Many people are never told the truth about their intersex traits and those who are, are instructed often not to tell anyone. Secrecy is enforced and shame is a closed shadow in the law. Intersex people fall outside of categorization and more importantly protection this concerns. The banal tasks if you can imagine the number of forms you filled out that you had to check our more on – lacking protection under any

law specifically the gender recognition or equality act an intersex people cannot correct the sex classification. They've been given at birth unless they declare they are transgender. After decades of activism these life-altering problems are starting to be addressed. So why does this matter to those of you who aren't intersex, who don't have variations of sex characteristics?"

4. Reflexionsfragen: Von welchen Vorurteilen spricht Susannah Temko? Wie beeinflussen diese Vorurteile den Umgang mit inter* Personen? Welche Bedeutung hat der Begriff ‚normal‘ in diesem Kontext?
5. Zeigen Sie den Studierenden im Anschluss diesen Videoausschnitt:

Transkript

(06:13 – 09:55 minutes)

I imagine many people in this audience have – in the privacy of their own bathrooms – wondered, is my penis too small? Is my vagina too wide or too shallow? Nothing that hurts or gets in the way, just aesthetically. Am I normal? I imagine that many people and these in this audience have those small concerns but generally go about their lives not thinking about it. These variations in our bodies, like the color of our eyes or the size of our feet, rarely affect our health materially.

To give you an idea of the intersex experience: what if when you were an infant your parents or your doctors looked at your labia, your penis, your testicles and thought they're healthy feeling but they're not normal. Even before you knew what you wanted to do with them, where you want to put them. What if they went so far as to assign you a different sex based off these measurements and then they lied to you about what they'd done. What if these surgeries sterilized you? What if they resulted in immense pain and scarring? What if you had to take medicine for the rest of your life to replace the healthy organs they took away and you had to pay for that me-

dicine yourself? And then every time you went to a doctor's office for cold you were questioned about your sex life, your gender Identity, what your private parts look like. And then more doctors and medical students were invited to add to these questions asking you to drop your trousers or submit to an unnecessary medical exam? This is a picture of what is happening to the intersex community people like me every day around the world. Our community is not anti-medicine or anti-surgery. We are for the right to make decisions about our bodies and our lives. The current approach to intersex people stems from a now debunked academic study from a man, who over 50 years ago believed that you could raise a child in any gender by changing their genitals. Never telling them and reinforcing that gender over and over again. It also stems from referring to healthy intersex variations as abnormal or disordered. This makes sense if you refer to something as a disorder. Suggest there's a fix. It also stems the fear and stigma of being intersex from homophobia, transphobia sexism and ultimately our colonial past.

Zeit: ca. 30-45 Minuten (Video: 13:55 Minuten)

Graysen Hall: „Living as a non-binary in a binary world“ TEDxUniversityofKent (2017) – 1

<https://www.youtube.com/watch?v=7pvLDHFCEWk>

Ablauf:

1. Welche Diskriminierungen benennt Graysen Hall im Text „Living as a non-binary in a binary world“?
2. Welches Pronomen (er, sie, es, ...) haben Sie bei der Beantwortung von Frage 1) für Graysen Hall verwendet? Inwiefern, glauben Sie, ist dies das Pronomen, welches sich Graysen Hall als non-binäre Person für sich wünscht?
3. Inwiefern sind die benannten Diskriminierungen auch im Kontext Schule relevant?
4. Welche Handlungsmöglichkeiten haben Lehrpersonen, um diesen Diskriminierungen vorzubeugen?

Zeit: ca. 45-60 Minuten (Video: 14:35 Minuten)

Transkript „Living as a non-binary in a binary world“
(5:27 – 9:39 Minuten)

The second thing I would like to talk to you about is the use of public bathrooms now the majority of you going to the Bohemian public is as simple as walking through a door and doing your business. For non-binary and trans people in general it's not that simple. A lot of us will stand outside a bathroom for about 10 minutes just figuring out which one we're going to go into. The reason for this being that if you go into a man's bathroom and you look too feminine there's a very high chance that you're going to be verbally abused or physically abused or both. If you go into a woman's bathroom and you look too masculine you're probably going to make those people feel quite uncomfortable in that space and again potentially suffer from verbal abuse. You may say to me Grayson why don't you just use the disabled bathroom it's not gendered? It makes a lot of sense. It's accessible for you just go in

there and stop whining. However disabled bathrooms are not there for people like me. They're there for people who are disabled and I am not that disabled.

Access is there for easy accessibility and therefore safety of disabled people therefore by going into that space. I'm taking advantage of this space that doesn't belong to me and it doesn't suit me. And I don't like that one time I went into a disabled bathroom because there was no other option the two toilets are being cleaned. And I really needed to go so I went into that disabled bathroom thinking nothing of it and when I left a woman on crutches who looked very angry said to me: you don't look very disabled. I had no idea how to respond to that. That was terrifying. I tried to explain what was going on that I simply couldn't use the bathrooms and I felt guilty as hell but I couldn't get out of that situation.

Another issue with disabled bathrooms and bathrooms in general and the fact that we don't just have gender-neutral bathrooms as an option is the fact that there are so many people who are so afraid to use the bathroom in public that they will cause themselves to have urinary tract infections which can lead to kidney infections and bladder infections and ultimately hospitalization. There are people in this world who are so afraid of using the bathroom in public that they have been hospitalized and catheterized. Doesn't that seem just a little bit ridiculous when all we could do is put a gender-neutral sign on a bathroom and say you're all bloody well welcome to go here?

The next thing that I want to talk to you about is the fact that legally I don't exist. I do not have a document that says that my identity is valid just like this person on the screen I want to be valid. I want to put up a picket sign and say look at me and accept me and give me some legal documentation that says I am allowed to be here. My passport says are maled but I'm not. But that's the closest thing that I could get to being real authentic self on paper. Another thing that goes along with legal documentation is the fact that if I wanted to get married to my partner tomorrow. I'd have to be a husband. I couldn't be just a

spouse or a partner. I'd have to have that male label attached to myself. And that's not something I want to do but I really want to get married one day and so I'm really hoping that over time we can change these viewpoints and change legal documentation so that I can get married as the person I identically am.

The trans community is often very loving, very supportive and a place that I'm proud to be part of but sometimes the worst attacks come from within my own community. It's really hard to face up to the fact that there are trans people who don't think that my identity is valid, that don't think that I should exist. Call me the fad, call me names and think that I don't belong here. I do belong here but when you have that safe space taken away from you, you feel violated and you feel isolated we are not all androgynous, we don't all look like this some people are more feminine, some people are more masculine, some people just throw on clothes in the morning and don't care what they represent. Some are just themselves and that should be okay.

**Vielheits-Phase 5:
Individuelle Ordnungsmuster und Normvorstellungen irritieren,
aufdecken und dekonstruieren**

Didaktik

In der fünften Vielheits-Phase des didaktisch-methodischen Modells stehen erneut die Studierenden im Zentrum der Aushandlungen. Ziel ist es, die von ihnen habitualisierten dominanten Konstrukte, sozialen Ordnungen und Normalvorstellungen in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt aufzudecken. Sofern diese selbstverständlich gewordenen Strukturen und Denkgewohnheiten irritiert werden, können die Studierenden sie erkennen, reflektieren und verändern (vgl. Hartmann 2019, S.27). Es gilt also postheteronormative Materialien anzubieten, die sich mit Heteronormativität kritisch auseinandersetzen, diese dafür aber nicht (re-)produzieren, sondern geschlechtliche und sexuelle Vielfalt über eine heteronormative Ordnung hinaus aufzeigen. Heteronormativität als diskriminierende soziale Struktur sollte also nur noch zurückblickend bearbeitet werden und nicht konstitutiv für die Thematisierung sein (ebd.). Eine kritisch-dekonstruktive Pädagogik nutzt die Irritation von unreflektierten sozialen Ordnungen, um es Studierenden zu ermöglichen, Räume zwischen scheinbar naturalistischen Gegensatzpaaren zu öffnen, wie beispielsweise der Binarität männlich-weiblich (vgl. ebd., S.28). Den Studierenden sollen sich ihre eigenen unreflektierten, heteronormativ gesetzten Grenzen verdeutlichen, damit sie diese anschließend verflüssigen bzw. auflösen können. So ist es ihnen möglich, in den folgenden Vielheits-Phasen aus einer postheteronormativen Perspektive heraus und von der Vielfalt ausgehend eine öffnende Haltung und Praxis auszugestalten.

Um Studierenden Möglichkeiten der Dekonstruktion ihrer individualisierten sozialen Ordnungen und Normalitätsvorstellungen zu bieten, müssen Sie als Dozierende*r ihre eigene Haltung bezüglich des Kriteriums Offenheit reflektieren. Dies kann auch durchaus gemeinsam mit den Studierenden in der Lehrveranstaltung geschehen. Für die Umsetzung einer kritisch-dekonstruktiven Lehre sollten Sie über die in Kapitel 5 aufgeführten Haltungen hinaus reflektieren (vgl. Hartmann 2019, S.23):

- Welche normierenden und normalisierenden Äußerungen unterlaufen Ihnen in Ihrer pädagogischen Praxis auch entgegen besserer Absicht?

- Welche öffnenden und kritischen Zugänge versuchen Sie in Ihrer Lehre aufzugreifen?
- Inwiefern machen Sie in Ihrer pädagogischen Praxis die gesellschaftliche Norm heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit selbst zum Thema und inwieweit reflektieren Sie Konstruktionsmechanismen von Geschlecht und Sexualität?

Studierende sollten darüber hinaus die psychologischen Hintergründe verstehen, die zu Stereotypenbildung und letztlich zu Diskriminierung führen. Auf diese Weise können Sie ihre eigenen kognitiven Prozesse genauer nachvollziehen und sie gezielter beeinflussen. Es wird zwischen zwei grundlegende Arten von Informationsquellen für die Einschätzung von Personen unterschieden (vgl. Lorenz et al. 2016, S. 92). Neben eigenschaftsbasierten Wahrnehmungen werden kategorisierende Wahrnehmungsprozesse unterschieden, bei denen auf Stereotype zurückgegriffen wird. Stereotype sind dabei als kognitive Abbilder oder Erwartungen über die Merkmale einer gesellschaftlichen Gruppe zu verstehen (vgl. Fiske 1998). Lernen Sie eine Person kennen, wird diese nach dem Kontinuum-Modell (Fiske et al. 1999) automatisch und unbewusst vor jeder eigenschaftsbasierten Informationsverarbeitung kategorisiert. Die eigenschaftsorientierte Einordnung der Person kann hingegen nur vollzogen werden, wenn entsprechende individuelle Informationen über die einzuschätzende Person vorliegen und/oder kategorien-inkonsistente Attribute wahrgenommen wurden (Fiske 1998; Florack et al. 2001; Smith und DeCoster 2000). Stereotype sind trotz dieser Möglichkeit als erfahrungsresistent zu betrachten und auch bei widersprüchlichen Informationen nicht ohne Weiteres im Sinne einer zutreffenderen Aussage korrigierbar (Sherman et al. 2005; Snyder & Stukas 1999). Daraus wird die pädagogische Bedeutung einer stetigen Reflexion sowie De-, Re- und Konstruktion von Kategorien ersichtlich, die für die Beschreibung von Schüler*innen verwendet werden.

Zudem entstehen Stereotype vorwiegend aus Alltagstheorien, die über eigene Erfahrungen oder mediales bzw. gesellschaftliches Wis-

sen generiert werden, und eine komplexitätsreduzierende, handlungsleitende und legitimierende Funktion haben (vgl. Pörnbacher 2011, S.345). Kategorisierende Wahrnehmungen führen deshalb häufig zu statistischen Diskriminierungen, wobei askriptive Merkmale genutzt werden, um eine konkrete Person einer sozialen Gruppe mit negativ konnotierten Eigenschaften zuzuordnen, da keine ausreichenden Informationen über diese Person vorhanden sind (Lorenz et al. 2016, S.92). Individuelle Vielfalt wird also über Alltagstheorien und stereotype Kategorisierungen in ihrer Komplexität reduziert und unsichtbar. Hinter diesen Prozessen lassen sich folgende Muster in den Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrenden feststellen (vgl. Pörnbacher 2011, S.350-358):

- Lehrende fokussieren sich auf Defizite von Lernenden
- Lehrende leugnen die Wirklichkeit von Phänomenen bzw. ihrer Interpretationen, die nicht zu den eigenen Ordnungsmustern und Normalitätsvorstellungen passen (Nihilierung). Die abweichenden Auffassungen werden mit einem negativen Status versehen
- Lehrende arbeiten mit pauschalisierenden Zuschreibungen
- Pluralität und Heterogenität werden als Abweichung, als Unordnung wahrgenommen. Die Normalitätserwartung von Lehrenden ist eine homogene (Lern-)Gruppe
- Lehrende konstruieren eine (hoch-)schulische Nicht-Passung der persönlichen Eigenschaften von Schüler*innen bzw. Studierenden
- Lehrende delegieren das Phänomen der Bildungsungleichheit an die Betroffenen der Benachteiligung

Es ist nochmals zu betonen, dass diese Handlungen und Haltungen auf soziale Ordnungen zurückgehen, unter denen Lehrende und Lernende sozialisiert wurden. Diese konstituieren ihr Denken und Handeln. Sofern keine Reflexion der eigenen Normalitätsvorstellungen und Ordnungsmuster erfolgt, können diese Hintergründe kaum erkannt werden. Nur wenn diese sozialen Ordnungen reflektiert und als sozia-

le Konstrukte betrachtet werden, können Lehrende und Lernende sie verändern. Werden Schüler*innen und Studierende beispielsweise in einem schulischen Umfeld sozialisiert, in dem es Usus ist, hauptsächlich ‚Fehler‘ zurückzumelden, dann ist es naheliegend, dass ein Fokus auf Defizite entsteht, der auch (unreflektiert) für die Bewertung im Umgang mit anderen Personen herangezogen wird.

Studierende sollten also die Möglichkeit bekommen, für sich festzustellen und zu hinterfragen, welche Eigenschaften sie beispielsweise einer trans* Person zuschreiben würden, welche Konsequenzen diese Zuschreibungen haben und welche Ordnungen oder Normalitätsvorstellungen darauf Einfluss nehmen (vgl. Czollek & Perko 2008, S. 44). Irritationen zeigen Studierenden, wann ihre Denkgewohnheiten überschritten werden und lassen so habitualisierte Normalitätsvorstellungen erkennbar werden, die daraufhin reflektiert, dekonstruiert und transformiert werden können. Diesen Reflexionsprozess können Lehrende und Lernende üben und je erfahrener sie in der Praxis im Umgang mit verschiedenen Diskriminierungskonstellationen werden, desto routinierter wird das Abwägen zwischen verschiedenen differenzsensiblen Handlungsoptionen (Boger 2017).

Studierende sollten in Vielheits-Phase 5 also darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie diese Reflexionsprozesse in nahezu allen (alltäglichen) Situationen praktizieren können. Beispielsweise wenn sie unbekannte Personen auf der Straße sehen und sie sich dabei beobachten, welche Zuschreibungen und Kategorien sie für diese gedanklich abrufen. Ziel dieser Vielheits-Phase ist es, dass Studierende sich selbst, ihre Gewohnheiten, Ordnungsmuster und Normalitätsvorstellungen machtkritisch in Frage stellen, und auf die Offenheit gegenüber vielfältigen Lebensweisen prüfen bzw. anpassen.

„Im Hinblick auf die Sichtbarmachung können wir als Lehrende hinterfragen, was wir in den Hintergrund, was in den Vordergrund stellen. Vermitteln wir nur die männliche Tradition, vermitteln wir nur die griechisch-okzidentale Tradition, dann blenden wir andere Perspektiven,

andere Traditionen aus. Sie werden nicht sichtbar. Für Studierende bedeutet das, wenn sie Frauen sind, oder wenn sie aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, dass sie unsichtbar gemacht werden. (Eine mehrfache Unsichtbarmachung, wenn Studierende Frauen sind und aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, versteht sich von selbst.) Die Fokussierung einer Perspektive bzw. einer Tradition wirkt auf Studierende zurück. So wirkt sich jenes Unsichtbar-Machen u. a. auf die Motivation und das Selbstwertgefühl von Studierenden aus. Es bedeutet, sie in ihren Diversitäten nicht ernst zu nehmen, nicht anzuerkennen. Es bedeutet ferner, gesellschaftliche Strukturen der Unsichtbarmachung von Diversitäten zu re/produzieren“ (Czollek & Perko 2008, S. 51)

Trilemma der Inklusion: In dieser Vielheitsphase wird versucht, diejenigen Selbstverständlichkeiten und Normalitätsvorstellungen der Studierenden zu irritieren und aufzudecken, die soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen hervorrufen. Dabei stehen sowohl Dozierende als auch Studierende auf der Mikroebene im Fokus der machtkritischen Betrachtung, also Akteur*innen innerhalb der Lehrveranstaltung. Wie auch in Vielheits-Phase 4 ist hier die Kombination EN im Vordergrund. Dennoch können im Übergang zu Vielheits-Phase 6 auch bereits Kombinationen von Bedürfnissen im Sinne von ND (und ED) eingebracht werden, die es entsprechend zu differenzieren gilt.

**Vielheits-Phase 5:
Individuelle Ordnungsmuster und Normvorstellungen irritieren,
aufdecken und dekonstruieren**

Methodik

Wer bin ich?

Ablauf:

1. Die Studierenden finden sich in Zweiergruppen zusammen:
 - Person 1: Denkt sich eine Person aus, wie beim Spiel „Wer bin ich?“, die von der anderen Person erraten werden muss
 - Person 2: Welche drei Fragen würdest du stellen, um diese Person herauszubekommen?
2. Die Studierenden präsentieren nacheinander die drei ausgewählten Fragen. Die dozierende Person notiert, an welcher Stelle die Frage genannt wird: Ist die Person männlich oder weiblich? Wird die Frage also an zweiter Stelle genannt, notieren Sie an der Tafel/dem Whiteboard eine 2. Letztlich können Sie und die Studierenden also feststellen, wie häufig die Frage genannt wurde und an welcher Stelle sie gefragt wurde.
3. Anschließend dieses Zitat des Buches „Sprache und Sein“ ausgeben an die Wand projizieren:

„In vielen anderen Sprachen – etwa im Indonesischen, Türkischen, Japanischen, Finnischen oder Persischen – gibt es hingegen gar keine geschlechtsspezifischen Pronomen, also kein er, sie oder es. So beschreibt die Kognitionspsychologin Lera Boroditsky ein Gespräch mit einer Person, deren Muttersprache Indonesisch ist. Sie unterhielten sich auf Indonesisch über eine mit Boroditsky befreundete Person. Ihr Gegenüber, dem diese Person unbekannt war, stellte ihr alle möglichen Fragen zu dieser. Doch erst in der 21. Frage ging es darum, ob diese Person ein Mann oder eine Frau sei“ (Gümüşay 2020, S. 16)
4. Reflexionsfrage: Inwiefern bestehen soziale Kategorien nur aufgrund der sprachlichen Ordnung, in der sie zum Ausdruck gebracht werden können?

Zeit: ca. 30-45 Minuten

Methode: Geschlecht und Sprache

Quelle: Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule (2015): Geschlecht und Sprache.
<https://www.politik-lernen.at/site/praxis/unterrichtsideen/article/103796.html>

Ablauf:

Die Studierenden erhalten den Auftrag, verschiedene Personen (einen Tischler, einen Bürgermeister etc.) zu zeichnen, ohne dass ausdrücklich dazu gesagt wird, dass es sich um einen Mann handelt. Bei der Präsentation der Zeichnungen kann über den Einfluss der Sprache auf unser Denken diskutiert werden.

1. Erteilen Sie Ihren Studierenden ohne Angabe weiterer Informationen folgenden Auftrag: „Zeichnen Sie folgende Personen auf ein Blatt Papier: Lehrer, Bauer, Bürgermeister, Tischler und Schuldirektor!“ Geben Sie den Studierenden dafür 15 Minuten Zeit.
2. Die Zeichnungen werden vor der Klasse präsentiert und folgende Fragen in einer Plenumsdiskussion erörtert:
 - Was fällt an der Darstellung der Personen besonders auf?
 - Wie würden die Zeichnungen aussehen, hätte der Auftrag gelautet: „Zeichnen Sie eine Lehrerin, Bäuerin, Lokführerin, Politikerin, Bürgermeisterin, Tischlerin und Schuldirektorin!“?
 - Welche Wirkung hat Sprache auf unser Denken?
 - Mit welchen Formulierungen könnte Sprache eine geschlechtsneutrale Denkweise fördern?

Zwei auf diesem Bild sind anders

Quelle: Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule (2013): Zwei auf diesem Bild sind anders. <https://www.politik-lernen.at/site/praxis/unterrichtsideen/article/105181.html>

Siehe auch: Hartmann, Jutta; Köbsell, Swantje; Schäuble, Barbara (2018). Neue Selbstverständlichkeiten etablieren – post-normalistische Perspektiven im Studium der Sozialen Arbeit. Online verfügbar unter: https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/Hartmann-Koebell-Schaeuble-2018.pdf

Ablauf:

Ein Bild mit homosexuellen und heterosexuellen Personen wird vorgelegt. Die Studierenden werden mit dem Satz „Zwei auf diesem Bild sind anders“ dazu aufgefordert, diese beiden Personen zu erkennen.

1. Das Bild wird vorgelegt, wobei der zweite Satz „Sie sind heterosexuell.“ abgedeckt ist: Die Studierenden werden bei den abgebildeten Personen nach Abweichungen von typischen Geschlechterrollendarstellungen suchen und diesen dann das Etikett Homosexualität zuweisen. Es soll keine Einigung erzielt, aber diskutiert werden.
2. Der Aha-Effekt ist groß, wenn der abgedeckte Satz aufgedeckt wird: „Sie sind heterosexuell.“ Dadurch sollen festgefahrene Wahrnehmungen geöffnet werden, alle Menschen auf dem Bild könnten homo- oder heterosexuell sein oder sich quer zu diesen Kategorien begreifen. Vom „Wer oder was bin ich?“ geht die Reise zum „Wie will ich leben?“

Zeit: ca. 20 Minuten



Ja/Nein – Methode

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; Yavaş, Aylin (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

1. Hängen Sie zwei Möglichkeiten an zwei gegenüberliegende Seiten des Raums und beschriften Sie die eine mit „JA“ und die andere mit „NEIN“.
2. Erklären Sie den Studierenden, dass Sie nun Ihre Meinungen zum Thema geschlechtliche Vielfalt kennenlernen möchten.
3. Lesen Sie die Aussagen vor und bitten Sie die Studierenden, sich den Polen Ja oder Nein zuzuordnen oder sich auf einer gedachten Linie zwischen den Polen zu positionieren. Sie können ihre Position im Laufe des Gesprächs wechseln bzw. verschieben.
 - Es gibt mehr als zwei Geschlechter.
 - Auch Jungs/Männer dürfen weinen.
 - Es gibt niemanden etwas an, welche sexuelle Orientierung eine andere Person hat.
 - Ich unterstütze Freund*innen, wenn sie mir verraten, dass sie homosexuell sind.
 - Für Jungs/Männer gelten andere Regeln als für Mädchen/Frauen.
 - Menschen sollen selbst bestimmen dürfen, mit wem sie zusammen sind.
 - Ein religiöses Leben passt nicht mit Homosexualität zusammen.
4. Reflektieren Sie die Auswertungen mit den Studierenden: Woher kommen unsere Vorstellungen darüber, was „normal“ ist? Welche Auswirkungen haben diese Vorstellungen auf die Alltag der Studierenden?

Hinweise: Machen Sie deutlich, dass es bei dieser Übung keine richtigen oder falschen Antworten gibt und jede Antwort sehr von der Per-

spektive abhängt, aus der jemand die jeweiligen Aussagen betrachtet.

Die Studierenden sollten nicht das Gefühl bekommen, dass es per se falsch ist, z.B. tradierte Rollen zu übernehmen. Vielmehr geht es darum, sich bewusst zu werden, dass es um eigene Entscheidungen geht – nicht um „Selbstverständlichkeiten“.

Zeit: ca. 20-30 Minuten

Ja/Nein – Methode mit Fragen zu Bisexualität (Rosa Linde e.V.)

Ablauf:

Der Ablauf ist dem der „Ja/Nein – Methode“ gleich. Vor Beginn der Methode sollte entschieden werden, ob die einzelnen Punkte gleich oder erst im Anschluss diskutiert werden. Die Fragen werden verlesen und die TN gebeten, sich im Raum zu den zuvor angebrachten Schildern „Ja“ oder „Nein“ zu positionieren. In der Auswertung sollte diskutiert werden, woher bestimmte bisexualitätsfeindliche Stereotype kommen und wie man damit umgehen kann.

1. Glaubst du, dass bisexuelle Menschen am Arbeitsplatz häufiger diskriminiert werden, als homosexuelle Menschen?
Ja. Durch die doppelte Diskriminierungserfahrung von bisexuellen Menschen und die Angst, trotz des Outings als lesbisch/schwul/hetero gelesen zu werden, wird die Diskriminierungserfahrung von bisexuellen Menschen am Arbeitsplatz als intensiver beschrieben, als homosexuelle und transidente Vergleichsgruppen. (The Bisexuality Report)
2. Glaubst du, dass bisexuelle Menschen häufiger Sex haben? (Nein.)
3. Hast du dich jemals bewusst für deine sexuelle Orientierung entschieden?
4. Kann man erkennen, ob jemand homosexuell ist? (Nein)
5. Wenn ich bisexuell wäre, würde ich es in meinem Freund_innenkreis erzählen.
6. Glaubst du, dass bisexuelle Menschen statistisch gesehen seltener eine Familie gründen? (Nein.)
7. Glaubst du, dass bisexuelle Menschen statistisch gesehen mehr Geld für Klamotten im Monat ausgeben? (Nein.)
8. Kann man erkennen, ob jemand bisexuell ist? (Nein.)
9. Ist jemand erst bisexuell, wenn sie_er sexuelle Erfahrungen mit dem gleichen Geschlecht gemacht hat? (Nein.)
10. Glaubst du, dass das Suizidrisiko bei homosexuellen Menschen höher als bei bisexuellen Menschen ist?

Nach einer Befragung von US-amerikanischen Studierenden: fast die Hälfte der bisexuellen Frauen (45%) und mehr als ein Drittel der bisexuellen Männer (34,8%) haben Suizid ernsthaft in Erwägung gezogen oder einen Suizidversuch begangen. Im Vergleich dazu: Diese Aussage trifft auf 29,5% der lesbischen Frauen und 25,2% der schwulen Männer zu.

Zeit: ca. 20-30 Minuten

Aussprache

Quelle: Zentrum Polis – Politik Lernen in der Schule (2007): Aussprache.
<https://www.politik-lernen.at/site/praxis/unterrichtsideen/article/109001.html>

Ablauf:

Die Aktivität beleuchtet über eine „Fishbowl-Diskussion“ häufige Vorurteile über unterschiedliche Gruppen der Gesellschaft; die TeilnehmerInnen werden angeregt, kritisch über häufig geäußerte Überzeugungen nachzudenken und Argumente gegen Hate Speech zu entwickeln.

Optionale Aufwärmübung

1. Präsentieren Sie folgende frei erfundene Aussagen mit der Überschrift „Wahre Tatsachen“ auf einem Flipchart/einer Folie, so dass alle Teilnehmer*innen sie lesen können. Sie können auch Eigenkreationen verwenden.
 - Wenn alle Personen mit zugeschriebenem Migrationshintergrund in ‚ihre‘ Länder zurückgehen würden, gäbe es genügend Arbeit für alle.
 - Mädchen sind bei Online-Games schlechter als Jungen.
 - Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass Europäer*innen kleinere Gehirne haben als Asiat*innen.
 - Homosexualität ist eine heilbare Krankheit.
2. Fragen Sie die Teilnehmer*innen nach ihrer Reaktion. Nach einigen Antworten teilen Sie mit, dass diese Aussagen frei erfunden sind! Keine der Aussagen ist wahr. Fragen Sie noch einmal nach Reaktionen und beleuchten Sie kurz, warum die Teilnehmer*innen die Aussagen geglaubt haben (wenn das der Fall war).
3. Fragen Sie die Teilnehmer*innen, ob sie je etwas im Internet gelesen haben, von dem sie entweder wussten, dass es nicht wahr ist, oder sich gefragt haben, ob es vielleicht nicht wahr sein könnte. Haben sie etwas dagegen unternommen?

Hauptaktivität

1. Erklären Sie, dass ein großer Teil von Hate Speech und viele rassistische Einstellungen durch Unwissenheit verursacht werden. Leute glauben Dinge über andere Gruppen, denen sie möglicherweise nie begegnet sind – oder sie werden ihnen eingeredet! Oder sie glauben auf Basis von Informationen über einen Einzelnen Dinge über ganze Gemeinschaften! Wenn solche Überzeugungen breit diskutiert und nicht hinterfragt werden, beginnen sie, als „Tatsachen“ akzeptiert zu werden. Wir vergessen manchmal, wo wir etwas gehört haben oder dass es nicht wahr ist oder nur die Meinung von jemandem war, und beginnen es selbst zu glauben.
2. Erklären Sie der Gruppe, dass im Internet jeder und jede eine wichtige Rolle dabei spielen kann, „Tatsachen“ oder Meinungen zu hinterfragen, denen man begegnet. Die Frage nach dem Warum und die Erklärung des Warum nicht sind am wichtigsten, um die Verbreitung falscher oder bössartiger Ideen zu verhindern. Das ist auch die beste Art, sich selbst verlässliche Meinungen zu bilden!
3. Erklären Sie, dass die Aktivität einige negative „Tatsachen“ oder Meinungen über bestimmte Gruppen untersucht wird, die heute im Allgemeinen breite Zustimmung finden. Die Teilnehmer*innen werden versuchen, mit dem Wissen und der Expertise in der Gruppe Argumente zu entwickeln und verbreitete Mythen zu „entlarven“. Sie sollten das als Gelegenheit sehen, zu einem besseren Verständnis zu gelangen und ihr eigenes Wissen/ihre Erfahrung zu teilen.
4. Jedes Gruppenmitglied erhält zwei Zettel, die verbleibenden werden auf einen allgemeinen Stapel gelegt, von dem die Teilnehmer*innen sich bei Bedarf zusätzliche Zettel nehmen können. Sie werden gebeten, negative Meinungen oder „Tatsachen“-Behauptungen aufzuschreiben, die sie bezüglich bestimmter Gruppen gehört haben und die sie gerne diskutieren würden. Einige Beispiele:
 - Menschen sollten in ihren eigenen Ländern bleiben und nicht in der Welt herumziehen!

- Der Platz einer Frau ist zu Hause: Frauen sollten Männern nicht die Arbeit wegnehmen.
 - Die Roma müssen anfangen, nach den Sitten des Landes zu leben.
5. Erklären Sie, dass die Teilnehmer*innen die Aussagen nicht selbst glauben müssen; vielleicht wollen sie einfach Antworten auf häufige „Überzeugungen“ suchen. Die Zettel sollten anonym in einem Hut oder Behälter gesammelt werden.
 6. Die drei Stühle werden im Halbkreis aufgestellt. Nur wer auf einem der Stühle sitzt, nimmt an der Diskussion teil; die restliche Gruppe spielt die Beobachterrolle.
 7. Erklären Sie, dass zunächst drei Freiwillige am Gespräch teilnehmen. Wenn sich zu irgendeinem Zeitpunkt jemand einmischen will, kann er oder sie das tun, aber da zu jedem gegebenen Zeitpunkt nur drei Gesprächsteilnehmer*innen erlaubt sind, muss jemand mit ihnen Platz tauschen. Wer am Gespräch teilnehmen will, sollte nach vorne kommen und eine/n der Gesprächsteilnehmer*innen leicht auf die Schulter klopfen. Diese beiden Personen tauschen den Platz, und der/die ursprüngliche Gesprächsteilnehmer*in wird zur Beobachter*in.
 8. Die Teilnehmer*innen sollten ermutigt werden, neben ihren eigenen Meinungen auch andere Meinungen zu vertreten. So können Ansichten zur Sprache kommen und von vielen unterschiedlichen Perspektiven aus diskutiert werden, die kontrovers, politisch unkorrekt oder unvorstellbar sind. Aggressive oder verletzende Bemerkungen gegenüber einzelnen Gruppenmitgliedern sind nicht erlaubt.
 9. Ein/e Freiwillige*r wird gebeten, eine Frage aus dem Hut zu ziehen und die Diskussion zu beginnen. Die Diskussion sollte so lange dauern, bis die Gruppe das Thema erschöpfend besprochen hat. Dann werden drei Freiwillige gebeten, eine andere Frage zu diskutieren und mit den gleichen Regeln eine neue Gesprächsrunde zu beginnen.

10. Es werden so viele Fragen diskutiert, wie die Zeit zulässt. Am Ende sollte ein bisschen Zeit zum „Runterkommen“ nach der Diskussion und für die Reflexion der gesamten Aktivität eingeplant werden.

Nachbereitung

Verwenden Sie die folgenden Fragen, um der Gruppe eine Reflexion darüber zu ermöglichen, ob die Aktivität ihre Ansichten verändert oder ihnen Argumente gebracht hat, um Vorurteilen zu begegnen:

- Hat jemand etwas herausgefunden, was er/sie vorher nicht wusste?
- Hat jemand bezüglich einer bestimmten Gruppe oder einem Thema seine Meinung geändert?
- Fühlen Sie sich besser imstande, an einer Diskussion mit negativen Meinungen teilzunehmen? Glauben Sie, dass Sie das online oder offline tun würdet? Warum, oder warum nicht?
- Wie könnten Sie sich an einer ähnlichen Diskussion im Internet beteiligen? Was wäre ähnlich? Was wäre anders?
- Was kann man tun, wenn man bezüglich einer Überzeugung Zweifel hat oder unsicher ist?

Moderationstipps

- Sie sollten sich unterschiedlicher Sensibilisierungen oder Zugehörigkeiten in der Gruppe sehr bewusst sein und die Teilnehmer*innen dazu anhalten, in der Diskussion darauf zu achten.
- Wenn Sie der Meinung sind, dass einige Fragen oder Aussagen nicht geeignet sind, von den Teilnehmer*innen direkt bearbeitet zu werden, sollten Sie diese auf ein Flipchart schreiben. Sie können sie entweder selbst bearbeiten und später Feedback geben, oder Teilnehmer*innen recherchieren und darüber berichten lassen.
- Wenn die drei Gesprächsteilnehmer*innen keine Argumente gegen negative Aussagen zu finden scheinen, können Sie auch selbst in

das Gespräch eingreifen. Vermeiden Sie jedoch, das zu oft zu tun: Es könnte sinnvoll sein, das Gespräch von Zeit zu Zeit zu unterbrechen und zu fragen, ob andere Gruppenmitglieder eine andere Meinung vorbringen können.

- Es ist wichtig, die Diskussion offen zu halten, damit die Teilnehmer*innen sich trauen, Ansichten zu äußern, die sie selbst vertreten oder die als kontrovers angesehen werden, die aber in den Medien oder in der Gesellschaft im Allgemeinen häufig geäußert werden. Gleichzeitig sollte das Gespräch nicht in eine bösartige und unfaire Wiederholung von negativen Stereotypen abgleiten. Ermutigen Sie die Gruppe, einen fragenden Tonfall zu verwenden und ihre Kommentare so sensibel wie möglich zu formulieren, selbst wenn sie eine negative Meinung über bestimmte Gruppen äußern. Geben Sie Ihnen wenn nötig einige Formulierungshinweise, zum Beispiel: „Ich habe gehört, dass...“ – „Einige Leute scheinen zu denken, dass...“ – „Können Sie mir vielleicht erklären...?“ – „Warum könnte diese Ansicht falsch sein?“
- Versuchen Sie, alle Teilnehmer*innen dazu zu ermutigen, sich am Gespräch zu beteiligen!

Varianten

Nach dem Einsammeln der Fragen könnte Zeit eingeplant werden, um einige der Kommentare zu recherchieren, bevor die Diskussion beginnt. Die Fragen/Aussagen könnten verteilt und die Teilnehmer*innen aufgefordert werden, kurze Argumente zum Thema vorzubereiten. Die Diskussion würde so von einem höheren allgemeinen Bewusstseinsniveau ausgehen. Die Übung kann auch als Übungsreihe organisiert werden, zum Beispiel indem bei jeder Sitzung Vorurteile betrachtet werden, die eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe betreffen. Jedes Mal könnten Sie oder eine Gruppe von Freiwilligen Informationen zur Situation dieser Gruppe in Ihrem Land vorbereiten. Die Teilnehmer*innen können Informationsvideos produzieren, die alternative Informationen zu häufigen Überzeugungen bieten. Verwenden Sie die Website

der No Hate Speech-Bewegung, um diese Videobotschaften zu teilen und auch andere Menschen über die wirklichen Umstände zu informieren.

Weitere Aktivitäten

Sie könnten die Gruppe dazu anregen, Themen zu recherchieren, die in der Diskussion nicht ausreichend angesprochen wurden, und ihre Ergebnisse in der Gruppe zu präsentieren. Sie könnten eine Liste mit „entlarvten Mythen“ aufstellen. Sie könnte einige der häufigeren Vorurteile gegenüber einzelnen Zielen von Hass sowie Argumente, Informationen oder Statistiken enthalten, die diese Vorurteile untergraben. Die Liste könnte auf der Website der No Hate Speech-Bewegung gepostet werden, um andere Online-Aktivist*innen zu unterstützen.

Mit der Gruppe könnte auch eine Liste von Gegenargumenten entwickelt werden, die die Teilnehmer*innen benutzen können, wenn sie im Internet auf Vorurteile oder rassistische Aussagen stoßen. Es ist auch wichtig zu diskutieren, wie sie diese Argumente online präsentieren könnten, ob mit Humor, durch Information oder Teilen von Links usw.

Rätselirritation

<https://www.youtube.com/watch?v=d4KmvA9hXwA>

Ablauf:

1. Schauen Sie mit den Studierenden das Video bis 1:27 Minuten.
Videolink: <https://www.youtube.com/watch?v=d4KmvA9hXwA>
2. 0:00 – 1:27 Minuten, dann Pause. Fragen, wer aus dem Seminarraum glaubt zu wissen, was die passende Lösung sein könnte? Die Lösung sollte nicht verraten werden. Die Meldungen dienen allein einer Übersicht für Sie, welche Studierenden das Rätsel bereits kennen bzw. die Lösung bereits erraten haben.
3. Schauen Sie das Video danach bis zum Schluss
4. „Ein Vater und ein Sohn sind mit dem Auto unterwegs und haben einen Unfall, bei dem beide schwer verletzt werden. Der Vater stirbt während der Fahrt zum Krankenhaus, der Sohn muss sofort operiert werden. Bei seinem Anblick jedoch erblasst einer der diensthabenden Chirurgen und kann ihn nicht operieren – das ist mein Sohn!« Wer ist diese Person? Die Wissenschaftlerin Annabell Preuss verwendet dieses Beispiel, um zu verdeutlichen, welche Bilder sich aufgrund unseres Sprachgebrauchs in unseren Köpfen festsetzen. Die Antwort lautet: Es ist die Mutter“ (Gümüşay 2020, S. 19)

An dieser Stelle kann das Rätsel erweitert werden: Was ist die Lösung, wenn die operierende Person nicht die Mutter ist.

5. Reflektieren Sie gemeinsam mit den Studierenden. Beispielfragen:
 - Wieso irritiert dieses Rätsel viele Personen?
 - Wieso kommen viele Personen nicht auf die Lösung? Welche Normalvorstellungen stehen dahinter?
 - Wieso irritiert die Rätselfrage die Studierenden nicht mehr, die die Lösung bereits kannten?
 - Was können die Sie tun, um unreflektierte Stereotypen abzubauen. Derartige Stereotypen wären beispielsweise: ‚Ein Arzt ist stets ein Mann.‘ oder ‚Ein Mann kann nicht mit einem Mann

verheiratet sein, sondern ist immer in einer heterosexuellen Beziehung‘

- Welche Handlungsmöglichkeiten haben Lehrkräfte, um die (Re-)Produktion von heteronormativen Stereotypen vorzubeugen und kritisch zu betrachten?

Zeit: ca. 20-30 Minuten (Video: 3:59 Minuten)

Romanfiguren

Quelle: Braun, Friederike; Sczesny, Sabine; Stahlberg, Dagmar (2002). Das generische Maskulinum und die Alternativen: Empirische Studien zur Wirkung generischer Personenbezeichnungen im Deutschen. *Germanistische Linguistik*, 167-168, S. 77-87. Olms

Ablauf:

1. Teilen Sie die Studierenden in drei Gruppen auf und setzen sie diese ausreichend entfernt voneinander an Gruppentische.
2. Gruppe 1 erhält die Aufgabe, ihre liebsten Romanhelden gut lesbar auf ein Plakat zu schreiben. Die anderen Gruppen kennen diese Aufgabenstellung nicht.
3. Gruppe 2 erhält die Aufgabe, ihre liebsten Romanfiguren gut lesbar auf ein Plakat zu schreiben. Die anderen Gruppen kennen diese Aufgabenstellung nicht.
4. Gruppe 3 erhält die Aufgabe, ihre liebsten Romanheld*innen gut lesbar auf ein Plakat zu schreiben. Die anderen Gruppen kennen diese Aufgabenstellung nicht.
5. Plakate vorne anpinnen und die drei Gruppen kurz präsentieren lassen.
6. Fragen an die Studierenden: Welche Unterschiede fallen Ihnen auf? Was war der Unterschied in den Fragestellungen?
7. Auflösung: „Die Wissenschaftlerinnen Dagmar Stahlberg, Sabine Sczesny und Friederike Braun haben den Einfluss geschlechtergerechter Sprache auf unser Denken in folgendem Experiment aufgezeigt Sie legten 50 Frauen und 46 Männern, unterteilt in drei Gruppen, jeweils einen Fragebogen vor. Die Fragebögen waren alle exakt gleich, sie unterschieden sich einzig in der Geschlechterbezeichnung. Während die einen nach ihren liebsten Romanhelden befragt wurden, wurde die zweite Gruppe nach ihren liebsten Romanfiguren und die dritte nach ihren liebsten RomanheldInnen befragt Also mit männlicher, geschlechtsneutraler und schließlich männlich-weiblicher Begriffsform, dem Binnen-I. Weibliche Romanheldinnen wurden am häufigsten in der geschlechtsneut-

ralen und der männlich-weiblichen Begriffsform genannt, deutlich weniger dagegen in der ersten Gruppe, also jener, bei der die männliche Form vermeintlich Figuren beiderlei Geschlechts »neutral« umfasst. Viele ähnliche Studien, die sich mit dem Gebrauch der männlichen Sprachform beschäftigen, haben das gleiche Ergebnis erbracht Frauen werden gedanklich weniger einbezogen“ (Gümüşay 2020, S.20)

8. Weiterführende Fragen: „Oder brauchen wir eine Sprache, die gänzlich darauf verzichtet, Menschen nach ihrer Geschlechtsidentität zu kategorisieren?“ (Gümüşay 2020, S.21) „Warum erziehe ich ihn [meinen Sohn] dazu, Menschen zu betrachten und sie als erstes, noch bevor wichtigere Qualitäten zur Geltung kommen können, der Kategorie Mann oder Frau zuzuordnen?“ (Gümüşay 2020, S.21)

Zeit: ca. 20 Minuten

„Schwule sind keine richtigen Männer“

Ablauf:

1. Die Studierenden beziehen allein für sich Stellung zu der Aussage:
„Schwule sind keine richtigen Männer“
2. Die Studierenden finden sich anschließend in 3-4er Gruppen zusammen und diskutieren über die zuvor allein reflektierte Aussage. Dabei sind sie angehalten, Ergebnisse ihrer Diskussion festzuhalten, um sie präsentieren zu können.
3. Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert.
4. Zum Abschluss wird der Teil eines Videos vorgespielt, in dem homosexuelle Jugendliche zu dieser Aussage Stellung beziehen:
Videolink: <https://www.youtube.com/watch?v=zFy2skebHEU&pbjreload=10>
Zeigen Sie das Video von 8:26 Minuten bis zum Ende.
5. Geben Sie den Studierenden noch einmal die Möglichkeit, ihre eigenen Aussagen mit denen des Videos zu vergleichen und darüber zu reflektieren.

Zeit: ca. 20-30 Minuten (Videoausschnitt: 2:01 Minuten)

„Sätze, die Schwule und Lesben nicht hören wollen“

<https://www.youtube.com/watch?v=4bKHUvV4PeA>

Ablauf:

1. Die Studierenden werden aufgefordert, sich eine Situation vorzustellen, in der sie einer Person gegenüberstehen, von der sie wissen, dass diese sich als homosexuell identifiziert. Die Studierenden haben nun 10 Minuten Zeit, in Zweiergruppen begründet zu reflektieren, welche der folgenden Fragen sie der homosexuellen Person stellen würden und welche nicht. Nutzen Sie dafür die Tabelle auf der nächsten Seite als Kopiervorlage.

Aufgabe: Stellen Sie sich vor, Sie sitzen mit einer Person zusammen, von der Sie wissen, dass sie sich als homosexuell definiert. Tauschen Sie sich in einer Zweiergruppe über die folgenden Fragen aus und reflektiert darüber, ob Sie sie der homosexuellen Person stellen würden bzw. ob Sie diese Aussagen treffen würden. Begründen Sie Ihre Antwort. Sie haben dafür 10 Minuten Zeit.

2. Anschließend schauen Sie mit der gesamten Seminargruppe das Video unter der oben angegebenen Videolinkadresse.
3. Nachdem die Studierenden das Video angesehen haben, reflektieren sie in den Zweiergruppen nochmal über das Rezipierte und ihre Antworten.
4. Reflektieren Sie im Nachhinein mit den Studierenden über die Aussagen, die in dem Video gemacht wurden. Wichtige Fragen:
 - Wie fühlen sich die Studierenden nach der Konfrontation mit den Reaktionen der sich als homosexuell definierenden Personen?
 - Inwiefern konnten die Studierenden die Aussagen im Video nachvollziehen?
 - Welche Reflexionsprozesse hat das Video angestoßen?
 - Welche Normalitätsvorstellungen konnten die Studierenden bei sich selbst aufdecken?

Zeit: ca. 45-60 Minuten (Video: 10:38 Minuten)

Frage / Aussage	Ja	Nein	Begründung
1) Möchtest du nicht lieber in einer heterosexuellen Beziehung mit einem Mann/einer Frau leben und später Kinder haben?			
2) Wer ist denn in deiner Beziehung eher der Mann und wer eher die Frau?			
3) Aber du wirkst doch so feminin (bezogen auf eine sich als lesbisch definierende Frau) oder siehst du das anders? Aber du wirkst doch so maskulin (für einen sich als schwul definierenden Mann) oder siehst du das anders?			
4) Mit deinem guten Aussehen, würdest du bestimmt auch schnell eine hübsche Freundin/einen hübschen Freund finden! (Ausgerichtet auf eine heterosexuelle Partnerschaft)			
5) Ich finde schwule Männer süß.			
6) Zu einer lesbischen Person: Kannst du mir das reparieren?			
7) Mein*e Freund*in ist auch homosexuell. Ihr solltet euch kennenlernen.			

Elvin Pedersen-Nielsen: „Educating kids about gender norms“ TEDxCopenhagenSalon (2015)

<https://tedxcopenhagen.dk/talks/educating-kids-about-gender-norms>

Ablauf:

1. Die Studierenden finden sich in 4er Gruppen zusammen und fertigen eine Mind-Map zu dem Begriff Gender-Normen auf Plakaten an. Diese sollten kurz präsentiert und aufgehängt werden. Im Anschluss reflektieren die Studierenden über die Frage, inwiefern ihre Überlegungen zu Gender-Normen bedeutsam sind, wenn sie Kinder und Jugendliche unterrichten.
2. Die Studierenden lesen den Text „Educating kids about gender norms“ bzw. schauen das Video
3. Reflexionsfragen:
 - Was meint Elvin Pedersen-Nielsen mit dem Satz „But the trouble was never the color of your skin, the size, shape, or ability of your body, who you fall in love with, or whether you can read or write. The trouble is ‚normal‘“?
 - Wieso versteht Pedersen-Nielsen es als Gewalt, wenn Personen in Kategorien eingeordnet werden: „Violence is also when we put people into categories and boxes“?
 - Was meint er mit dem Zusatz: „Violence is when we do harm with the expectations we don't even know that we have.“?
 - Reflektieren Sie Ihre eigene Biographie in Bezug auf die Textstelle: *„...ask yourself what it is we are teaching our kids to do with the cliches that exist in the choices we give them, the movies they see, and what will meet them in kindergarten and in school. We put them in a system of expectations, and we demand that they live up to them in order to be considered real boys and real girls.“*
 - Inwiefern war es in Ihrem Leben ein Ziel, ‚normal‘ zu sein? Was sagt das Bedürfnis, ‚normal‘ sein zu wollen, über die sozialen Strukturen und Machtverhältnisse in deiner Umwelt aus?

- Elvin Pedersen-Nielsen sagt: „As adults, we have a responsibility to pass on a better world than the one we have created today because this is not good enough.“ Inwiefern sehen Sie eine Verantwortung für Sie als angehende Lehrkraft, die Schule zu einer besseren zu machen? Wie sähe diese aus?
4. Zum Abschluss dieser Methode sollte darüber gesprochen werden, inwiefern die Studiereden, die eigene Sozialisation in ihren Mind-Maps als Einflussfaktor auf ihre Gender-Normen benannt haben.

Zeit: 45-60 Minuten (Video: 18:02 Minuten)

Transkript „Educating kids about gender norms“

Translator: Noppakao “Angel” Leelasorn
Reviewer: Denise RQ

Not long ago, a 13-year-old girl asked me how she should come out as bisexual in her class. Other kids had used the word „dyke“ as an insult, and it made her angry and nervous about coming out. I teach kids about gender and sexuality. And she asked me what I thought it’d happen if she did decide to come out. I wanted to tell her that everything, of course, was going to be OK, that she didn’t have to be afraid of anything. I wanted to tell her that the world we live in, would treat her with the same respect that she was asking for. I couldn’t do that. Because when you step out of the closet as she was planning to do, you step into a world where the fear of hate crimes, bullying, physical, emotional, sexual, and verbal violence are something you are going to have to get used to. Even if you’re just a 13-year-old kid whose first crush happened to be another girl. Today, I want to tell you how we can make the world a safer place for the people who are forced to come out of closets. When you step out of a closet, you step onto a table. You become visible because everyone else is standing on the floor. You disturb the idea of what is a normal way of walking around in the world. When I’m up

here, my body, my identity become visible because everyone else is always standing on the floor.

Once I talked to another kid. He was 8 years old. He asked me a question I have answered a lot in my life: „Are you a boy or a girl?“ And I decided to tell him the truth. I said, „I don't really know.“ But when you talk about me, you can call me ‚he‘. Then he said OK and started to talk about something completely different. And small kids are nice that way. They have a very rare ability to meet and accept you, what you are. They don't force you to come out of the closet because they don't even know what the closet is made of. And kids don't stay that innocent. At some point they learn to do what we all do. They form expectations and start making prejudgments about other people. And they don't get it from nowhere, they get it from the adults in their life. They get it from us. And if everyone was like the 8-year-old kid, the girl I met wouldn't have had to be afraid of coming out of her closet. And she wasn't the only one in her classroom having a rough time trying to navigate in the very narrow space we call ‚normal‘. Her table was made of a sexuality that deviates from the norm where everyone is straight.

Another kid in her class was also standing on a table. He couldn't read as well as people expected him to. A third one was angry because people made racist remarks about him. His table was the color of his skin. Another kid got bullied because she didn't look like what we see in fashion magazines. Her table was the size of her body. And all these many, many tables have one thing in common: they deviate from what we consider to be ‚normal.‘ And when you step outside of normal, you risk trouble. But the trouble was never the color of your skin, the size, shape, or ability of your body, who you fall in love with, or whether you can read or write. The trouble is ‚normal.‘

The trouble is normal telling you that because you are not normal, you must be wrong. And my point today is quite simple, actually. Who you are, what you like, what you look like, is never wrong. And luckily, very few people walk around telling others they think other people are wrong, and there's only a very few who commit hate crimes or act vio-

lently towards people breaking with norms. But violence is not just the stones thrown at two boys kissing in the street, or the racist fist that hits people of color. Violence is also when we put people into categories and boxes. Violence is when we try to force someone down from a table, or when we shout at them, that they are wrong because they're not standing on the floor. Violence is when we do harm with the expectations we don't even know that we have. Let me tell you about my table. The one I walk around and also stand on today. My table is made of gender, and of breaking the norms we have about boys and girls. And from the moment a child enters this world, we put it in one of the two boxes we've created for understanding gender. Based on certain body characteristics, we decide if a newborn is a boy or a girl. And usually, the first question someone ever ask about you is about your gender: „Is it a boy or a girl?“ And I find this first moment of life kind of absurd, actually, because the person we're talking about, the baby, can't talk yet. It can't think. It can't see. It only just took its first real breath. How on earth is a baby suppose to know what gender feels like? You can't ask it. If it could, I think the reply would be something like: „Relax about the gender stuff. I haven't had time to figure this one out yet.“

This shows that gender in our society is not something you get to choose, it's something that gets chosen for you. And from this first, absurd moment of life, you will have to live up to the expectations of the gender you've been given. And I think we all know the stereotypes about girls liking pink and wanting to be princesses, about boys liking blue and wanting to climb trees, about girls being more capable of showing emotions, and boys being all tough and strong. And from a first glance, these expectations can maybe seem innocent. But take a closer look, and ask yourself what it is we are teaching our kids to do with the cliches that exist in the choices we give them, the movies they see, and what will meet them in kindergarten and in school. We put them in a system of expectations, and we demand that they live up to them in order to be considered real boys and real girls. And when they failed to do so, we even correct them. We say stuff like: „Girls shouldn't talk

that loud. It's inappropriate.“ „Boys don't cry. Toughen up.“ „Why don't you wear more clothes to show what a pretty girl you are?“ „Why don't you like playing outside with the other boys?“ From where I stand, real boys and girls don't exist. The only thing that exists is our expectations of what real boys and girls should be like. And we don't even know how many we have until someone failed to live up to them.

When I teach kids about gender and sexuality, I always ask them the same question, „Can a boy wear a dress?“ Kids today are supersmart and recognize a stupid rhetorical when someone asks it, and then they reply: „Of course a boy can wear a dress.“ Then I ask: „What would happen if a boy wore a dress in your classroom?“ And the reaction is always the same: they all start to laugh. Now, I don't think they laugh because it's funny. I think they laugh because they don't know what to do with themselves. We have taught our kids so well how it's possible to look like when you are a certain gender, that when someone fails to live up to it, they freak out.

When I suggest that we think dresses are for girls because of the norms we live by and do it by standing on a table like I've been doing today, then they freak out again. And if they are having a rough time watching me doing this, try to imagine how they react to their friends and classmates doing it. Bullying doesn't just come out of the blue and it doesn't hit random people. Expectations, and especially the ones we have about gender, is a lot to handle when you are growing up and trying to figure out who you are, what you like. It creates noise that makes it difficult to listen to your own feelings and emotions.

I was lucky growing up with a parent who didn't force me into the box that I was born in. Because of the gender I got assigned at birth I was supposed to like dresses and have long hair. I was supposed to like the name my parents chose for me, and feel comfortable when people refer to me as ‚she‘ or ‚her.‘ I was supposed to be a girl because my body was considered a girl's body. When I was able to express that I wanted something else, that I felt something different, I was lucky enough to be supported.

I have learned to stand on, even enjoy my table, because this is who I am. But I'm still learning to deal with the hate, the danger, and the unfair treatment that comes with this particular table. According to the World Health Organization being transgender is still considered a mental illness, and the Danish health care system doesn't treat transgender people with the same respect and dignity that so-called 'normal' people get. They treat us like wrong people, and ill people, freaks, incapable of making a decision about our own bodies. They ask us to fit into their categories of gender, and when we fail to do so, they deny us treatment. Normal is power. And power can be used to oppress if we don't respect other people's choices. On the streets, I experienced another kind of oppression than the one I get from the Danish health care system. By now, I have started to expect stupid comments and fits of violence because I have lost count of how many times I've seen it happening to me and my friends simply because of the way we look, who we are, and what we like. For me, it's a paradox that the choices I have made with my gender identity have made me feel safe in my own body, but less safe in the world. I like the view from my table, but I don't like the hate, the violence, and the unfair treatment that comes with it. So, what I said to that girl who's afraid of coming out of the closet because she realized she also had a table she needed to learn to stand on, it's the same thing I want to say to you today: trying to be normal is not going to make anyone happy.

Why spend your life trying to fit yourself into narrow boxes, always living up to other people's expectations, when you could spend it being yourself? It takes a lot of work to get rid of the noise of expectations and it takes a lifetime of work to keep them away. But from where I stand, it's worth the effort. Because you can't fuck up being yourself, but you can get really fucked up trying to be normal.

Seeing people limiting, oppressing themselves with normal makes me sad. But when they start doing it to other people, I become angry. I find it extra sad when I see this being done to kids because they didn't get to choose their gender, sexuality, race, or the body they will have

to walk around with. And I say we start helping them some more. We start helping them to learn to listen to what they feel. We support them when they want to express these feelings, and we stand up for them when they get in trouble with normal, when they get in trouble with expectations they're breaking.

As adults, we have a responsibility to pass on a better world than the one we have created today because this is not good enough. I want to, one day, be able to promise a kid coming out as gay, as lesbian, as bisexual, as transgender, as any other norm-breaking identity, that they will meet nothing but respect, support, and understanding. But before I can do that, before any of us can do that, I think we need to take a closer look at the expectations we carry around with us.

I want you to ask yourself: „Do I have any assumptions based on someone's gender, their sexuality, their race, their body, any of the other thousands of categories we forced people into? If you think about it, you'd probably find you have a lot because this is the way you've navigating in the world. But I want you to think about if you are doing harm with the expectations you have, are you forcing your own definitions of right and wrong onto other people? Are you telling others to be normal? That norm exists, is a fact that is not going to change. And I'm not saying that I want to believe it is possible to live in a world free of norms, but I do believe we can approach norms in a way that could make it easier, safer for people to stand on tables. This is going to take a lot of education. And also a will to relearn what that 8 year-old kid who didn't care about my gender was an expert in, and that was not forcing people out of closets and into boxes.

But there are two small things you could start doing today that could make a huge difference. The first thing is: don't make assumptions. Try and ask open questions instead. One of the most common ways of forcing people out of closets is asking questions in a way that boxed them. For example, when you ask about someone's love life, try to do in a way where you don't assume everyone is straight because everyone is far from straight. Ask about partners instead of boyfriends

and girlfriends. This method also translates into gender. When you talk about someone, even if you know what they look like, try not to assume you know what gender they are identify with because until you ask, you actually really don't know. Dare to ask a question like, „Hey, what pronoun do you prefer?“ or maybe, „What pronoun does your friend prefer?“ This is not easy, and it's going to have to take some getting used to and some helping each other to remember it.

And that's why the second thing you can start doing today is to expect to be corrected. If someone on a table is ever brave enough to correct you by saying: „Hey, by the way, I actually prefer you calling me ‚she‘ not ‚he‘“ or maybe: „I don't like the words you used to describe people of color,“ then don't go into defense. Try to listen to what the other person is saying. Say: „Thank you. I will do better next time.“ It's difficult to break with old habits, and even more difficult if you didn't know you had these habits already. But why not seize the chance to learn something new, of getting a glimpse of the view from someone else's table. From this table, normal is a system of oppression where expectations keep you away from being yourself. When you tell others to be normal, when you try to be normal, you oppress. When you start questioning what normal is, when you start asking what the closet is made of, when you put yourself on a table, when you refuse to always live up to other people's expectations, you start setting yourself free. You start fighting a system of oppression instead of being part of it. I'm standing on a table as I always am, but next to me, could be another table, that could be your table, it could be be your kid's table. What is it made of, if you look at it? What makes you different? When do you get in trouble with normal? When are you a freak? We all have tables somewhere in our life, so why not help each other learn to stand on these tables instead of throwing rocks at the ones who do?

Thank you.

(Applause)

Disclosure: Hollywoods Bild von Transgender

Ablauf:

1. Einleitende Reflexionsfrage: Kennen Sie Filme, in denen trans*Personen vorkommen? Wie werden trans*Charaktere in diesen Filmen hauptsächlich dargestellt – welche Eigenschaften haben sie?
2. Zeigen Sie den Studierenden diese Beispiele:
 - „Hättest Sie es gewusst? Diese Stars sind Transgender!“ (Video-link: <https://www.gofeminin.de/buzz-video/transgender-stars-v538991.html>)
 - Darstellung von trans*Charakteren in Filmen: <https://www.refinery29.com/de-de/transgender-personen-in-filmen-und-serien>
3. Schauen Sie danach diese kurze Vorstellung der Doku „Disclosure“: Videolink: <https://www.youtube.com/watch?v=DKE8oIBeYzw>
4. Nadine Lange: „Trans auf der Hollywood Leinwand“ (Tagespiegel, 01.07.2020): <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/queerspiegel/netflix-doku-disclosure-trans-auf-der-hollywood-leinwand/25967280.html>

[...]

„Schauspielerin und Drehbuchautorin Jen Richards erklärt den Effekt so: „Die Öffentlichkeit sieht trans* Frauen als verkleidete Männer mit schönen Frisuren und gutem Make-Up. Das wird jedes Mal verstärkt, wenn wir einen Mann, der eine trans* Frau gespielt hat, im wahren Leben sehen.“

Hätte man etwa Jen Richards („Stadtgeschichten“) besetzt, wäre dieser falsche Eindruck von trans* Frauen nicht entstanden, denn sie ist selber trans* – und eine kluge Analytikerin ihrer Branche. Deshalb ist sie eine perfekte Interviewpartnerin für die Netflix-Dokumentation „Disclosure: Hollywoods Bild von Transgender“. Regisseur Sam Feder befragt darin ausschließlich Filmbranchenangehörige, die trans* sind, und vermittelt ein äußerst vielfältiges

Bild ihrer Dreh- und Seherfahrungen. Letztere standen für die meisten auch am Beginn ihrer Identitätsfindungen. Denn weil sie genau wie die Bevölkerungsmehrheit – in den USA 80 Prozent – in ihrer Jugend keine trans* Menschen kannten, vermittelten ihnen oftmals TV- und Kinobilder die erste Vorstellung von ihnen. Und die ist erschütternd limitiert (ähnlich ging es einst den Homosexuellen): Witzfiguren, Sexarbeiterinnen, Verbrecher oder Verbrechenopfer waren jahrzehntelang die einzigen Erscheinungsformen von trans*Figuren. Die Doku nennt zahlreiche Beispiele von D. W. Griffiths „Judith von Bethulien“ über „Ace Ventura“ mit Jim Carrey bis hin zu „Boys Don’t Cry“ mit der oscargekürten Hilary Swank.“

5. Abschließende Reflexionsfragen:

- Haben Sie sich zuvor bereits kritische Gedanken darüber gemacht, wie trans*Personen in Medien dargestellt werden? Wieso nein/wieso ja?
- Wieso ist es so wichtig, dass trans*Personen für sich selbst sprechen und schauspielern können? Gilt dies nur für trans*Personen?

Zeit: ca. 45-60 Minuten

(Video „Diese Stars sind Transgender“: 2:47 Minuten;

Video „Disclosure“: 8:28 Minuten)

Audrey Mason-Hyde: „Toilets, bowties, gender and me“ | TEDxAdelaide (2018)

https://www.ted.com/talks/audrey_mason_hyde_toilets_bowties_gender_and_me/transcript

Ablauf:

1. Die Studierenden denken zuerst alleine über folgende Fragen nach und besprechen sie anschließend in 2er-Teams:
 - Was wissen Sie über eine Person, wenn Sie sie in die Kategorie männlich oder weiblich einordnen?
 - Inwiefern hilft es Ihnen im Umgang mit einer Person, wenn Sie ihr ein Geschlecht zuordnen?
 - Wie würden Sie mit einer Person umgehen, die ihr Geschlecht als non-binär definiert, also weder als weiblich noch als männlich
2. Die Studierenden schauen gemeinsam das Video „Toilets, bowties, gender and me“
3. Die Studierenden reflektieren ihre Antworten auf die allein und in Partner*innen-Arbeit diskutierten Fragen in Bezug auf die von Audrey Mason-Hyde getätigten Aussagen, z. B.:

„Why does it matter to you whether I am a boy or a girl? And if you think it doesn't, I'm going to really ask you to stop and think. Have you ever come across someone whose gender you just can't place? Have you wanted to know, even if you don't care either way, have you wanted to know what they are? For those of you who say, „No, I'm totally comfortable not knowing, I don't use ‚he‘ or ‚she‘ when talking about them, I just treat them as a human without any gender identifiers.“ Well, that's impressive. It's hard to do. Just try and talk about someone for a minute without using gender terms. It's really difficult. This is Audrey. Audrey is a ... young person who doesn't identify as any gender. Audrey writes stories and they love writing. Audrey loves writing – not the stories love writing. Oops. It's hard for all of us.“
4. Welche Alternativen gäbe es neben der Möglichkeit, eine Person angesichts ihres Geschlechts zu kategorisieren, um einen Umgang mit ihr zu finden?

Mögliche Antworten: Ich könnte sie beispielsweise nach ihren Interessen fragen und so herausfinden, dass sie gerne ins Theater geht. Entsprechend wäre die Kategorie: Person, die gern ins Theater geht. Ich könnte die Person also ins Theater einladen

5. Inwiefern sind diese alternativen Kategorien hilfreich für die Personen, die von mir beschrieben werden, damit ich (gemeinsame) Umgangsweisen mit ihnen finden kann?

Zeit: ca. 45 Minuten (Video: 10:35 Minuten)

Transkript „Toilets, bowties, gender and me“

Translator: María Guadalupe Niklison

Reviewer: Peter van de Ven

Abstract: Why is it so important for us to know someone else's gender? We live in a gendered world, but for Audrey, gender is fluid at best an uncomfortable construct. Is there a way to be less reliant on gender in our interactions with people? And what does this mean when it comes to the clothes we wear, or even which toilet we choose to use? If you met Audrey Mason-Hyde, you might think Audrey was a boy, which isn't quite correct, but calling Audrey a girl doesn't feel quite right either. At 12 years old, Audrey is already an accomplished actor with film and TV credits, including *52 Tuesdays*, a film that won the Directing Award at Sundance Film Festival and the Crystal Bear, judged by the youth jury at the Berlin International Film Festival. With a fierce intellect and a unique sense of style, Audrey has plenty to say about our gendered world.

I wonder what you first think when you see me. Perhaps it's something about my curls – people often mention them. Or „What a dapper little man.“ In my experience, one of the first things people do is assume I'm a boy or aren't sure whether I'm a girl or a boy. We do this to everyone.

We assume what gender someone is, based on how they look, and if we can't tell, we get confused. I say „we“ because I do it too. It's ingrained. Our first decision and mostly unconscious. But why?

Well, I'm Audrey, and if we are talking biology, I'm female. But I feel it's more complex than that. For an entry point, let's look at my style. As you can probably see, I have a unique style,

but I wasn't born wearing suits, bow ties, and flamingo socks. My style had to evolve, and it will keep evolving, and I think it gives some insight into my changing experience of gender. Here's a photo of me before I started school, wearing a Star Wars top, a skirt, and sneakers, demonstrating to the world that I'm a girl! It's the skirt, right?

We all know that sign. So at this age, I was just a girl who didn't care much about what I wore.

It was functional and varied. This all took a different turn when I hit the age of five and started school. I remember one of my first days at school, and I was in the girls' toilet when two girls I knew came near me and said, „Look, there's a boy in here.“ I looked over my shoulder, but there was no one there. So I asked them, „Where?“ I realized they meant me. I was really shocked, as I'd only been around people who knew and understood me. I felt upset and alienated. Eventually, this misrecognition started happening in public bathrooms as well, with adults assuming my gender. Often, I would get things like „Why are you in here?“ or „Wrong bathroom.“ This eventually led to me being hesitant and tentative about even going to the bathroom in public. Mostly, people didn't actually say anything at all. They just stared at me. This felt, and feels, worse.

At school, this happened increasingly often, but while many people in that situation might have started dressing more typically female, in dresses, with long hair, or bows, I became more and more masculine presenting, wearing what we consider to be boys' clothes because in them I felt most authentically myself. I was pretty adamant about just wearing male things. What that meant to me was no pink, or even purple, or any form of dress, skirt, or even glitter and frills. I didn't

think of myself as a boy, but anything that was identified as female felt uncomfortable to me. I adopted the label of „tomboy,“ which meant a girl who wore boy clothes and played with boys' toys. To me, this avoided conflict. Tomboys are common, right? They're even considered a stage – as though we'll grow out of it.

My parents never fought my insistence on avoiding dresses. They allowed me to choose what I wore because they believed it had no bearing on who I was. I started wearing shirts and bow ties to any slightly formal event. Here's a photo of me at six wearing a bow tie I made out of paper because Dad was wearing his fabric one. As for my experience in bathrooms, I tried to avoid the problem by waiting until people left before I went in because otherwise, I'd feel trapped.

Until about the age of nine, when someone mistook me for a boy, I would reply comfortably that I'm a girl. But eventually, it stopped feeling right; instead of gaining confidence the more it happened, I lost it. „Girl“ didn't feel right, but „boy“ didn't feel correct either. So, what did I want? I'm not sure I really knew at the time.

My friends started getting more and more into sports, but I was never sporty, I was a bookworm. If I were a boy, people would probably have said I was a sensitive one. They don't tend to use that term as much for girls, because it's what's expected. So I started hanging out with a group of girls. This didn't really alter my style, more my attitude to the word „tomboy,“ which I grew to dislike. I started to realize I could still be a girl and wear typically male things. In my mind, I was still a girl because I didn't feel like a boy.

At the age of eight, I traveled with my parents and the cast of our film, „52 Tuesdays,“ to the Berlin International Film Festival. „52 Tuesdays“ was partly about a mom transitioning from female to male. I imagine some of you are thinking, „Oh, no! Audrey just got this gender confusion from her parents film making.“ But this gender questioning happened before they started considering it, and they say I've taught them as much about this as they've taught me.

Anyway, in Berlin, I met Bart. Bart wore drapy black materials,

high heeled boots, nail polish, and eyeliner, but he wasn't dressed as a woman. This demonstrated to me that I could be flamboyant and androgynous with my style, that my love of bow ties didn't need to exclude anything traditionally female. That year, when the film won the Crystal Bear Youth Jury Award,

I took to the red carpet in eyeliner and nail polish. Here's a photo of me that night. Note the bow tie. I started to think of gender as something more dynamic. Gender was not your genitals or even what you wore or acted like, and maybe it wasn't fixed. I'm going to take a second to pose a question to you. Why does it matter to you whether I am a boy or a girl?

And if you think it doesn't, I'm going to really ask you to stop and think. Have you ever come across someone whose gender you just can't place? Have you wanted to know, even if you don't care either way, have you wanted to know what they are? For those of you who say, „No, I'm totally comfortable not knowing, I don't use ‚he‘ or ‚she‘ when talking about them, I just treat them as a human without any gender identifiers.“ Well, that's impressive. It's hard to do. Just try and talk about someone for a minute without using gender terms. It's really difficult. This is Audrey. Audrey is a ... young person who doesn't identify as any gender. Audrey writes stories and they love writing. Audrey loves writing – not the stories love writing. Oops.

It's hard for all of us.

We want to know because of our language and, also, in my experience, it's because we treat men and boys differently to women and girls. And we want to know how to treat them. Sometimes I'm glad that people mistake me for a boy because I get to have real conversations with people. They ask me about my future, and we talk about what I want to do. Often, when they find out I'm not a boy, they don't know how to treat me. My friends, who show more outward signs of being girls, often get called things like „sweetheart,“ or „darling,“ or „love.“

People comment on how pretty they are. Recently, when I traveled overseas, I noticed a trend of gender neutral or all-gender public ba-

throoms, which makes me feel so relieved. Having that choice makes me love going to the bathroom in public, and I love I don't have to tell anyone what genitalia I own. Here's a photo of me in my sparkle pants, as I call them. They really added flare to my style, and they also really confuse some people about whether I am a boy, or even, possibly, make them uncomfortable because I seem like a very flamboyant, or even girly, boy.

Though I don't think this is always easy, I'm so happy with the choices I made when I was younger to wear what made me feel good and that I felt expressed me because I think I would be a much unhappier kid otherwise. I still get called a boy in public situations, but, in terms of bathrooms, I try to go to the all-gender or unisex ones, or, if I can't, I go to the disabled toilets.

Although I do still use the girls' loos in school and sometimes in public. Using the girls' toilets, I never feel good, and I still have a tendency to go with someone else. Though I'm not labeled as a particular gender when I go to the disabled toilets, I don't feel great still, because it just reminds me that there are mostly no toilets for people like me, who don't identify within the gender binary, and that toilets are just another way we categorize people. My style has evolved drastically since the Star Wars t-shirts and skirts of my early childhood, and I think it has a lot to say about how I now appreciate and consider gender. I've realized that, for me, gender is a spectrum. What my gender expression and identity is, is entirely about me and not about how other people perceive me. I don't know how we deal with that in a world so desperate to define by gender. I'm going to leave you with that same question.

Why does it matter to you whether I am a boy or a girl? Or that I am in the wrong bathroom? Does it really matter to you which bathroom I use? Because it does matter to me. Would it hurt you not to know someone's gender?

Because despite how uncomfortable it might make you feel, you assuming my gender makes me feel uncomfortable every day. All I'm asking is for you to just sit with that little bit of uncomfortable to make

someone else feel better. Because it does matter to me. It matters to me when I walk with my friends and you say, „Hey, girls!“ But I don't want you to make amends, I don't hold my grudges, but everytime you say that it smudges my happy thoughts into undefinable words. It matters to me when you say I'm a handsome lad because while you may be complimenting, it makes me question my inner vision of myself. So, strangers, sit uncomfortably while I tell you how my gender ranges from day to day, sometimes neutral, sometimes fluid, sometimes gentle, sometimes fierce. It doesn't make me a boy, but it doesn't mean that I'm realigning, and I don't want to be redefining what it means to be a girl. Because I'm not a girl. So it does matter to me. (Applause)

„Is My Child Too Young To Learn About Being Gay?“ | Tim Ramsey | TEDxOxford“ (2019)

<https://www.youtube.com/watch?v=yCIBp3Y0leM>

Ablauf:

1. Die Studierenden sollen in 3er Gruppen die Frage diskutieren, inwiefern es Schwierigkeiten für Schüler*innen, Eltern oder Lehrkräfte geben kann, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Unterricht zu behandeln. Nachdem die Studierenden ihre Ergebnisse vorgestellt haben, bringen Sie als Dozierende*r die Frage auf, inwiefern es diese Schwierigkeiten auch gibt, wenn sie heteronormative sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen thematisieren. Dabei ist es wichtig, den Fokus auf strukturelle und individuelle Diskriminierungen von LGBTINQ*-Lebensweisen zu setzen.
2. Die Studierenden lesen nun den Text bzw. schauen gemeinsam das Video „Is my child too young to learn about being gay“
3. Die Studierenden bearbeiten in den vorherigen 3er Gruppen die Fragen:
 - Inwiefern entstehen Schwierigkeiten für Schüler*innen mit vielfältigen sexuellen und geschlechtlichen Lebensweisen und welche Möglichkeiten haben Lehrkräfte, diesen entgegenzuwirken? Achtet dabei insbesondere auf diesen Textabschnitt:
„And unlike, say, children born into minority ethnic communities or religious communities, most LGBT children are not born into their minority community. They’re on their own. They’re the first member of that community, which they then have to find and then build for themselves. They don’t have the parents who share that same history, overcame the same challenges, faced the same oppression. They’re born on an island. Whilst the social, cultural, political, racial background can make that harder“
 - Welche Argumente finden sich in dem Text „Is my child too young to learn about being gay“ von Tim Ramsey gegen das Leitbild der „Besorgten Eltern“?

Link: https://besorgte-eltern.net/pdf/leitbild/Besorgte-Eltern_Leitbild.pdf

- Ramsey spricht von einem „process of rewriting and erasure“ – was meint er damit?
- Wie könnt ihr als Lehrkräfte, die beschriebene „Ghettoisierung“ im Kontext Schule verhindern?

„And this can be reinforced, I think, by the way that our community can be ghettoized. We're often imagined as being geographically distinct in a gay village, or being socially separate in a gay bar, or technologically apart with an app like Grindr. I don't for a moment mean to say that those spaces aren't important – they absolutely are – but what I think, it can do in the minds of some people is perpetuate the sense that if you are straight, being LGBT happens apart from you and therefore also apart from your children. But that's not the case. That's what parents need to realize“

Zeit: ca. 45-60 Minuten (Video: 13:42 Minuten)

Transkript „Is My Child Too Young To Learn About Being Gay?“

Translator: Leonardo Silva
Reviewer: Peter van de Ven

When I showed the first draft of this talk to my dad – and don't judge, but yes, aged 28, I'm doing the emotional equivalent of still living with my parents – he asked me, „Did you really feel like that?“ The bit my dad had been reading described how ashamed I felt when I realized that I was gay. I felt it was wrong, I felt it was unnatural. He and my mom found that hard because as far as they were aware, I wasn't going through that; I was straight.

And don't get me wrong, there are many things I'm glad they didn't know I was going through, like the time a friend brought in a porn

magazine, and I joined in, tearing out a photo, hiding it in the back of my phone, at a time when you could take the back off your phone, and hoping that if I stared at that long enough, it'd turn me straight. I'm glad they didn't know about that. But because they hadn't thought that there was any other option, other than being straight, they'd made no provision, like so many parents, for that ten-percent chance that I wasn't.

So until that moment, I had planned to talk about the work that Just Like Us does, the charity I set up, that trains LGBT young people to go into schools as relatable role models for kids. They go in and they share their personal story growing up to support any kid who is LGBT, or just doesn't know, and to empower straight students as allies.

But what my dad's question made me realize was that I really meant to talk about parents and their role in this issue. In many ways, this is a story of failed ambition. It's about the challenge of building bridges with people who don't want to know anything about LGBT issues, with people who don't think they need to, because LGBT issues have just never affected them, and with people who think they should do but maybe just don't really know what to do.

No, I don't mean to make it sound that working with schools is easy. It's not. Some schools still think they're not allowed to talk about LGBT issues; others, that they don't have any LGBT kids at school; and others are, shall we say, „on a journey.“ As one house mistress of an all-girls boarding house said to me, „We have got absolutely no problem with the gays, but we're just not ready for lesbians.“ „They're already there!“ I told her. (Laughter)

No, parents obviously affect whether or not we work with a school, but their influence is much broader and extends way before a child starts school. Whether it's their cognitive development, the food they grow up loving or hating, their sense of self-worth, parents are the co-authors of their child's life. They define how that child grows up feeling about themselves.

And unlike, say, children born into minority ethnic communities or religious communities, most LGBT children are not born into their minority community. They're on their own. They're the first member of that community, which they then have to find and then build for themselves. They don't have the parents who share that same history, overcame the same challenges, faced the same oppression. They're born an island. Whilst the social, cultural, political, racial background can make that harder,

I think there's a danger that every parent risks not realizing the power they have to shape whether or not a child realizes who they are, positively or with a great sense of shame. Ultimately, we want to get to a point where a parent doesn't say, „Is my child too young to learn about LGBT issues?“ but demands to know why they're not learning about them, and not just at school but at home, and it's about a lot more than sex education.

But why is this bridge so hard to build? Well, I mean, let's be honest: being LGBT comes with a lot of baggage. For most of history, it has been labeled a sin by religion, punishable by law, in some sense a threat to society. And I know that in many ways, attitudes have moved forwards, but you need only look at a newspaper to see that hatred and suspicion around transgender people.

Until I was 13, it was illegal to talk about LGBT issues in schools. The last piece of law banning homosexuality in the merchant navy wasn't repealed until 2017. So until recently, this othering of LGBT people demonized us as a target of moralized anger. But what does that mean? Well, it means that 4 in 10 people still think that same-sex relations are in some sense wrong. At its worst, you see that in the rise in hate crimes against LGBT people, but it also manifests itself in smaller ways. Before Christmas, I went to see *Bohemian Rhapsody* at the cinema – it's a great film – and a couple of things happened. About a third of the way through, the woman behind me whispered in shock to her friend, „Wait ... Is Freddie Mercury gay? I was like, „How are you here?“ (Laughter) And then about 20 minutes later, as I was getting

over that, the guy next to me who had been quite happily, although extremely irritatingly, singing along to all the tunes, when Freddie and his manager kissed, he retched in disgust.

And it's that shadow of othering that I think taints the way we think about LGBT issues with children. That can be in the idea that a child can be too young to learn about LGBT issues, as if you wake up on your 16th birthday, in a shower of glittery gayness, and you think, „Yes! Yes, queen. I'm gay.“ You don't! It would be a lot easier. Or in the idea that many parents have, that being LGBT is going to make their child's life harder, that they're not going to be able to do everything that a straight child would.

And this can be reinforced, I think, by the way that our community can be ghettoized. We're often imagined as being geographically distinct in a gay village, or being socially separate in a gay bar, or technologically apart with an app like Grindr. I don't for a moment mean to say that those spaces aren't important – they absolutely are – but what I think, it can do in the minds of some people is perpetuate the sense that if you are straight, being LGBT happens apart from you and therefore also apart from your children. But that's not the case. That's what parents need to realize.

To show that, I want us to imagine a school of 1,000 kids. And imagine that this school mirrors the UK population when it comes to sexual orientation. If that were the case, then of those 1,000 kids, 999 will grow up in a straight household; practically every single child. But the issue is that whilst nearly every child grows up in a straight household, anywhere between 70 and 100 of those children will be LGBT. And that number could be as high as 49%, as surveys with 16 to 25-year-olds have found. More and more people identify as „other“ than simply „straight.“ So we have an issue. We have a dissonance between the sexual orientation of the parents and the sexual orientation of the kids, and if we don't address that from birth, there's a danger we'd just create more suffering and pain for young people.

Perhaps „from birth“ sounds a little bit absurd, but it got me thinking about how old I was when I realized I had to be straight when I

grew up. And I wondered if perhaps it was when I was four, when as a balalaika playing cool dude I'd listen to the stories my mom would tell me and I'd imagine myself as the dashing prince rescuing that damsel. Or whether or not as, well, the most suspicious or either miserable person in Disneyland. I'd sneak down in the morning to watch a James Bond video I'd saved up for, and I'd imagine myself killing the baddies and then seducing that beautiful woman at the end.

Maybe that was when I knew I should be straight. Or maybe it was when I was 11, when I started secondary school. And I was worried. I was worried because I thought people might think I wasn't straight, because whilst we were meant to play rugby like a good lad, I played the flute, which is apparently a gay instrument, and even worse than that, the piccolo, which is a teeny-weeny gay instrument. (Laughter)

But the thing is, these straight stories, these straight role models, straight heroes, straight ideas of masculinity and femininity, when everyone is telling you one version of an identity, you don't need to be bullied to think that who you are is inferior. That story does it for you. And in many ways, the journey I had to learn who I was and to love who I was, was quite similar to the journey I'd had up to that point, learning I should be straight. But the difference was, I had to write this new story over the one I'd already learned growing up, that being gay was wrong, that being straight was the only option.

And that process of rewriting and erasure can be extremely long and painful, and that's another thing that parents need to realize. We're talking about a lot more than light banter and bullying. We know that LGBT young people are four times more likely to attempt suicide than their straight peers; that 1 in 2 self-harm; that 6 in 10 say that it affects their schoolwork. We also know that this is an extremely vulnerable period for young people. The average time between somebody realizing that they're LGBT and telling someone for the first time is three and a half years. That's three and a half years a child is trying to fathom out who they are on their own, and that is a journey no child should have to do on their own.

So when we see that LGBT young people are disproportionately likely to suffer from poor well-being and are failing to realize their potential, how do I feel when I see something like this? Or when I read emails from parents complaining about our work? I feel angry, I feel so angry, and I want to say to these parents, „Was your child ever too young to learn about being straight? Were they ever too young to see mom and dad holding hands in the playground? Ever too young to see the story of Aladdin and Princess Jasmine?“

Because what we do now, failing to teach young people about LGBT issues and straight at the same time, is not working. But I'm also so frustrated because there are so many amazing books, like Olly Pike's „Prince Henry,“ Jazz Jennings' „I am Jazz,“ films like „Love, Simon,“ that introduce young people to these issues in a way that is totally positive.

Now, perhaps it sounds like I'm demanding quite a lot for 10% of the population, but what message do we send to young people if whilst we ask them to believe that gender inequality is everyone's issue, that racism is everyone's issue, we don't also ask them all to believe that homophobia, biphobia and transphobia are also their issue?

We risk doing the equivalent of only teaching racism to people of color, or gender inequality to women. It doesn't work, and we know that. But parents have that power to shape how young people discover who they are, and that's something that we can change.

I want to end by asking you a question. I'd like you to put your hand up if you have an LGBT person in your family, or if you're LGBT. And I'd like you to keep your hand up if you think that life for them growing up was harder than for their straight siblings or peers. And for all of those of you who have young children or who plan to have children in the future, I'd like you to raise your hand if after everything you've heard today you would honestly prefer your child to grow up LGBT. I mean, why would you, when life is going to be harder for them?

But the thing is it doesn't have to be. We, as parents and future parents, have this immeasurable influence over how our young people

grow up. Yes, most LGBT young people aren't born into their minority community, but that doesn't mean they have to be alone. It is in our power to make sure that no child grows up conscious of some unspoken expectation that they're straight, or unconsciously thinking that straight is superior. It is in our power as parents to make sure that every child grows up knowing that their sexual orientation and gender identity is something that their parents imagined possible, support fully and celebrate with pride. We can do that. Thank you very much.

Kurzfilme

„Stereo – a film about reversed gender stereotypes“

(2017)

<https://www.youtube.com/watch?v=ePlriYalzPY>

Abstract: Written, Directed, and Edited by Ella Fields, 13 years old. Instagram – @elllafields Ever since the beginning of time, things have been exactly the same. Boys wear pink, girls wear blue. Boys wear dresses, and girls can't...

Zeit: 6:21 Minuten

„Masked – Trans* Short Film“

(2019)

<https://www.youtube.com/watch?v=bLk8Dxf1xFk>

Abstract: MASKED follows the story of High Schooler, Zoe, struggling to come out as a trans man. After knowing who they truly are for a while, Zoe finds themselves fatigued by their fear of whether others will accept them or not.

Zeit: 15:00 Minuten

„8 Dinge, die du zu einer trans*Person (nicht) sagen solltest | Auf Klo“

(2019)

<https://www.youtube.com/watch?v=0E1dDp78U-Q>

Abstract: Wenn man mit der Vorstellung aufwächst, dass nicht jede Person das Geschlecht hat, dass einem*r bei der Geburt zugewiesen wird, kann es schwer sein sich davon zu lösen. Es ist ok Fragen zu stellen und dabei Fehler zu machen, wenn man Dinge verlernt und neu lernen muss. Mar ist trans und erklärt, warum Transpersonen diese 8 Sätze nicht mehr hören wollen, weil sie verletzend sein können.

Zeit: 7:19 Minuten

„KIDS REACT – Kinderreaktionen auf Homo-Ehen“

(2013)

<https://www.youtube.com/watch?v=8TJxnYgP6D8>

Zeit: 15:58 Minuten

„TEDxChCh – Linh Do – Defying Social Norms for Social Change“

(2010)

<https://www.youtube.com/watch?v=32GPv32hkHE>

Zeit: 10:53 Minuten

The Secret Life of Social Norms | Michele Gelfand, PhD | TEDxPaloAltoSalon

(2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=oqkzp9C2Vyl>

Zeit: 17:44 Minuten

Wie Kultur unser Verhalten lenkt | Julien S. Bourrelle | TEDxTrondheim

(2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=l-Yy6poJ2zs>

Zeit: 12:08 Minuten

**Vielheits-Phase 6:
Dynamische Uneindeutigkeit von Vielfalt anerkennen
und öffnende Haltung herbeiführen**

Didaktik

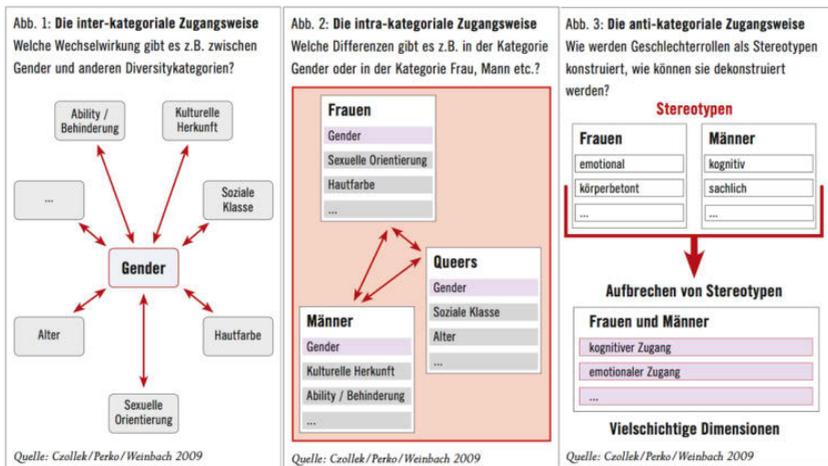
Die Studierenden sollen in dieser Vielheits-Phase in die Position kommen, die Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken und zu thematisieren. Dabei sind sie in der Lage, heterosexuelle und cis*geschlechtliche Lebensweisen nicht als selbstverständlich, sondern als Teil einer umfassenden (un-)denkbaren Vielfalt zu betrachten (vgl. Hartman 2019, S. 25). Sie sollten stets an die zuvor herausgestellten Begrenzungen und Diskriminierungen durch soziale Ordnungen erinnert werden, da eine Vielfalt als Ausgangspunkt die Strukturen von Normen und Abweichungen sowie eines binären Entweder-Oders überschreitet (ebd.). Zudem ist es hinsichtlich einer öffnenden Haltung wichtig zu verstehen, dass nie alle Lebensweisen angesprochen werden können und sich immer wieder neue Lebensweisen entwickeln und etablieren (ebd.).

Um die Vielfalt in ihrer dynamischen Verwobenheit zu verdeutlichen und auf die vorangegangenen Phasen zu verweisen, bieten sich die intra-kategorialen, inter-kategorialen und anti-kategorialen Analysezugänge von Lesley McCall (2005) an. Eine vielfaltssensible Pädagogik sollte sich dabei stets im Spannungsfeld dieser drei miteinander verschränkten Zugangsweisen bewegen (Czollek & Perko 2008, S. 34):

(1) Für einen inter-kategorialen Analysezugang kann jegliche Differenzkategorie als Basis dienen. Mit der Schwerpunktsetzung auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt ist es jedoch naheliegend, *sex*, *gender* oder *desire* zu wählen. Dabei sollten stets die Macht- und Herrschaftsverhältnisse bedacht und aufgezeigt werden, die an diese kategorialen Zuordnungen gebunden sind und zur Reduktion von Vielfalt beitragen (vgl. Czollek & Perko 2008, S. 35; Vielheits-Phasen 2 & 4). Die Studierenden sollten zudem die Offenheit des Paradigmas Intersektionalität und die unendliche Dynamik von Differenzkategorien sowie ihren Wechselwirkungen berücksichtigen und (wieder-)erkennen (Vielheits-Phase 1 & 3; Kapitel 2.4.). Dabei liegt der Fokus auf einem *et_cet_era*, welches in der Abbildung durch drei Punkte dargestellt ist und eine unendliche Vielfalt von (un-)denkbaren kategorialen Beschreibungen von Personen bedeutet (vgl. dazu Herrmann 2005).

(2) Ein intra-kategorialer Analysezugang untersucht Fragen von Differenz, Vielfalt und soziale Ungleichheiten innerhalb einer Differenzkategorie (vgl. Czollek & Perko 2008, S. 37). Die Studierenden sollten sich auch hier an die Vielheits-Phasen 1 & 2 erinnern und ihre individuellen Differenzen berücksichtigen, wenngleich sich mehrere Studierende beispielsweise als cis* Frau beschreiben würden. Auch hier sollten sowohl die Dynamik und Offenheit der Vielfalt als auch die entsprechenden Machtverhältnisse verdeutlicht werden, die durch eine intra-kategoriale Analyse sichtbar werden.

(3) Über einen anti-kategorialen Zugang wird auf die soziale Konstruktion von Differenzkategorien (Vielheits-Phase 3) verwiesen und eine Dekonstruktion dieser angestrebt (Vielheits-Phase 5). Die Studierenden stehen vor der Herausforderung, die gesellschaftlich und medial hergestellten Stereotype für Differenzkategorien einerseits zu kennen und sich ihrer sozialen Konstruktion bewusst zu sein. Sie sollen diese aber gleichzeitig dekonstruieren, unreflektierte kategoriale Ordnungen sowie Pauschalisierungen überwinden und sich gegenüber (un-)denkbaren vielfältigen Lebensweisen öffnen. In der folgenden Grafik ist dieser Prozess am Beispiel des Lernverhaltens von ‚Frauen‘ und ‚Männern‘ dargestellt (vgl. Czollek & Perko 2008, S. 38).



Die drei intersektionalen Analysezugänge zeigen die Komplexität von Vielfalt in drei Dimensionen auf, als individuelle Vielfalt in konstruierten kategorialen Ordnungen (2), als verschränkte Vielfalt zwischen konstruierten kategorialen Ordnungen (1) und als (un-)gedachte Vielfalt durch dekonstruierte Kategorien (3). Hinzu kommen die bisher nicht berücksichtigten Analyseebenen von Mikro-, Meso- und Makroebene, die ebenfalls komplex miteinander verwoben sind. Die in diesen sechs verschränkten Ebenen mögliche Vielfalt soll nun als Basis eines pädagogischen Vorgehens dienen.

Sobald Sie oder die Studierenden dabei von Eindeutigkeiten hinsichtlich der Beschreibungen von Personen ausgehen, findet eine Reduktion von Vielfalt statt. Die Studierenden müssen demnach in die Lage versetzt werden, eine Ambivalenzkompetenz statt einer Differenzierungskompetenz auszubilden. „Nicht lediglich Unterschiede zu sehen und in ihrer Wertigkeit und strukturellen Wirkung einschätzen zu können, sondern sie als Prozess der Unabgeschlossenheit zu behandeln, ist die entscheidende Fähigkeit“ (Smykalla 2010, S.266). Um mit dieser unvermeidbaren Gleichzeitigkeit von Konstruktion und Dekonstruktion, von Gleichheit und Differenz umzugehen, benötigen auch Lehrende eine erhöhte Ambiguitätstoleranz, die sich wie folgt ausgestalten kann (Czollek & Perko 2008, S. 56):

- Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten aushalten können
- Neugier und Offenheit gegenüber dem Unbekannten
- Kompetenz des Nichtwissens
- Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit: Das konstruierte Fremde/Andere weder durch Abwertung abwehren noch sich ihm durch Selbstverleugnung überanpassen
- Anerkennung des konstruierten Anderen (gegebenenfalls Trennen von Verhalten und Person)
- Widersprüchlichkeiten nicht auflösen, sondern mit ihnen arbeiten (Lummerding 2019, S. 77)

Je mehr Lehramtsstudierende in dem Glauben gelebt haben, dass sie eindeutige und universelle Handlungsstrategien für einen Umgang beispielsweise mit Schwarzen trans* Personen erlernen könnten, desto mehr Schwierigkeiten werden sie haben, diese Ambiguität bzw. Ambivalenz für sich anzunehmen. Aufgrund ihrer erlernten Erwartungshaltung nach eindeutigen Lösungen ist es kaum zu akzeptieren, dass „keine ‚einfachen‘, rezeptologisch erfassbaren professionellen Handlungszusammenhänge vorhanden sind“ (Mecheril 2013, S. 24).

Eine Pädagogik der Vielfalt setzt sich unvermeidbar mit Kontingenzen auseinander und ist dabei selbst als kontingent zu betrachten. „Kontingent ist etwas, was weder notwendig noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (Luhmann 1984, S. 152). Damit Lehrende und Lernende gegenüber dieser Komplexität handlungsfähig bleiben können, gilt es Strukturen professionellen Handelns zu schaffen, in denen Reflexion nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll sowie attraktiv sind und zudem systematisch gestützt werden. „Die Reflexion bezieht sich in einer besonderen Weise auf die Grenzen professionellen Handelns, seine Einflusslosigkeit und seine paradoxen und problematischen Neben- und Hauptfolgen“ (Mecheril 2013, S. 25). Darunter sind auch die Grenzen des eigenen Wissens, Wollens und Könnens und der eigenen Vorstellung bzw. des eigenen Anspruchs auf Souveränität bzw. Autorität zu fassen (Messerschmidt 2016, S. 63).

Ziel ist es also, dass Studierende und Lehrende sich verunsichern und enttäuschen lassen. Dass sie sich selbst, ihre Gewohnheiten und Haltungen zum Gegenstand der machtkritischen (Selbst-)Reflexion machen und sich für die widersprüchlichen Effekte und Grenzen ihrer eigenen pädagogischen Praxis sensibilisieren (vgl. Kleiner & Klenk 2017, S. 115). Dahinter steht der Begriff der (Gender-)Kompetenzlosigkeitskompetenz (Mecheril 2008; Kleiner & Klenk 2017), welcher ein

technologisches, standardisiertes und kompetenzorientiertes Verständnis pädagogischer Professionalität kritisch in Frage stellt. Eine dekonstruktive Perspektive auf Heteronormativität wirft eher Fragen auf, als fertige Lösungen anzubieten. Den Studierenden sollte verdeutlicht werden, dass es keine allgemeingültige Handlungssicherheit innerhalb einer Pädagogik der Vielfalt gibt, da eine solche gerade wegen ihres Universalitätsanspruches Diversität reduzieren würde.

Trilemma der Inklusion: Die sechste Vielheits-Phase orientiert sich stark an den Merkmalen eines Rhizoms. Das Brechen mit der binären Ordnung setzt die Prozesse der vorherigen Vielheits-Phasen voraus. Der Anspruch, die Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken, ist nur zu erreichen, wenn Studierende beispielsweise die soziale Konstruktion von Kategorien und Ordnungen angenommen haben und eine machtkritische Reflexion von Strukturen sowie Tätigkeiten in pädagogischen Kontexten praktizieren. Aufbauend auf ND wird also in dieser Vielheits-Phase die Kombination DE im Vordergrund stehen, da strukturelle Normalitäten und individuelle Normalvorstellungen dekonstruiert werden, um im Weiteren eine fundamentale Andersheit von Wirklichkeiten zu entwerfen. Die möglichen Konflikte, die mit Dekonstruktionen von Differenzkategorien einhergehen können, sind auch in dieser Phase zu berücksichtigen.

**Vielheits-Phase 6:
Dynamische Uneindeutigkeit von Vielfalt anerkennen
und öffnende Haltung herbeiführen**

Methodik

Das Puzzle ohne Rand

Ablauf:

1. Die Studierenden gucken sich das Interview der Daily Show „Promoting a ‚Gender-Chill‘ Exploration of Identity with ‚Sissy““ an (https://www.youtube.com/watch?v=qo3rCzl_JB4; alternativ lesen Sie den Abstract) und lesen den Ausschnitt aus dem Interview mit Songwriter Hans Unstern (Interviewer: Steffen Greiner): <https://taz.de/Songwriter-Hans-Unstern-ueber-neues-Album/!5685331/>
 - Wie fühlt sich das an, von der Vielfalt zu etwas Materiellem zu werden, spätestens auf der Bühne?
Der Titel „Diven“ beschreibt das schon gut. Die Mehrzahl, *the multitude*. Ein Puzzle aus kleinen Versatzstücken, die einen geformt haben. Diese Idee, dass das Selbst eine einzige große Imitation ist, die Puzzleteile, die einen ausmachen, die zu einem Bild werden, das wir dann ‚Selbst‘ nennen. Das lässt sich so schön dekonstruieren, dieses Selbst. Ein Puzzle, das sich zusammensetzt aus Dingen, mit denen ich mich wohlfühle.
 - Das ist optimistisch gedeutet. Ist das nicht auch wahnsinnig anstrengend?
Das ist eine Lebensaufgabe. Es ist wie ein Lebenslänglich-Puzzle ohne Rand. Wir puzzeln ja gerne als Erstes den Rand, weil wir uns dann orientieren und einrahmen können. Aber dieser Rand legt auch viel fest. Er hindert mich am Werden und am Wachsen. Ich sehe das Selbst als Puzzle, bei dem die Teile erneuert werden können, neu konfiguriert, rausgenommen und neu bemalt, oder die Form verändert, bis es sich passend anfühlt. Es gibt viel zu lernen, aber auch viel zu verlernen. Ein Entlernen dessen, was eine*n vielleicht geprägt hat in einer Zeit, wo ich vielleicht noch nicht verstanden habe: Wessen Überzeugungen sind das gerade, warum werden die mir mit

auf den Weg gegeben? Aus so einer Zeit, die bei mir immer noch die längste Zeit meines Lebens ist, gibt es so viel zu entlernen. Und dieses Entlernen habe ich lieben gelernt. Eine schöne Lebensaufgabe.

2. Diskutieren Sie: Inwiefern entstehen Freiheiten und Vielheiten durch die Perspektive:

„I want to live in a world where gender is this playful thing, where there’s no patriarchy, no misogyny, none of the things that make gender suck, -um, and only the things that make gender great.“?

- Wie fügt sich diese in das Bild eines Puzzles ohne Rand ein, welches Hans Unstern als Lebensaufgabe illustriert?

3. Diskutieren Sie: Inwiefern können Lehrkräfte dazu beitragen, dass ein spielerischer Umgang mit *gender* entsteht? Wie könnte dieser ausgestaltet werden?

- Welche Schwierigkeiten könnten dabei entstehen, beispielsweise durch Beschwerden besorgter Eltern?
- Welche Argumente bieten Gesetzesgrundlagen, Lehrpläne und Veröffentlichungen der KMK und HRK, um einen spielerischen Umgang mit *gender* im schulischen Unterricht zu legitimieren?

Zeit: ca. 35-45 Minuten (Video: 6:50 Minuten)

Transkript “Promoting a “Gender-Chill” Exploration of Identity with “Sissy”

https://www.youtube.com/watch?v=qo3rCzl_JB4&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3A8SVu-a5XPnCBCnf4HowR3A8ggTxdjS6NkRToln59V8pq4ancv4VSOdkM

Abstract: Jacob Tobia explains why we should be encouraging people to play and experiment with gender and discusses why they feel empathy toward people who hate on trans people.

[...]-Welcome to the show. Um, and congratulations on your book *Sissy: A Coming-of-Gender Story*. Let’s first talk about the title. I mean, *Sissy* would seem like the title that everybody would want to stay away from, because that’s a derogatory term many people have used to de-

scribe people who are queer... Mm. gender non-conforming, etcetera, etcetera. And yet, in the book, you talk about how, through self-love, you've learned to own these titles as badges of pride. What does that mean?

Yeah, well, it's funny, because in some ways, „sissy“ was the first word that I had to even name my difference. You know, I didn't know the word „transgender“ when I was a kid. -I didn't even know the word „gay“... -Right. as early as I knew that sissies-- people who are gender different-- was the thing. Um, and so, the whole point of this book for me is to kind of excavate the story of my gender and really not take any part of it for granted. And so, the naming it Sissy is about reclaiming my childhood -for myself. -Mm-hmm. You know what I mean? And learning to, uh, kind of, like, snatch back the power from people who try to be, like, „Oh, you shouldn't be like that.“ And you just kind of be like, „Well, I mean, „if you think you're gonna, like, tease me with that name, like, it's the title of my damn book now, so, sorry.“ (applause and cheering) Like, oops. (laughs).

One thing I really enjoyed about this book was the way you tackled conversations in and around being trans, being gay, being gender non-conforming. Because we cannot deny that in society it is a difficult topic to broach, because a lot of the time we don't even know where to begin. -Right. -Right? Everyone's afraid of stepping on a landmine somewhere. And then, for some people, it just makes them uncomfortable, -because they've been taught certain things growing up. -Mm. Why did you feel like humor needs to be part of the conversation? Why do you say that people shouldn't take it as seriously? Like, they should respect it, but they should be able to laugh and joke about gender. That seems like a controversial thing to say. Right.

Well, in the process of writing this book, and also in the process of promoting it, I feel like I've learned a new identity for myself, which I didn't realize was so necessary. But I'm gender chill, y'all. You know what I mean? Like, ev... Like, I... ,Cause I don't want to live in a world... Like, I want to think about what is the future -we want to build for

trans folks? -Right. Right. What is the future that I want to live in? And the future I want to live in is not some future where, like, you know, there's no gender, and everyone wears, like, grey hoodies and sweatshirts... -Yes. -and, like, you know, shaves their head, and, like, whatever. Like, that's not the world I want to live in. I want to live in a world where gender is this playful thing, where there's no patriarchy, no misogyny, none of the things that make gender suck, -um, and only the things that make gender great. -Right. I want it to feel like a dress-up bin, you know? And, like, some kids, you know, don't even play dress-up but, like, watch oth... they go, you know, color, -Yes. -and then some children-- I don't know who-- like, you know, go in the dress-up bin and are like, „Um, how much can I put on my body -and still stand up?“ -Right.

Graysen Hall: „Living as a non-binary in a binary world“ TEDxUniversityofKent (2017) – 2

<https://www.youtube.com/watch?v=7pvLDHFCEWk>

Ablauf:

1. Die Studierenden sehen sich den Ausschnitt von 0:00-5:25 Minuten des TED-Talks von Graysen Hall an (alternativ lesen sie das Transkript) und reflektieren folgende Fragen:
 - Inwiefern würdest du die Komplexität der Welt als „schön“ beschreiben, wie es Susannah Temko zum Ausdruck bringt? Was bedeutet schön für dich?
 - Wie könntet ihr als Lehrkräfte diese Komplexität für Schüler*innen in Bezug auf vielfältige Lebensweisen von Personen verständlich machen? Wieso ist dieses Verständnis für die Schüler*innen wichtig, wenn Schule und Unterricht möglichst gewaltfreie Räume sein sollen?
 - Was meint Graysen Hall mit „Gender is a spectrum“?
 - Wieso ist es (für Lehrkräfte) wichtig, die selbst gewählten Pronomen von Schüler*innen, Kolleg*innen oder Eltern zu respektieren?
2. Die Studierenden finden sich in 2er Gruppen zusammen. Anschließend diskutieren sie Antworten auf die Frage, wie sie Schüler*innen als Lehrkraft unterstützen können, welche sich als LGBTQINQ* definieren.
3. Anschließend schauen sie den Video- bzw. lesen de Textausschnitt aus „Living as a non-binary in a binary world“ (12:27 -14:35 Minuten) und ergänzen ihre Antworten ggf. um die von Graysen Hall genannten Möglichkeiten.
4. Mit dem gesamten Seminar diskutieren sie, warum es für Lehrkräfte eine so große Bedeutung hat, die von ihnen unterrichteten Schüler*innen zu verstehen. Wieso ist dieses Verständnis gerade bei Schüler*innen wichtig, deren*dessen Lebensweisen sich von der eigenen signifikant unterscheiden?

Zeit: ca. 45-60 Minuten (Video: 14:35 Minuten)

Transkript „Living as a non-binary in a binary world“

(0:00 – 5:25 Minuten)

Whenever I worked in primary schools with small children I was always asked the same question: are you a boy or a girl? I never really know how to answer this question. Do I say I'm a boy and talking words they already understand or do I say actually I'm neither? I'm a non-binary person and I'm therefore neither a boy nor a girl. Gender is not boy and girl, it's not man and woman and it's certainly not pink and blue. Gender is a spectrum. But before we're even born when our sex is revealed by our parents we are put into these boxes of how we have to behave how we have to look, what job we're going to get what our partners are going to be like. We are put into a box that we have to follow every single day of our lives because society dictates that that is so.

But gender identity is not about your parts, it's about how you feel. Transgender people are those who don't identify with the gender they were assigned at birth. Another thing that categorizes transgender people is the dysphoria that you feel pretty much every single day of your life. Dysphoria is that pain inside you know something's not quite right whether that's because the entity you are as a whole or because of your parts or just because the way your mind works. Dysphoria is a pain and it's something that we suffer from pretty much every day of our lives. Every single transgender person, binary on non-binary, is valid completely whether they're having a hormonal so having a hormonal transition, whether they are going through surgery whether they are simply just being an authentic version of themselves. Every single transgender person is valid and we should never question someone's transition simply because it's not like ours or something we imagined.

If you've come across this term before transgender or even if you're coming across it for the first time today you may think that transgender is also a binary and this is simply not the case. Non-binary is one of the many plethora of ways that we can discuss people being and being

outside of that of that binary of man and woman the spectrum incorporates so many different

Identities. Sometimes it exists outside of gender completely. A lot of non-binary people will also use pronouns that are different from men and women. Many women tend to use he and she as their pronouns to describe themselves whereas non-binary people often use the term they know.

I know that a lot of you will probably think that „*they*“ is a collective term for a group of people and therefore grammatically. It's incorrect to use it for a singular person we're trying to incorporate it into a language the same way we incorporate words from different languages. It's something that we can do and if we push for. We can start to understand the more that you do it, the more that you help people like me. Another pronoun that sometimes used is Z. This isn't as popular as *they*, but it's something that some people use. So please try and respect people's pronouns. No matter what they are.

My own experience of coming out took a long time. I'm only 23 so really in the grand scheme of things. It didn't take that long but when it comes to every single day of your life, every day drags on and when you know that you'll not be in your authentic self. You're not telling the world who you truly are. That becomes longer and it becomes more arduous and more tiresome. I came out as bi at the age of 15. I came out as gay at 17. I came out as non-binary age of 21 and finally I changed my name and I feel so much better. But just being able to be my authentic self like I said. It took a long time, it also took a shedload of support. I have my friends around me. I have my family around me. But at the time of my transition when I was really figuring out what was going on I had a group of trans women who sat down with me and answered my questions. Who made me feel so secure in myself. I could ask anything. I could tell them anything and they would say: you know what just be you. Just be happy with the person that you are and everything is going to be fine so the way.

I'd like to introduce non-binary to you. Today is talking about the impact of being non-binary people's lives like my own the first thing I'd

like to talk to you about. Today is the fact that we have to out ourselves pretty much. Every day if we want to be visible, if we want people like you to understand who we are and what that means to be. As we have to tell you who we are, we have to explain that we're non-binary. We have to explain our pronouns, we have to explain ourselves to you and hope that you understand or at least that you're going to try. This is very scary and a lot of the time I try and pass as male because that's easier. I'd rather not do that but I'm just so scared of rejection that it seems so much simpler to just say I'm a man. I don't want to do that anymore and that's why I'm on this stage today: because I want to make sure that I'm visible, that you know that I'm proud of Who I am and that I don't want to change for anybody.

(12:27 -14:35 Minuten)

The first thing that you can do is use people's pronouns, ask about their pronouns. If you don't know what pronouns people use just ask. There is a small percentage of people that might be offended by that but the majority of us want you to know, so you can get it right. Another thing with this: if you get it wrong don't stand there and spend five minutes apologizing. Just say it once and move on the next time you get it right. We'll be so happy.

The second thing is don't assume anything about someone's gender especially when it comes to the bathroom. If someone spent 10 minutes outside the bathroom figuring out which one they're going to go into and you question it. I'm sorry but I don't really care about your input don't give it to me.

The third thing is petitions. There is progress happening right now. There are people who are putting petitions out there to change things to change the lives of people like me and my friends. Sign these petitions, go out of your way to make a point about the fact that you support me, you support people like me.

There's last thing that I'd like to say is that I just want you to understand me. I want you to understand people like me and if that takes

a lot of effort, fine please try and make that effort. There are lots of LGBTQI+ people who are homeless right now and especially the youth and this is due to families, parents, grandparents, distant family members not supporting the transition of a young person. If someone comes to you and says I'm confused, I need help and I need your support please even if it doesn't make much sense to you, give it to them. And try and go out of your way to find research, find data to back it up. It's out there and you can find it every single person's journey is long and hard and it's an individual thing but we need the rest of you to support us. We need more allies and I really hope that every single one of you here can be that for us. thank you.

**Vielheits-Phase 7:
Vielfalt kennenlernen und Geschichten lebbar machen**

Didaktik

Nachdem Studierende eine offene Haltung gegenüber Neuem ausgebildet haben und bereit sind, die Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken, sollte der Fokus darauf gerichtet werden, wie verschiedene Menschen sich selbst verstehen und wie sie die von ihnen gelebten Differenzen für sich selbst begreifen (vgl. Hartmann 2019, S. 28). Sexuelle und geschlechtliche Diversität soll also in den unterschiedlichen Identitätskonzepten und Selbstverständnissen von Menschen angeboten werden. Jedoch nicht aus einer Position, die über diese spricht, sondern möglichst als Selbstbeschreibung der Individuen. Dabei gilt es, wie in allen anderen Vielheits-Phasen auch, die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zu berücksichtigen, die in komplexer Weise auf Selbstverständnisse und Lebensweisen einwirken (vgl. ebd., S. 29; Vielheits-Phasen 2, 4 & 5). Zudem kann in Selbstbeschreibungen von Personen herausgestellt werden, was diese als einschränkende essentialistische Perspektiven oder aber als öffnende konstruktivistische Annahmen anführen (Vielheits-Phasen 3; 5 & 6).

Um Stereotypisierungs-, Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozesse nicht zu (re)produzieren, sollte aufmerksam und kritisch darauf geachtet werden, dass angebotene Lebensweisen nicht pauschalisiert werden und ihnen offen mit Interesse begegnet wird (vgl. Hartmann 2019, S. 29). Dabei gilt es auch zu bedenken, dass Antidiskriminierungsarbeit und Empowerment entgegen besserer Absichten nicht per se macht- und identitätskritisch ausgerichtet sind (ebd., S. 23). Auch diesen Praktiken kommt kein universeller Lösungsanspruch zu.

Für Studierende soll sichtbar und erfahrbar werden, wer bzw. was sie sein und wie sie leben könnten. Eine vielfaltssensible Pädagogik sollte deshalb zum Ziel haben, an Lebenswelten der Lernenden anzuknüpfen und sie zu ermutigen, Geschichten aus ihren eigenen Erfahrungen einzubringen, Geschichten „die alltäglich sind und lebbar auch in dem Sinne, dass sie eine gewisse Attraktivität beinhalten und Herausforderungen umfassen, die zu bewältigen sind“ (Hartmann 2019, S. 29). Zum Erhalt dieser Attraktivität ist es auch bedeutsam, nicht mit Diskriminierungserfahrungen in die Thematisierung von Vielfalt ein-

zusteigen, sondern sie zu einem späteren Zeitpunkt gekoppelt mit Methoden der Antidiskriminierung und Unterstützung von betroffenen Personen anzubieten (vgl. Hartmann et al. 2018, S. 178; Vielheits-Phase 4). Sowohl für Sie als auch für die Studierenden sind also in dieser Phase folgende Reflexionen bezüglich einer vielfaltssensiblen Lehre relevant (vgl. Hartmann 2019, S. 22-23; Kleiner & Klenk 2017, S. 113-115):

- Mit welchen Konzeptionen von Geschlecht und Begehren (können) sich Studierende (bzw. Kinder und Jugendliche) in pädagogischen Räumen auseinandersetzen?
- Welche Lebensweisen sind für sie innerhalb heteronormativ strukturierter Räume überhaupt artikulierbar? Inwiefern wird ein heteronormativer Raum trotz anderer Intention aufrechterhalten?
- Folge ich eher einem differenzaffirmativen Zugang, indem ich die jeweils thematisierten Differenzen identitätslogisch als gegeben annehme und/oder eine entsprechende Setzung nicht explizit hinterfrage? Oder versuche ich eher einem differenzreflektierenden Ansatz zu folgen, der auch den konstruierten Charakter der differentiellen Lebensweisen und dessen Funktionalität für Einzelne und die Gesellschaft erörtert?
- Sind in pädagogischen bzw. schulischen Räumen bspw. auch Überschreitungen der Geschlechtergrenzen möglich, werden Mehrfachzugehörigkeiten und wandelbare Identitäten und Inszenierungen sichtbar?
- Werden Formen des Aufwachsens und Zusammenlebens angesprochen, die nicht der weißen, heterosexuellen und bürgerlichen Kleinfamilie entsprechen?
- Welche Ressourcen – auch im Sinne von altersangemessen aufbereiteten Identitätskonzepten – biete ich den Adressat*innen meiner pädagogischen Arbeit an, um die Welt bzw. in diesem Falle Geschlecht und Sexualität zu verstehen, und welche Möglichkeitsräume werden damit „eröffnet, kanalisiert und limitiert“ (Mecheril 2014, S. 12)

- Welche Lebensweisen neben Heterosexualität und normativer und stabiler Zweigeschlechtlichkeit werden von den Pädagog*innen selbst verkörpert?

Ergänzend sollten die von Fereidooni und Massumi (2017) aufgestellten Orientierungslinien für die Thematisierung von Differenzen beachtet werden, um Diskriminierungen möglichst nicht zu (re-)produzieren bzw. zu festigen.

Differenzen sollten wahrgenommen und betont werden, wenn:

- Dadurch der ‚Nachteil‘ (z. B. körperliche Beeinträchtigung oder rassistische Diskriminierung) einer Person ausgeglichen werden kann
- Die Person es möchte (Prinzip der Freiwilligkeit)
- Die Wahrnehmung von ‚Differenzen‘ Wertschätzung kennzeichnet und keine Bloßstellung
- Dadurch geschützte Räume geschaffen werden, in denen Empowerment stattfinden kann
- Sie zur machtkritischen Analyse herangezogen wird. Die Betonung von Differenz sollte Aspekte der Machtkritik nicht außer Acht lassen. Die Analyse der folgenden Frage ist hierfür vonnöten: Wer besitzt wie viel Macht in unserer Gesellschaft? Für die Betonung von ‚Differenzen‘ spielt es eine wesentliche Rolle, ob diese angeboren, erworben oder durch Gesetze hergestellt (worden) sind.

Differenzen sollten explizit nicht betont werden, wenn:

- Sich die Betonung der, Differenz nachteilig für die Person auswirkt
- Die ‚Differenz‘ unfreiwillig thematisiert wird,
- Diskriminierungen dadurch (re-)produziert werden und
- die Person auf ihre ‚Differenz‘ reduziert wird.

Zudem sollten Differenzen sprachlich so konkret formuliert werden, dass sie zu konkreten Handlungen führen, die vorteilhaft bzw. unterstützend für die beschriebene Person sind. Beschreiben Sie beispielsweise eine*n Student*in während ihrer Lehrveranstaltungen als Person, bei der eine Behinderung diagnostiziert wurde, ist diese Beschreibung derart ungenau, dass sie keinerlei Informationen enthält, welche für die Entwicklung von konkreten pädagogischen Maßnahmen für diese*n Student*in unterstützend wären. Erkennen Sie allerdings, dass diese*r Student*in Texte in Schriftgröße 12 nur mit viel Mühe lesen kann, wäre eine konkrete unterstützende Handlung, Texte vergrößert anzubieten. Dies geht auf das Konzept von Viabilität zurück, nach dem Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen dann viabel sind, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die Personen sie verwenden (Glaserfeld 1997, S.43). Entsprechend können Sie Ihre sprachliche Ordnung für Studierende stets mit der Frage prüfen: Inwieweit ist die gewählte Beschreibung für diese*n Student*in hilfreich? Mit diesen Formprinzipien für die Verwendung von Differenz kann es Ihnen und Studierenden gelingen, sich in der entstandenen Ambiguität neu zu orientieren und zwar anhand einer vielfaltssensiblen, zielorientierten und betroffenenzentrierten Ausrichtung ihrer Reflexionen.

Trilemma der Inklusion: In dieser Vielheits-Phase wird versucht, mit einer durchweg machtkritischen Perspektive (un-)gedachte vielfältige Lebensweisen kennenzulernen und Empathie für diese zu entwickeln. Diese Empathie entwickelt sich beispielsweise, indem Studierende Grenzen und Bedürfnisse von Personen erfahren und sie lernen, diese zu berücksichtigen. Die Bedürfnisse können hier also auch in allen Kombinationen des Trilemmas auftreten und sollten entsprechend differenziert werden.

**Vielheits-Phase 7:
Vielfalt kennenlernen und Geschichten lebbar machen**

Methodik

Susannah Temko: „A different kind of superpower“ | TEDxLondon (2019)

Videolink: <https://www.youtube.com/watch?v=Vaq4lj0qmog>

Ablauf:

1. Die Studierenden diskutieren in 3er Gruppen die Frage, ob es rein anatomisch Sinn macht ausschließlich zwischen männlich und weiblich zu unterscheiden?
2. Schauen Sie mit den Studierenden den Ausschnitt aus „A different kind of superpower“.

Transkript

(0:00-3:47 Minuten)

„So I have a confession to make right off the bat. I don't know what you were doing at 16 but I'm a really big fan of Harry Potter and was waiting way too long to receive my letter inviting me to Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry. I could have gone for sixth form. I was also waiting for an invitation to the Jedi Temple or a tap on the shoulder to invite me to the x-men. I was that kid when I was 16 years old I got my wish. I was taken into a doctor's office and told that I am in fact part of a group of people who are still largely invisible and misunderstood. I am intersex that's my superpower. For many of you in this room it'll be the first time you've even heard the word intersex.

Intersex is anatomy. It refers to people who are born with one or more of a variation of sex characteristics. That's your genitals, your hormones, your chromosomes, that fall outside of the traditional conceptions of male and female bodies. In other words the most basic assumption we've made about our species, what we're taught in schools, that sex is binary just male and female is not correct. Like most things in this world it is much more complicated than that. Intersex people who fall outside of this full sex binary have always existed throughout human history. Like the Wizards of Harry Potter we are pretty much invisible. Some of us don't even know that we are intersex like the x-men. Some of our traits are of and others turn up around the time when puberty is supposed to kick in.

When we find out we are intersex some of us believe we are the only ones in the world. Me specifically, I have XY chromosomes which you may have understood to be typically male. I was also born with gonads instead of ovaries.

Standing here on this stage would have been my worst nightmare. Only five years ago it would have been impossible. I use the metaphor of the superhuman, but really we are just like you. Intersex people are thought to make up to 1.7 percent of the population. That's the same number of people born with naturally red hair. That means more depending on where you are in the world, but you get the picture we are in front of you getting coffee, we sat next to you on the train, we are swiping you left and right on dating apps. So why haven't you heard of us if we are so common? Why don't you see us? How has the world responded to us?"

3. Die Studierenden reflektieren nachdem sie das Video angeschaut über ihre Antworten auf Frage 1. Inwiefern haben sie die Komplexität von menschlichen Lebensweisen in ihre Antworten einbezogen? Beziehen Sie dabei die Fragen von Susannah Temko ein: „So why haven't you heard of us if we are so common? Why don't you see us? How has the world responded to us?"

4. Reflexionsfragen:

- Was würde es für euch bedeuten „unsichtbar“ zu sein – im Sinne von ihr werdet als Person nicht wahrgenommen? Welche Kriterien müssten erfüllt sein, damit ihr euch „gesehen“ fühlt? Inwiefern unterscheidet sich eure Situation von den Umständen, die Susannah Temko benennt?
- Inwiefern verursacht das Wettbewerbsprinzip Gewalt durch einen sozialen Vergleich: „*I have watched other women past me in the street and imagine the ways that they were more women than me, more human than me*“? Habt ihr ähnliche Vergleiche zwischen euch und anderen Personen auch schon einmal gezogen?
- Aus welchen Gründen sind Wettbewerbsstrukturen gerade

- für Personen gewaltvoll, deren sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen nicht der Norm entsprechen?
- Inwieweit birgt die soziale Bezugsnorm für die schulische Leistungsbewertung höhere Risiken für Diskriminierungen hinsichtlich des Geschlechts und der sexuellen Orientierung von Schüler*innen als die kriteriale oder individuelle Bezugsnorm?
 - Wie kann Gewalt und Diskriminierung durch Wettbewerb im Kontext Schule vorgebeugt werden und welche Handlungsmöglichkeiten haben Lehrkräfte dabei?

Transkript „A different kind of superpower“

Videolink: <https://www.youtube.com/watch?v=Vaq4lj0qmog>

(10:32 – 14:11)

„One of the challenges that intersex people face today is making ourselves visible and making ourselves safe at the same time. By that I mean we are appealing to the humanity of lawmakers to make us safe whilst putting ourselves into the public eye sharing our stories, trying to build community with people like us even when it isn't safe to do so. For parents of intersex children listening and watching for those in the audience who may become the guardians of intersex people. I want you to know: I love my life but it has not been free of issue. Especially in relation to being intersex.

No life is free of issue. All coins have two sides. On the one side I have been humiliated in doctors offices. I have stood in front of prospective partners and felt afraid. And so not good enough. I have watched other women past me in the street and imagine the ways that they were more women than me, more human than me. I have questioned whether I have a place in this world.

On the other I have been deeply loved for everything that I am in friendship and romantically. I have learnt compassion and empathy for a wider range of society. I have taken the time to love my body and not judge the bodies of others. I have developed a strength and a hope that

would have been impossible without this particular life. The instinct to protect children is instinctive and it's admirable. But the truth is that love, acceptance and refusing to bathe that child in shame will protect them more than trying to fix something that isn't broken. This is why it is in our interest to protect intersex people and make them visible for as long as societies reinforce one form of acceptable of normal. Everyone will face insecurities for being different in anyway. Simply trying to erase variation difference. Build shame being intersex has not materialized the powers that I wished for as a teenager beyond being able to see where this false sex binary harms us all. It is my belief that if intersex people can gain equality, can be seen, can be accepted and can be loved. Then we all will thank you.“ [Applause]

Jackson Bird: „How to talk (and listen) to transgender people“ (2017)

<https://www.youtube.com/watch?v=HbQZ7jAvgol>

Ablauf:

1. Die Studierenden sammeln in 3er Gruppen, welche Vorstellungen bzw. Assoziationen Ihnen zu trans* Personen haben.
2. Die Studierenden schauen das Video „How to talk (and listen) to transgender people“
3. Die Studierenden reflektieren – nachdem sie das Video gesehen haben – über ihre zuvor aufgeschriebenen Vorstellungen und Assoziationen zu trans* Personen. Machtverhältnisse
4. Reflexionsfragen:
 - Was meint Jackson Bird mit der Aussage: *„Transsein ist peinlich, weil alle anderen um mich herum peinlich berührt sind.“*? Wie könnten Sie als Lehrkraft diesem Peinlich-Berührtsein von allen anderen vorbeugen bzw. diesem sensibel begegnen?
 - Wieso könnte es für trans* Personen entlastend sein, wenn sie andere nicht immer über ihre Lebensweise aufklären müssten: *„Reden Sie mit Transgerndern. Hören Sie uns zu. Verschaffen Sie uns mehr Gehör. Entlasten Sie uns, klären Sie andere auf, damit nicht immer wir es tun müssen“*? Wie können Lehrkräfte trans* Personen unterstützen?

Zeit:ca. 30 Minuten (Video: 6:24 Minuten)

Transkript „How to talk (and listen) to transgender people“

Abstract: „Gender should be the least remarkable thing about someone, but transgender people are still too often misunderstood. To help those who are scared to ask questions or nervous about saying the wrong thing, Jackson Bird shares a few ways to think about trans issues. And in this funny, frank talk, he clears up a few misconceptions about pronouns, transitioning, bathrooms and more.“

Hi, ich bin Jack und ich bin transgender. Lassen Sie mich raten, was Ihnen wohl gerade durch den Kopf geht:

„Transgender? Was ist er dann eigentlich, Mann oder Frau?“

„Hat er sich schon operieren lassen?“

Ich schaue ihm in den Schritt. Nach rechts, da ist es sicher.“

„Ich wusste es! Kein echter Mann hat solche Hüften.“

„Die Tochter einer Freundin ist transgender -- ob sie sich kennen?“

„Oh mein Gott, er ist so mutig. Ich bin voll dafür, dass er aufs Herren-WC darf. Wie geht er denn auf die Toilette? Und wie hat er Sex?“

Okay, hören wir mit diesen hypothetischen Fragen auf, bevor es mir unangenehm wird. Ja, ich bin hier, um meine Erfahrungen als transgender Mann mitzuteilen, aber ich bin heute nicht mit dem Wunsch aufgewacht, öffentlich von meinem Sexleben zu erzählen. Das ist doch das Problem, wenn man trans ist! Fast jeder fragt sich, wie wir Sex haben und wie wir unterhalb der Gürtellinie ausgestattet sind. Transsein ist peinlich. Nicht nur, weil mein ursprüngliches Geschlecht nicht mein eigentliches ist. Transsein ist peinlich, weil alle anderen um mich herum peinlich berührt sind.

Leute, die mich und andere Transgender voll unterstützen, haben oft Angst, etwas Falsches zu sagen oder nicht gut genug Bescheid zu wissen. Deshalb stellen sie nie Fragen. Mein Coming-Out als Transgender war so nervenaufreibend, weil ich wusste, dass keiner wissen würde, was ich meine.

Wenn man sich als schwul outet, weiß jeder, was das heißt. Outet man sich aber als trans, gibt es falsche Vorstellungen, die das Bild anderer von uns beeinflussen, auch nachdem sie aufgeklärt wurden. Und man muss sie wirklich aufklären.

Als ich mich outete, schickte ich jedem Adressaten ein zehenseitiges Dokument und eine Zip-Datei mit Musik und Videos. (Lachen) Ich behielt es monatelang in meiner E-Mail-Signatur, denn man hört nie auf, sich zu outen. Ich outete mich vor meinem Steuerberater und bei Per-

sonenkontrollen, wo keiner wusste, ob mich der Mann oder die Frau abtasten sollte. Ich outete mich gerade vor jedem einzelnen Zuschauer. Als ich mich vor meinem Vater outete, hatte er zum Glück überhaupt kein Problem damit.

Doch als ich von einer körperlichen Angleichung sprach, flippte er aus. Ich verstand schnell: Wie so viele andere denkt er, körperliche Angleichung bedeutet nur eins: die Operation. Wenn es eine Zauber-Operation gäbe, die mich über Nacht in ein großes, muskulöses, gesellschaftlich perfektes Bild von einem Mann verwandelte, wäre ich sofort dabei.

Leider ist es nicht so einfach. Es gibt viele Operationen zur Geschlechtsanpassung, von OPs der Brust und Genitalien zur Gesichtsfeminisierung und Maskulinisierung des Körpers. Viele Transgender unterziehen sich, wenn überhaupt, im Leben nur einer OP. Vielleicht finden sie es nicht nötig, denn die OPs sind auch teuer und die Krankenversicherung zahlt bisher nur selten. Stattdessen ist der erste Schritt für eine Angleichung meist eine Hormonersatztherapie. Wegen der Hormone habe ich eine tiefere Stimme, ein paar Bartstoppeln am Hals und einen riesigen Pickel am Kinn. Im Grunde sorgen sie für eine zweite Pubertät -- einfach super. (Lachen) Weil diese Angleichung langsamer und stetiger ist, als historisch falsche Vorstellungen suggerieren, weiß keiner genau, wann man jemand mit neuem Namen und Pronomen ansprechen soll. Es gibt während der Angleichung keinen genauen Punkt, an dem Transgender ihr wahres Geschlecht erreichen.

Sobald sie ihren neuen Namen nennen, sollte man ihn auch verwenden. Die Umstellung kann schwierig sein. Man verspricht sich öfter mal. Mir ist das auch schon passiert. Aber ich denke immer, wenn wir von Puff Daddy zu P. Diddy wechseln können und uns wortreich entschuldigen, weil wir für jemand's Katze das falsche Pronomen verwendet haben, dann können wir uns auch bei den Menschen um uns herum bemühen.

Es gibt kein Transgender-Thema, das anderen peinlicher ist als öffentliche Toiletten. Ah, die Toiletten -- das neueste politische Reiz-

thema für LGBTQ-Gegner. Hier ein witziger Fakt dazu: Mehr US-Kongressabgeordnete als Transgender wurden bisher wegen Übergriffen in öffentlichen WCs verurteilt. (Lachen) In Wahrheit haben wir Transgender viel mehr Angst vor euch als ihr vor uns. Wir diskutieren intensiv darüber, welche Toilette man ab wann nutzen sollte, um keine Aufmerksamkeit zu erregen, die zu Gewalt führen könnte. Ich gehe inzwischen aufs Herren-WC, seit ich verwirrte und verängstigte Blicke in der Damentoilette bekam, obwohl ich große Angst hatte, aufs Herren-WC zu gehen. Oft gehen wir lieber gar nicht aufs WC. Eine nationale Studie von 2015 ergab, dass 8% der transgender Menschen im Jahr zuvor einen Harnwegsinfekt hatten, weil sie vermieden, aufs WC zu gehen. Die Toilettengesetze beschützen niemanden. Sie regeln nur: Wenn wir Transgender in einem WC angegriffen werden, sind wir bei einer Anzeige nicht mehr vom Gesetz geschützt.

Trans zu sein bedeutet eine tägliche Flut dieser falschen Vorstellungen. Ich habe es sehr einfach. Ich bin ein weißer, gesunder Typ, fast an der Spitze der Privilegien-Pyramide. Für nicht-binäre Menschen, Transfrauen, nicht-weiße Transgender ist es sehr viel schwieriger. Jetzt haben Sie ein Starterkit mit Transgender-Wissen, das Sie hoffentlich zum Weiterlernen anregt. Reden Sie mit Transgenderern. Hören Sie uns zu. Verschaffen Sie uns mehr Gehör. Entlasten Sie uns, klären Sie andere auf, damit nicht immer wir es tun müssen. Wenn ich eines Tages sage: „Hi, ich bin Jack und ich bin transgender“, höre ich vielleicht nur eine Antwort: „Hi, nett, dich kennenzulernen.“ Vielen Dank. (Applaus)

**Sabah Choudrey: „Brown, trans, queer, Muslim and proud“
| TEDxBrixton (2015)**

<https://www.youtube.com/watch?v=w6hxrZW6l9I>

Ablauf:

1. Die Studierenden beantworten in 3er Gruppen die folgenden Fragen:
 - Was bedeutet Identität für Sie?
 - Was ist Ihre Identität?
2. Die Studierenden schauen gemeinsam das Video „Brown, trans, queer, Muslim and proud“
3. Reflexionsfragen:
 - Inwiefern bedeutet das Neutrale mehr Sicherheit: *„We’re in a western society where standards are measured against whiteness, where whiteness is neutrality. [...] The neutral means safe“?* Warum scheinen einige Facetten von Identität ‚besser‘ zusammen zu passen als andere? Wer bestimmt diese Passung bzw. Nicht-Passung? Was hat dies mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu tun? *„Am I Muslim enough within a culture that teaches queer people that we don’t deserve to be religious?“*
 - Was meint Sabah Choudrey mit *„The definition of a man is embodied by the men around me“?* Welche Bedeutungen kommen Sprache und den sprachlichen Kategorien bei dem Versuch zu, sich selbst zu beschreiben, wenn Sabah Choudrey sagt: *„I’m not valued. I’m not safe. I’m not beautiful. I am brown and I’m not man enough or masculine enough. I’m not trans enough.“?* Wieso ist das Paradigma der Intersektionalität in diesem Kontext für ein weitreichenderes Verständnis von Sabah Choudreys Situation so wichtig?
„I really struggle with people calling me him and I don’t identify as a man. Man doesn’t fit me and it’s not meant to you. The definition of a man is embodied by the men around me. I see that I valued the masculinity. I see that safe and the masculinity. I see that’s beautiful, the default of white masculinity. I’m not

valued. I'm not safe. I'm not beautiful. I am brown and I'm not man enough or masculine enough. I'm not trans enough."

- Wer sind und wer waren Vorbilder für Sie? Welchen Effekt haben und hatten Ihre Vorbilder für Sie? Welche Rollen haben Medien bei der Wahl dieser Vorbilder gespielt?
- *„Sabah who is your role model? My role model, someone I've aspired to be since I was younger. I think biked when I was little and there was no one like me to look up to, no one queer brown hairy. I felt like people like me didn't exist and I think there's a certain privilege to have a role to be having a role model, to be able to see that there's someone like you in the paper and the TV, in your family. Someone who is being every part of themselves smiling and surviving.“*

Zeit: ca. 45-60 Minuten (Video: 14:47 Minuten)

Transkript „Brown, trans, queer, Muslim and proud“

Abstract: In this moving and powerful talk, Sabah talks about his life as a transgender Muslim and how Sabah's different identities collide. Sabah is a UK-based Pakistani trans activist with a passion for Sabah's communities. Sabah co-founded Trans Pride Brighton in 2012: the first trans march and celebration in the UK, and started online social and support spaces for queer, trans, and intersex people of colour in Brighton (QTIPOC Brighton), and for LGBT and queer desi people in London and the South East (desiQ).

I want you to think about something for me: what does identity mean to you what is your identity? Identity is defined by certain markers that make us who we are. Cultural markers, religious markers, racial markers... some we choose and some we don't choose. Our identities are never changing – kaleidoscope of history, experience, choice. I feel that there's an assumption in the society that the communities, I am a part of, don't all fit together, but actually my gender is never going

to be separate from my race and my race is never going to be separate my faith. I think we need to smash the assumption that you have to lose a part of yourself to find the rest that you can only be one minority at a time. That I am not trans enough, because I am brown enough or that I am too queer to call myself Muslim so what does identity mean to me? Well it took me many years of internalized racism, transphobia and islamophobia before I started to learn who Sabah really was. Many trans people go on a journey they call their transition for me this is my journey of reclamation one.

I was born with a twin sister we aren't identical but our identities were inseparable neighbours. And family rushed over to see the arrival of the twin baby girls and we became simply known as the girls. I know I look like my sister but I didn't feel like her sister when I looked at her. I saw a daughter when I looked at myself. I saw someone else. I felt like a parody of my mom's daughter. Dresses never fit the same and I would constantly complain. I don't remember the number of times I kicked and screamed just so I could wear a plaid shirt and jeans every year on our birthday. A mom would make us wear the same dress or serve Alchemy's and rub blush and bronzer on our faces, the chase from the tube of lipstick became habit and it always end up with a shimmer on my lips.

My sister and I would stand there together with matching faces and matching dresses the air thick with candle smoke and in front of all of our family and friends. I pretend that this is exactly what they wanted to wear for my third, fourth, sixth birthday. I know I look like a girl why didn't I feel like a girl? I know I look like my sister. I didn't feel like her sister. I was a child of seven and I knew I was different. I remember looking at my hairy brown body in the mirror and feeling so disconnected. It didn't feel like mine and I prayed to Allah every night for every tomorrow for the transition. I would eventually undergo 15 years later.

I feel like we won't have a gay cousin or a queer relative in our family. Some wanna if you don't have one then it's probably you. I have

a gay cousin and that was how I tested the water with my parents, pushing their opinions and beliefs asking what if it was me until they – it was so obvious that they finally asked me, if there's something I wanted to tell. I don't think I ever said the words.

I was 15 when I came out to lesbian. I felt a little more at home but although I came out as a lesbian. I always called myself gay. You see, I didn't want my gender to be defined by the people. I was attracted to and at that time I meant a woman liking women. They were just no other boxes to tick. I just knew I wasn't straight and I felt like I had permission to be more me under this identity plus I think my parents initially accepted it because being gay isn't something you can see. Meaning it's something you can hide.

Too soon after I came out I followed the classical narrative: I moved to Brighton when I was 18, I colored my hair and I got lip piercings. My family felt my move hard and felt I was moving away from more than a place I called home. They acknowledged my queerness as a western disease and saw my expression as a rebellion against that. They see roots as if coming out was a way to be closer to white culture as if I wanted to be queer. I had to be white which was exactly how I felt when I saw an endocrinologist for hormones. He asked me if I had changed my name yet. I was 22. You see being trans is measured by how much you want it and at that time it meant changing your name – no, I replied.

I'm keeping it so by is a unisex Arabic name it means dawn. This didn't sit well with him he told me that he only ever met women called Sabah which made it a woman's name red-faced. I stayed silent as I doubted my own knowledge and experience of existing as someone who is not a woman with the name Saba. My name was in trans enough which made me much trans enough.

We're in a western society where standards are measured against whiteness, where whiteness is neutrality. When I talk about someone that's getting rose white by default unless I say otherwise white is neutral. The neutral means safe. Good desired beauty standards in non white countries are often aiming for white features hair and bodies

their noses blonde hair light-skinned. People of color are constantly trying to conform to these beauty standards that white people have long dictated. These standards feed into definitions of what it means to be a man and what it means

to be a woman. Defining gender masculinity and femininity. These norms do not take into account ethnic names. Experiences of people of color or how gender itself is experienced in other cultures. Being a man woman or trans enough in the West is not meant to fit people of color honestly.

I really struggle with people calling me him and I don't identify as a man. Man doesn't fit me and it's not meant to you. The definition of a man is embodied by the men around me. I see that I valued the masculinity. I see that safe and the masculinity. I see that's beautiful the default of white masculinity. I'm not valued. I'm not safe. I'm not beautiful. I am brown and I'm not man enough or masculine enough. I'm not trans enough. Reclaiming my faith is a journey I'm still making.

Early this year I was funding myself answering questions about my transition for documentary. I had helped my partner who is queer Muslim and Pakistani like me. I was answering a question on how my parents reacted to me coming out as trans and when we finished filming, my partner pointed out that I had said and brought up as Muslim. Suddenly I felt so embarrassed. I realized that I have been saying that for so long without thinking about why. What that really means? My partner said, it sounds like you're not Muslim. Am i Muslim? Can I call myself that? Am I Muslim enough within a culture that teaches queer people that we don't deserve to be religious? We're taught to put faith only in ourselves because self-love is only love we all feel? We're people don't deserve faith or hope. Why pray when you already quit when people see me speaking about being trans and Bessie? I don't usually have a choice in telling them that I'm person my experiences my name my skin speak for themselves but now I make the choice to say out loud, that yes I am Muslim. I do not resent Allah any more. I resent not being closer. I resent turning away from Islam and denying myself. I

know that when I say I'm Muslim, I become a bigger target. I know that when I say I am Muslim, people around me are shocked that I can call myself that and look like this and I know that when I say I can listen my parents are so surprised that Islam is important enough to me to mention after a decade of rebellion acquaintance.

I went to Jomon for the first time four months ago. It was the first time I'd entered a richest religious base as trans. It was the first time I was in a place of worship and I was happy within myself. I was so scared, but I was happy. It was a Friday prayer organized by inclusive mosque initiative who don't segregate men and women for prayer and hold to gender justice as an integral manifestation of Islamic practice. This was not the mosque where my mom could hold my hand and tell me when to bend down in Telugu. It felt like I was appropriating a culture, appropriating in Islam that wasn't mine as if I had no right to be there as if I didn't belong and although it felt like I hadn't wreckin aimed anything then it's my forehead touch the ground. I realized that this this is reclaiming reading the ground by myself that's reclaiming hearing women and queer people speak about Islam that's revolutionary. The fear and doubt doesn't make me a bad Muslim questioning my own faith is a part of discovering my own faith. This is my Islam so why does this leave me.

When I got accepted to do this TEDx talk I was asked: Sabah who is your role model? My role model, someone I've aspired to be since I was younger. I think biked when I was little and there was no one like me to look up to, no one queer brown hairy. I felt like people like me didn't exist and I think there's a certain privilege to have a role to be having a role model, to be able to see that there's someone like you in the paper and the TV, in your family. Someone who is being every part of themselves smiling and surviving. We cannot deny how influential the media isn't this and recently we are seing the trans narrative Explorer on TV and but who is trans? It's still rare to see a trans person of color in the media who has survived, but here I am and down like this end here in this room and provide our voices and share our stories.

Give trans people of color and faith a platform stand by us and let us rise acknowledge our pain and share our pride, because we must carve out our own spaces, write our own narrative, tell our own stories and live to tell the tale. I am trans enough. I am brahmana. I am Muslim enough. This is my story.

Kurzfilme

„Queer and Disabled Pt. 1 | Misconceptions“ [CC]

(2016)

<https://www.youtube.com/watch?v=wC8D6gXQLlo&list=RDCMUCznS4Pk3VcTlFDU-uWrQtdzQ&index=1>

Abstract: In this series four young women, including myself, answer several questions about the intersection of identifying as queer and being disabled. This week's question: "What are some misconceptions you think people have about the sexualities of disabled people?" Disclaimer: In the context of this video asexuality is referenced in order to discuss the two extremes of sexual desire. This is not to imply that there are no asexual disabled people but merely a call to avoid thinking of disabled people as either extreme and recognize them as individuals with varying identities.

Zeit: 3:17 Minuten

Frau TV/WDR: „Spätes Glück als lesbisches Paar“

(2020)

https://www.youtube.com/watch?v=mGJZ_eD8k88

Abstract: Barbara, Mutter und Hausfrau, ist nicht mehr glücklich. Sie outet sich als lesbisch – mit 72 Jahren – und fängt ein neues Leben an. Barbara war lange Zeit Hausfrau und Mutter. Dieses Leben hat sie jedoch irgendwann nicht mehr glücklich gemacht. Schließlich öffnete ihr die Begegnung mit Johanna die Augen. In ihrer Gegenwart fühlt sie sich wohl und kann sich mit ihr eine Beziehung vorstellen. Sie outet sich mit 72 Jahren. Johanna ist ebenfalls verheiratet und hat einen Sohn aus erster Ehe. Im Gegensatz zu Barbara hatte sie bereits mehrere Beziehungen mit Frauen. Ihr Coming-out hatte sie bereits mit 52 Jahren. Seit 8 Jahren wohnen die beiden nun zusammen. Ihr Zusammenwohnen war von Anfang an harmonisch. Beide erfahren ein ganz neues Lebensgefühl und haben immer noch Schmetterlinge im Bauch.

Ihre Familien haben die Beziehung der beiden gut aufgenommen. Für beide nicht selbstverständlich, denn sie kommen aus einer Generation, in denen lesbische Paare noch nicht völlig akzeptiert werden.

Zeit: 6:31 Minuten

Queer: Erfahrungen in der Schule

(2019)

<https://www.youtube.com/watch?v=PXaH4nTDcKA>

Abstract: Kurzfilm zu Erlebnissen aus der Schule von jungen lesbischen, schwulen, bi-, transsexuellen, transgender und queeren Menschen mit unterschiedlichem ethnischen und religiösem Hintergrund.

Zeit: 3:55 Minuten

Liebe hat kein Gender

(2015)

https://www.youtube.com/watch?v=PnDgZuGihHs&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3nY-ATB8dXkg_XerwrZ1UJ9Nd5N64NTfN4BEykKNu31EhQE1QfQkFE0mwk

Abstract: While the vast majority of Americans consider themselves unprejudiced, many of us unintentionally make snap judgments about people based on what we see – whether it's race, age, gender, religion, sexuality, or disability. The Love Has No Labels campaign challenges us to open our eyes to our bias and prejudice and work to stop it in ourselves, our friends, our families, and our colleagues. Rethink your bias at <http://www.lovehasnolabels.com>

Zeit: 3:19 Minuten

Freund*innen und Familie über Queer

(2020)

https://www.youtube.com/watch?v=0ZNY3dk2LS0&feature=youtu.be&fbclid=IwAR340K2B_XKzNAF3wPztERa52jQii38BZfDF1tpaYRhFqkZFKvv4Rtjgws4

Abstract: Seit 15 Jahren wird der IDAHOBIT am 17. Mai begangen, der Internationale Tag gegen Homo-, Bi- und Transphobie. Dieses Jahr ist alles anders – aufgrund der Corona-Pandemie kann es keine Kundgebungen geben. Wir fanden: Es ist ohnehin mal Zeit, dass nicht immer nur wir selber für Respekt und Akzeptanz werben. Wir wollen in diesem Jahr mal jene zu Wort kommen lassen, die an unserer Seite stehen: Familie oder Freund*innen. Sie erklären, warum sie uns lieben und warum sie für uns da sind.

Zeit: 2:26 Minuten

Zwei Trans*Personen verlieben sich

(2020)

<https://www.youtube.com/watch?v=id7IGIOqqvs&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3DpYYccV-xSpXBNJU70KtUIRbBFDUAQNKfFW75RbsD2BIKx1bnchpdSQM>

Abstract: Lukas (19) und Jakob (21) sind seit einem halben Jahr ein Paar. Dass sie beide trans sind, ist total schön, weil sie sich mit gewissen Unsicherheiten nicht mehr erklären müssen. Andererseits haben sehen beide auch die schmerzhafteste Seite am trans sein. Neid auf cis Männer spielt dabei zB eine große Rolle. Jakob hatte schon viele Beziehungen, ist aber für Lukas der erste Freund. Diese Unsicherheit begleitet Lukas stetig. Auf Klo beantworten beide unabhängig voneinander Fragen, während der Partner Kopfhörer auf hat. Erinnerst du dich an unseren ersten Kuss? War musste mehr Opfer bringen und wärst du lieber cis?

Zeit: 8:52 Minuten

Queer sind wir

(2018)

<https://vimeo.com/286134898>

Abstract: Im Jahr 1991 wurde von der Initiative Schwarzer Menschen in Deutschland (ISD) wie in vielen Ländern auch im Februar erstmals der Black History Month (BHM) in Berlin organisiert und zehn Jahre erfolgreich durchgeführt. 2009 wurde der BHM in Berlin von lokalen Aktivist*innen wiederbelebt. Ein mehrheitlich weißes Bündnis organisiert seit 2014 den Queer History Month (QHM) als bildungspolitisches Angebot für Berliner Schulen und bietet Veranstaltungen und Projektarbeit ebenfalls im Februar und darüber hinaus an. Der Romnja* Power Month, geboren aus einer Kooperation zwischen der IniRromnja und RomaniPhen findet seit 2016 im Zeitraum zwischen dem Internationalen Tag der Frauen und dem Internationalen Tag der Roma*, vom 8. März bis zum 8. April 2016, statt.

Da der Queer History Month seinen Auftakt im Februar feiert, haben verschiedene Schwarze Menschen und People of Color (BPOC) Organisationen und Akteur*innen auf die symbolische Bedeutung des Monats Februar als traditioneller Black History Month hingewiesen. Daraufhin wurde durch das Bündnis des QHM auf Veranstaltungen und Aktivitäten des BHM aufmerksam gemacht. Die Sichtbarmachung des BHM innerhalb des QHM war ein erster Schritt eines stärkeren intersektionalen Handelns, jedoch blieb die Frage des aktiven Mitbestimmens offen. Um dieser Frage nachzugehen hat sich ein temporäres Netzwerk aus Vertreter*innen verschiedener Organisationen und Bündnissen für eine Perspektivenerweiterung zusammengefunden. Nach den ersten Treffen entstand die Idee eines Filmes mit dem Anspruch eine stärkere intersektionale Bewusstseins-schaffung von queer, durch Portraits und aus der Perspektive von BPOC zu schaffen.

Regisseurin: Sanni Est

Zeit: 11:13 Minuten

**Football Loving Father In Tears Emotionally Connecting with Gay Son
(2019)**

<https://www.youtube.com/watch?v=GWVSLRjbdIY>

Abstract: „Father, Shaun, tries to connect with his son, Owen, who came out as gay when he was 10 years old. Dressing in drag brings Shaun to tears as he thinks about his son’s own experience.“

Zeit: 5:34 Minuten

**Vielheits-Phase 8:
Neue Theorien unter machtkritischen Selbstverständlichkeiten
aufbauen und offene Haltung festigen**

Didaktik

In der achten Vielheits-Phase sollen Studierende in der Ausbildung ihrer vielfaltssensiblen Haltung und Reflexionsfähigkeit dahin gelangen, dass es sie irritiert, wenn sie mit Diskriminierung hervorbringenden sozialen Ordnungen, Materialien oder Verhaltensweisen konfrontiert werden. Sofern Studierende eine Irritation verspüren, weil beispielsweise Stigmata in Filmen, Bildern oder Texten (re-)produziert werden, kann dies ein Indikator dafür sein, dass sie im Prozess sind, ihre Selbstverständnisse in einer vielfaltssensiblen Weise zu verändern. Dazu sollten sie Lernmaterialien machtkritisch in einem intersektionalen Rahmen analysieren und herausstellen können, welche Ausschlüsse von Personen diese bewirken und wie sie vielfaltssensibel modifiziert und reflektiert werden könnten. Dafür bieten sich machtkritische Schulbuchanalysen an. Auch Praktiken sowie sprachliche Äußerungen innerhalb der Lehrveranstaltung sollen unter dieser Perspektive reflektiert und in Ausverhandlungsprozesse gebracht werden. Dabei gilt es innerhalb eines diskriminierungskritischen Lernraumes, in dem betroffene Personen priorisiert Unterstützung erfahren, trotzdem auf eine fehlerfreundliche Haltung und einen ausverhandelnden Umgang mit Kritik zu achten. Ziel bleibt weiterhin die Internalisierung, Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken, was aufgrund der dynamischen Komplexität von Vielfalt als nicht abschließbarer Prozess zu betrachten ist.

Es scheint schwer vorstellbar, aus einer kategorialen Ordnung herauszutreten und neue (subjektive) Theorien und Selbstverständnisse aufzubauen, die diese sozialen Strukturen zwar machtkritisch berücksichtigen, ihnen aber nicht folgen. Dennoch ist hinsichtlich der Vielheits-Phasen 2, 4 und 5 grundlegend in Frage zu stellen, inwiefern (binäre) soziale Kategorien hilfreich sind, um die individuelle bzw. soziale Praxis zu verstehen (vgl. Villa 2013, S. 230). Selbst wenn 13 Kategorien (Lutz & Wenning 2001) oder mehr verwendet würden, reichten sie nicht aus, um die spezifische Logik des Handelns zu beschreiben (vgl. Villa 2013, S. 231). Soziale Strukturen und individuelle Praxen konstituieren sich gegenseitig, jedoch können einerseits soziale Struk-

turen nicht beschrieben werden, indem lediglich konkrete Handlungen rekonstruiert werden, und andererseits wäre es reduktiv, Handlungen lediglich als Materialisierungen von Strukturen anzusehen (ebd.). Individuelle Praktiken und soziale Strukturen müssen also sowohl in ihren eigenen Logiken betrachtet werden als auch in ihrer Intersektionalität.

Die Studierenden sollen nicht die binären kategorialen Ordnungen vergessen und sich nach einem Entweder-oder-Prinzip ausschließlich für neue Theorien und Selbstverständnisse entscheiden. Es ist unbedingt notwendig darauf zu achten, nicht in euphemistisch utopische Perspektiven zu verfallen, wie „Es ist so schön bunt hier“ (Hartmann 2019, S.26), oder *„Ich mache keinen Unterschied, ob du homosexuell, heterosexuell, bisexuell, cis*, trans*, inter* oder non-binär bist. Für mich sind alle Menschen gleich“* (vgl. dazu Ogette 2019, S.91). Diese Äußerungen suggerieren die mögliche Finalität einer jedoch stets dynamisch bleibenden Auseinandersetzung mit Vielfalt, indem sie Diversität auf Gleichheit reduzieren und bestehende ungerechte Machtstrukturen ausblenden. Vielmehr sollten sich Studierende in die Lage versetzen, nach einem Sowohl-als-auch-Prinzip soziale Strukturen als bestehende, historisch gewachsene Ordnungen machtkritisch zu rekonstruieren und gleichzeitig neue vielfaltssensible Theorien und Selbstverständnisse zu entwickeln und zu praktizieren. Dafür sollten Studierende analysieren, wie unendlich komplexe Interaktionen vergeschlechtlicht, ‚rassifiziert‘, (hetero-)sexualisiert, klassifiziert werden, um sie zu vereinfachen (Villa 2013, S.231). Dazu eignen sich vor allem (rechts-)populistische Darstellungen von reduzierter Vielfalt.

Für die neuen Theorien und Selbstverständnisse von vielfältigen Lebensweisen geht es vor allem darum, die Komplexität in ihrer Multiplizität von Praktiken so zu durchdenken, dass die Reduktion von Vielfalt möglichst vermieden werden kann (vgl. dazu Gressgard 2008). In Lehrveranstaltungen sollten Sie also stets berücksichtigen, dass die Dynamik der Intersektion aus der Komplexität von Erfahrungen entsteht (Villa 2013, S.227). Bildungsinstitutionen und die in ihr wirksa-

men Akteur*innen sollten demnach Erfahrungen ermöglichen, die über das hinausgehen, was Lernende in den Ordnungen ihrer außer(hoch-)schulischen Umwelt erleben. Dafür sollten Sie die von Katharina Debus und Vivien Laumann ausgearbeiteten Ziele einer vielfaltssensiblen Pädagogik berücksichtigen (2014, S. 134). Diese fokussieren die Diversität individueller Verhaltensweisen sowie Interessen und versuchen, die Reduktion einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu vermeiden:

1. Wertschätzung für und Förderung von ›untypische(n)‹ Interessen und Fähigkeiten. Räume schaffen, in denen ‚Untypisches‘ erprobt werden kann
2. Wertschätzung auch von ‚typischen‘ Interessen und Fähigkeiten, Förderung bei Bedarf (in vielen Kontexten werden diese bereits gefördert, sodass nur manchmal eine zusätzliche Förderung nötig ist)
3. Keine alten oder neuen Normativitäten aufbauen (Ausnahme: Gewalt- und Diskriminierungsfreiheit), sondern Bewusstsein über Konsequenzen von Entscheidungen für sich selbst und andere fördern und Entscheidungs- sowie Aushandlungsfähigkeit stärken
4. Kritisch am Druck ansetzen, der mit traditionellen wie auch modernisierten Geschlechteranforderungen und sexuellen Orientierungen einhergeht, ohne dabei Wünsche und Bedürfnisse der Adressierten abzuwerten

Studierende sollen daraufhin nachvollziehen, dass eine vielfalts-sensible Pädagogik anderen Regeln folgt, als eine Pädagogik, die darauf ausgerichtet ist, (fachliche) Kompetenzen rezeptartig, eindeutig und allgemeingültig zu vermitteln. Eine Offenheit für Vielfalt ist mit einer umfassend praktizierten Standardisierung in Form von allgemeinen Bildungsstandards nur sehr marginal zu erreichen. Standardisierungen engen ein und versuchen, statische Universalien zu erfassen. Vielfalt ist hingegen dynamisch, nicht eindeutig messbar und verlangt eine Öffnung für Udenkbares.

Sofern versucht wird, die (Identitäts-)Entwicklung von Individuen zu kontrollieren und sie in ihrer Performanz zu einem möglichst homogenen Produkt der kompetenzorientierten Ordnung des deutschen Bildungswesens zu machen, kann nicht gleichzeitig eine Verantwortungsübernahme für die Umsetzung einer vielfaltssensiblen Pädagogik angenommen werden. Die individuellen Praktiken, die eigentliche Performanz, wird in ihrer Diversität unter dieser Ordnung nicht ausreichend berücksichtigt.

Es geht nicht darum, Strukturen generell zu negieren, sondern sie stets unter Einbezug vielfältiger Lebensweisen und deren Wechselbeziehungen zu gestalten. Dabei sollte eine ökonomische Beständigkeit in internationalen Wettbewerben nicht als fundamentale Orientierung dienen, sondern die Vermeidung von Unsichtbarkeit, Ausschluss und Gewalt von und gegen Individuen durch eine öffnende und würdigende Haltung gegenüber ihrer Verkörperung. Beispielsweise würde dies eine Struktur von Lehrplänen bedeuten, die auf die Vielfalt an individueller Performanz ausgerichtet ist und einen offenen sowie prozessorientierten Leistungsbegriff bedeuten (vgl. dazu Schuck 2014). Die Einhaltung von Gesetzesgrundlagen wie der Bildungs- und Erziehungsaufträge bzw. des Grundgesetzes ist dabei unweigerlich zu beachten (vgl. Cremer & Niendorf 2020) – auch wenn diese ebenfalls stets machtkritisch auf bestehende Ausschlüsse von Personen bzw. Lebensweisen geprüft werden müssen (vgl. Vielheits-Phase 4).

Bezüglich der aufgestellten Ziele von Debus und Laumann steht besonders der Aspekt „...Bewusstsein über Konsequenzen von Entscheidungen für sich selbst und andere fördern und Entscheidungs- sowie Aushandlungsfähigkeit stärken“ im Vordergrund. Innerhalb der Wechselwirkung zwischen individuellen Praktiken und sozialen Ordnungen sollten Studierende ihre eigene Verantwortung hinsichtlich einer Politik der Antidiskriminierung und Herrschaftskritik erkennen und annehmen, die sich solidarisch mit allen Individuen zeigt, denen eine Existenz in ihrer Subjektwerdung verwehrt wird (Dyk 2019, S. 25). Diese Verantwortungsübernahme einzelner Personen darf jedoch nicht

dazu führen, dass strukturelle und institutionelle Verantwortung für soziale Ungleichheit im Sinne einer Subsidiarität auf einzelne Lehrende und Lernende übertragen wird (vgl. Kapitel 1.1.2.).

Letztlich muss sich innerhalb einer Pädagogik der Vielfalt also auch mit Wechselwirkungen zwischen Klassen- und Identitätspolitik, zwischen Universalismus und Partikularismus auseinandergesetzt werden (vgl. dazu Aulenbacher, Meuser & Riegraf 2012; Laclau 2013; Dörre 2018; Eribon 2018; Dyk 2019). Im Fokus stehen in diesem Prozess die Zusammenhänge, sprich das Sowohl-als-auch, und nicht der Wettbewerb, der sich in einem Entweder-oder durch die Produktion von Verlierer*in und Gewinner*in hierarchisierend ausgestaltet. Studierende sollten ihren Fokus dabei stets auf ein Dazwischen richten, denn die vielfaltssensible pädagogische Praxis verwirklicht sich vor allem in Räumen jenseits binärer Gegensatzpaare, wie Homogenität und Heterogenität. Das bedeutet, dass die momentan praktizierte Ordnung einer outputgesteuerten Standardisierung auf allgemeine Kompetenzen als ein Teil dieses Dazwischens in einen systematischen Gesamtplan für ein vielfaltssensibles deutsches Bildungsweisen einbezogen werden kann – aber eben nur als eine mögliche und nicht immanent höherwertige Perspektive in Wechselbeziehung zu vielfältigen anderen.

Trilemma der Inklusion: In der achten Vielheits-Phase sollen Studierende eine macht- und diskriminierungskritische Haltung soweit internalisiert haben, dass ihnen diskriminierende Elemente und Äußerungen in Materialien und Medien auffallen, ohne gezielt darauf zu achten. Zudem sollen sie betroffene Personen anhand der trilemmatisch aufgeführten Bedürfnisse unterstützen und auch für Bedürfnisse offen sein, die über das Trilemma hinausgehen. Dieser Schutz und diese Förderung von Vielfalt in pädagogischen Kontexten sind entsprechend der sechsten Vielheits-Phase nach einer unbedingt gastfreundlichen Haltung der Pädagog*innen gegenüber (un-)denkbaren vielfältigen Lebensweisen ausgerichtet.

**Vielheits-Phase 8:
Neue Theorien unter machtkritischen Selbstverständlichkeiten
aufbauen und offene Haltung festigen**

Methodik

Jugendserie „Druck“ – Folge 28 Outing

Quelle: Horsch, Charlotte; Schemmerling, Mareike (2020): Sexuelle Identität in der Jugendserie Druck und deren Mehrwert für die Jugendarbeit. München: Webhelm

Ablauf:

Gender, sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität – all diese Themen, die vor allem in der dritten Staffel der Serie Druck behandelt werden, spielen für junge Menschen eine wichtige Rolle. Deshalb eignet sich die Serie hervorragend, um in der praktischen Jugendarbeit und in der Schule eingesetzt zu werden. Der Kontext der Serie, die der Lebenswelt vieler Jugendlichen nahekommt, bietet einen niederschweligen Einstieg für die sensiblen Themen. Auf den ersten Blick sprerrige oder komplexe Sachverhalte werden verständlich erläutert. Daran kann in der Jugendarbeit und in der Schule angeknüpft werden. Die im Folgenden erläuterten Anregungen können es Jugendlichen ermöglichen, sich mit dem Gesehenen in Beziehung zu setzen und ihre Eindrücke zu verarbeiten. Der daran anschließende Austausch schafft die Möglichkeit, Themen anzusprechen, für die im alltäglichen Geschehen kein Raum gegeben ist oder wofür vor allem junge Menschen Mut benötigen. Zudem wird die Möglichkeit gegeben, Fragen zu besprechen, Vorurteile zu thematisieren und diese abzubauen. Diese Methode ist auch für Studierende einsetzbar, die perspektivisch in der Jugendarbeit oder in der Schule arbeiten.

Videolink zu Folge 28: <https://www.youtube.com/watch?v=ac-mNKAlJgs>

1. Die Teilnehmenden sehen sich gemeinsam die Folge 28 der Jugendserie „Druck“ an. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Folge sind:
 - David offenbart sich Matteo als Transgender.
 - Matteo recherchiert zum Thema Transgender und bespricht mit Hans seine eigene sexuelle Orientierung.
 - Matteo outet sich – nach langem Ringen – gegenüber seiner Mutter.

- David wird an der Schule in Form eines Videos unfreiwillig geoutet.
2. Im Anschluss daran bilden die Teilnehmenden Kleingruppen und reflektieren die Folge, z. B. anhand einer der folgenden Fragestellung:
- Wie hätten Sie an Matteos Stelle auf Davids Outing reagiert?
 - Warum, meinen Sie, fällt es Matteo so schwer, seiner Mutter von David zu erzählen? Wie könnte sie reagieren?
 - Stellen Sie sich vor, Sie sind an derselben Schule wie David und Matteo. Wie würden Sie auf das Video reagieren, das David outet?
 - Was würden Sie als Davids Freund*innen tun, um ihm beizustehen?

Zeit: ca. 75-90 Minuten (Video: 20:41 Minuten)

Wünsche von Schüler*innen mit LGBT-Lebensweisen

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; Yavaş, Aylin (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

1. Die Studierenden finden sich in 4er Gruppen zusammen und halten auf einem Plakat ihre Vorschläge zu der Frage fest: Was wünschen sich Schüler*innen mit LGBT-Lebensweisen von Lehrkräften bzw. von der Institution Schule?

2. Nutzen Sie die folgenden Ergebnisse, um zu ergänzen:
Was wünschen sich Schüler_innen mit LGBT-Lebensweisen von Lehrkräften?

Diese Wünsche haben wir (ufuq) in einer Befragung von jungen Ehrenamtlichen mit LGBT-Lebensweisen im Arbeitsbereich von ABqueer e. V. ermittelt.

- Sensibilität dafür, Beschimpfungen und Diskriminierungen zu erkennen.
- Den Mut, bei Beschimpfungen (unabhängig vom Thema) einzugreifen, z. B. mit der Äußerung: „Das ist diskriminierend und hier nicht gewollt und von mir nicht geduldet.“
- Das Signal, dass sie unterstützt werden, z. B. durch Sätze wie: „Ich habe gesehen, was passiert ist, und finde das nicht gut.“ „Ich bin auf deiner Seite, es ist okay, wie und wer du bist, ich bin ansprechbar, und ich unterstütze dich.“
- Die Thematisierung von LGBTI-Lebensweisen im Unterricht.
- Dass sich gerade heterosexuelle Lehrkräfte und Personen einsetzen und positionieren, z. B. „Ich lebe heterosexuell und ich setze mich für LGBTI ein.“
- Dass heterosexuelle Lehrkräfte, die mit Menschen mit LGBTI-Lebensweisen befreundet sind, davon erzählen.
- Klare Äußerungen der Schulleitung gegen Diskriminierung von Menschen mit LGBTI-Lebensweisen.

Wünsche von Schüler_innen mit LGBT-Lebensweisen an die Schule und die Lehrkräfte:

Diese Wünsche haben wir aus einer Studie von Hillier et al. (2010) übernommen, in der über 3000 LGBT-Jugendliche befragt wurden.

- Sexualerziehung sollte Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit thematisieren (40%).
- Diskussionen zu Homosexualität und Geschlechtsidentität (27%).
- Wahrnehmen, dass es unterschiedliche Menschen im Schulalltag gibt (12%).
- Gruppen oder Arbeitsgemeinschaften, die zu LGBT-Themen arbeiten, Informationen, Ansprechpersonen, Hinweise auf weitere Stellen oder externe Gruppen (19%).
- Disziplinarisches Vorgehen gegen heteronormativ geprägte Beschimpfungen und Mobbing (11%).

Zeit: ca. 30 Minuten

Wertewanderung

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; Yavaş, Aylin (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

In dieser Übung sollen sich die Studierenden über gemeinsame Werte verständigen. Die Ausgangsfrage lautet: Was ist mir besonders wichtig in meinem Leben, um glücklich oder zufrieden zu sein? Welche Werte unterstützen mich dabei?

1. Jede*r Studierende erhält zunächst ein Arbeitsblatt mit 25 Werten (s. unten). Mit diesen Werten im Gepäck geht es auf eine Wanderung.
2. Die erste Station ist ein Berg. Der Anstieg wird anstrengend. Daher muss das Gepäck erleichtert werden. Von den Werten bleiben 10 übrig, die dann eine jeweils persönliche „Hall of values“ darstellen.
3. Die Nacht bricht ein. In jedes Zelt passen nur jeweils 2 Personen, die sich nun auf 10 gemeinsame Werte einigen müssen.
4. In der Nacht kommt es zu einem Sturm, und die Hälfte der Zelte wird nass. Die Gesamtgruppe muss sich auf die verbleibenden Zelte verteilen, sodass in jedem Zelt 4 Personen (mit ihren jeweils 10 Werten) unterkommen müssen. Diese Kleingruppe einigt sich auf 12 Werte.
5. Abschließend einigt sich die gesamte Gruppe dann auf 10 Werte, die auf einem Plakat notiert werden. Gemeinsam wird zum Schluss eine Rangfolge erarbeitet. In der abschließenden Diskussion kann jede*r Studierende diese Schlussliste dann mit der eigenen 10er-Werteliste vom Anfang („Hall of values“) vergleichen.
6. Auswertung:
 - Wie ging es euch dabei, Werte auszusortieren?
 - Wie lassen sich diese Werte umsetzen, zum Beispiel in Nassers Geschichte?

- Viele Menschen teilen ganz ähnliche Werte. Warum ist es oft so schwer, sie umzusetzen?

Hinweis: „Gestrichene“ Werte sind nicht verloren, sondern werden reflektiert, und ihre Bedeutung wird durch die in der Gruppe notwendig werdenden Kompromisse verändert. Bei dem Spiel sollte also deutlich werden, dass sich die Bedeutung einzelner Werte vor dem Hintergrund unterschiedlicher Situationen verschieben kann. Die „eigenen“ Werte sollten aber immer im Bewusstsein bleiben.

Zeit: ca. 60 Minuten

Antidiskriminierungsvereinbarung

Quelle: Puvogel, Mariam; Golesorkh, Jawaneh; Yavaş, Aylin (2020): „LGBT... What?!?“ – Über die Vereinbarkeit von Queerness und Muslimisch-Sein. Hrsg.: ufuq.de. Online verfügbar unter: <https://www.ufuq.de/modul-4/>

Ablauf:

Eine Antidiskriminierungsvereinbarung soll regeln, wie Chancengleichheit und der Abbau von Diskriminierung konkret aussehen sollen. Sie regelt auch, was passiert, wenn jemand diskriminiert wird.

Dabei steht hinter Regeln zu Antidiskriminierung nicht die Idee, Verbote aufzustellen und Strafen festzulegen. Es geht vielmehr darum, ein gutes Klima in der Gruppe und ein möglichst diskriminierungsfreies Umfeld zu ermöglichen. Deshalb muss gemeinsam geklärt werden, was Diskriminierung ist und was passieren soll, wenn es zu Diskriminierung kommt. Die Vereinbarung formuliert Gebote statt Verbote. Konfliktsituationen sollen durch offene Gespräche thematisiert werden. Die Vereinbarung wird gemeinsam getroffen, denn sie soll keine Anordnung sein.

Alle erarbeiten gemeinsam eine Antidiskriminierungsvereinbarung, die folgende Punkte erhalten sollte:

1. Was ist das Ziel der Antidiskriminierungsvereinbarung? Wie wollen wir miteinander umgehen?
2. Wo und für wen gilt die Vereinbarung? Für welche Personengruppen in der Gruppe und für welche Diskriminierungsmerkmale? Was ist Diskriminierung? Welche verschiedenen Formen von Diskriminierung wollen wir regeln?
3. Was passiert im Fall von diskriminierenden Verhaltensweisen?
 - Wer ist Ansprechpartner*in?
 - Welche Verantwortung haben Lehrende und Lernende, wenn sie eine diskriminierende Situation mitbekommen?
 - Gibt es ein Gremium, das im Diskriminierungsfall zusammenkommt? Wie ist es zusammengesetzt, z. B. Streitschlichter*innen, Lernende und Lehrende?

- Wie vertraulich wird mit Beschwerden umgegangen?
- Welche Schritte werden unternommen, wenn es zu einem Diskriminierungsfall kommt, z. B. Einzelgespräche, klärende gemeinsame Gespräche, Zeug*innen befragen, Dritte in die Konfliktlösung einbeziehen?
- Welche Maßnahmen können unternommen werden, z. B. Gespräch, Entschuldigung, Projekte an der ganzen Einrichtung zum Thema Diskriminierung?

Zeit: ca. 60-90 Minuten

Das Versteckspiel beenden: Ash Beckham bei TEDxBoulder (2013)

<https://www.youtube.com/watch?v=kSR4xuU07sc>

Ablauf:

1. Die Studierenden sprechen in 3er Gruppen darüber, was für sie „schwierige Gespräche“ sind – Gespräche also, für die sie Mut brauchen und vor denen sie sich am liebsten verstecken würden?
2. Die Studierenden schauen gemeinsam das Video „Das Versteckspiel beenden“
3. Reflexionsfragen:
 - Was meint Ash Beckham mit der Aussage, dass ein Versteck kein Ort für einen Menschen ist, um wahrhaftig zu leben?
 - Wie können Sie als Lehrkräfte eine möglichst ehrliche Kommunikation in Ihrer Schulklasse etablieren? Welche Voraussetzungen müssen dafür erfüllt sein? Welche Vorteile und Nachteile bietet eine ehrliche Kommunikation im schulischen Kontext?
„Es war das einfachste schwierige Gespräch, das ich je hatte. Und warum? Weil das Pfannkuchenmädchen und ich ehrlich zueinander waren.“
 - Aus welchen Gründen sollen wir aufhören unser „schwer“ mit dem „schwer“ von anderen zu vergleichen? Welche Konsequenzen hat dieser Wettbewerb darüber, wer es am Schwersten hat? Welche Bedeutungen haben dabei die verschiedenen Verstecke, die Ash Beckham illustriert?
„Schwer ist nicht relativ. Schwer ist schwer. Wer kann mir sagen, dass jemandem zu erklären, dass man bankrott ist schwerer ist, als zu gestehen, dass man fremdgegangen ist. Wer kann sagen, dass ein Coming-Out schwerer ist, als seinem 5-jährigen Kind zu sagen, dass man sich scheiden lässt. Es gibt kein „schwerer“, es gibt nur „schwer“. Wir müssen aufhören, unser „schwer“ mit dem „schwer“ der anderen zu vergleichen, um uns in unserem Versteck besser oder schlechter zu fühlen, und einfach anerkennen, dass es für uns alle ein „schwer“ gibt.“

- Inwiefern unterscheidet sich das Erleben von struktureller Diskriminierung dennoch von Schwierigkeiten, die Personen individuell erfahren – ohne dabei ein Ranking des Schweregrades aufzustellen?
- Beschreibt die drei Pfannkuchenmädchen-Prinzipien in eigenen Worten und nennt Beispiele für jedes Prinzip. Inwiefern sind die Pfannkuchenmädchen-Prinzipien für euch als Lehrkräfte hilfreich?

Zeit: ca. 60-75 Minuten (10:56 Minuten)

Transkript „Das Versteckspiel beenden“

Abstract: Ash Beckham diskutiert den derzeitigen Stand der Homophobie in unserer Kultur und stellt dabei den Begriff der „Homophobie“ selbst in Frage. Es geht nicht um Angst, sondern nur um Hass. Dinge zu hassen, die wir nicht verstehen, Menschen, die wir nicht kennen oder irgendetwas, das nicht in unser gewohntes Bild hineinpasst. „Homophobe“ Menschen fürchten sich vor nichts. Wir alle haben die Verantwortung ein aktives Leben, und kein passives, zu führen, wenn es darum geht, unsere Mitmenschen vor Anfeindungen jedweder Art zu beschützen.

Übersetzung: Kai Rasmus Nissen
Lektorat: Nadine Hennig

Ich spreche heute Abend darüber, sich zu bekennen. Und nicht im herkömmlichen Sinne, nicht nur zu bekennen, dass man homosexuell ist. Ich denke, dass jeder etwas zu bekennen hat. Ihr Bekenntnis könnte sein, ihr zum ersten Mal „Ich liebe Dich“ zu sagen; jemandem zu sagen, dass man schwanger ist; oder dass man Krebs hat, oder irgendeines dieser schwierigen Gespräche, denen wir im Leben begegnen. Jedes Bekenntnis ist ein schwieriges Gespräch. Und obwohl unsere Themen sich sehr unterscheiden, ist die Erfahrung, sich zu verstecken und sich zu bekennen doch universal. Es ist beängstigend, wir hassen es und es muss dennoch getan werden.

Vor einigen Jahren habe ich im Southside Walnut Café gearbeitet -- (Lachen) -- einem Imbiss hier in der Stadt, und während meiner Zeit dort durchlief ich Phasen militant-lesbischer Gesinnung. (Lachen) Ich rasierte meine Achseln nicht, zitierte Texte von Ani DiFranco als mein Evangelium und je nach dem, wie tief ich meine Cargo Shorts trug und wie lange meine letzte Kopfrasur zurücklag, wurde ich oft mit der Frage konfrontiert, meist durch ein kleines Kind: „Mmmm, bist du ein Junge oder ein Mädchen?“

Darauf herrschte eine peinliche Stille am Tisch, ich biss die Zähne zusammen, griff die Kaffeekanne etwas resoluter. Der Vater blätterte peinlich berührt in seiner Zeitung und die Mutter warf ihrem Kind einen warnenden Blick zu. Aber ich sagte nichts und kochte innerlich.

Und es ging soweit, dass jedes Mal, wenn ein Kind am Tisch saß, zwischen 3 und 10 Jahre alt,

ich zum Kampf bereit war. (Lachen) Das ist ein furchtbares Gefühl. Also schwor ich mir, dass ich beim nächsten Mal etwas erwidern würde. Ich würde mich diesem unangenehmen Gespräch stellen. Innerhalb weniger Wochen geschah es erneut: „Bist du ein Junge oder ein Mädchen?“

Darauf die gewohnte Stille.

Doch dieses Mal war ich vorbereitet und drauf und dran, das Einmaleins der Frauenstudien an diesem Tisch durchzugehen. (Lachen) Ich hatte meine Betty-Friedan-Zitate griffbereit, und meine Gloria Steinem-Zitate, sogar einen kleinen Auszug aus den „Vagina-Monologen“. Ich holte also tief Luft, schaute runter und sah ein 4-jähriges Mädchen in einem rosa Kleid. Kein würdiger Gegner für ein Feministen-Duell, nur ein Kind mit einer Frage: „Bist du ein Junge oder ein Mädchen?“

Ich holte noch einmal tief Luft, hockte mich neben sie und sagte: „Hey, ich weiß, das ist etwas verwirrend, mein Haar ist so kurz wie bei einem Jungen und ich trage Jungensklamotten, aber ich bin ein Mädchen. Weißt du, wie Du manchmal lieber ein rosafarbenes Kleid trägst und manchmal lieber einen bequemen Pyjama? Ich bin eben ein Mädchen von der Pyjama-Sorte.“ (Lachen) Das Kind schaute mich

geradeheraus an, ohne ein Zögern und sagte: „Mein Lieblingspyjama ist lila mit Fischen drauf. Kann ich bitte einen Pfannkuchen haben?“ (Lachen)

Und das war es, einfach nur: „Ach so, du bist ein Mädchen. Krieg‘ ich einen Pfannkuchen?“ (Lachen) Es war das einfachste schwierige Gespräch, das ich je hatte. Und warum? Weil das Pfannkuchengmädchen und ich ehrlich zueinander waren.

Wie so viele von uns habe ich mich in meinem Leben einige Male versteckt und meist waren die Wände meines Verstecks regenbogenfarben. Aber wenn man im Dunkeln sitzt, sieht man die Farbe des Verstecks nicht. Man weiß nur, wie es sich anfühlt, in einem Versteck zu leben. Also unterscheidet sich mein Versteck nicht von Ihrem, oder Ihrem oder Ihrem. Sicher kann ich Ihnen 100 Gründe nennen, warum mein Outing schwerer war als das Ihre, aber der Punkt ist: Schwer ist nicht relativ. Schwer ist schwer.

Wer kann mir sagen, dass jemandem zu erklären, dass man bankrott ist schwerer ist, als zu gestehen, dass man fremdgegangen ist. Wer kann sagen, dass ein Coming-Out schwerer ist, als seinem 5-jährigen Kind zu sagen, dass man sich scheiden lässt. Es gibt kein „schwerer“, es gibt nur „schwer“. Wir müssen aufhören, unser „schwer“ mit dem „schwer“ der anderen zu vergleichen, um uns in unserem Versteck besser oder schlechter zu fühlen, und einfach anerkennen, dass es für uns alle ein „schwer“ gibt.

An einem gewissen Punkt im Leben leben wir alle in einem Versteck und das mag sicher erscheinen; zumindest sicherer, als sich zu bekennen. Ich bin hier, um Ihnen zu sagen, dass egal, welche Farbe Ihr Versteck auch haben mag, ein Versteck kein Platz zum Leben ist. (Jubel)

Warum ist sich zu bekennen, warum ist dieses Gespräch so schwer? Weil es uns stresst. Wir sorgen uns so sehr über die Reaktion der anderen Person, verständlicherweise. Werden sie wütend sein? Traurig? Enttäuscht? Verlieren wir einen Freund? Einen Elternteil? Jemand Geliebtes? Diese Gespräche sorgen für Stress.

Lassen Sie uns kurz den Stress betrachten. Stress ist eine natürliche Reaktion des Körpers. Wenn man einer vermeintlichen Bedrohung begegnet, -- wohlgemerkt: „vermeintlich“ -- schlägt der Hypothalamus Alarm und Adrenalin und Cortisol geraten in die Blutbahn. Das nennt man „Kampf oder Flucht“. Manchmal kämpft man, manchmal rennt man weg. Das ist eine völlig normale Reaktion; die aus einer Zeit stammt, als einem drohte, von einem Wollhaarmammut gejagt zu werden. Das Problem ist, dass der Hypothalamus nicht weiß, ob man von einem Riesenmammut gejagt wird, ob der Computer abgestürzt ist, ob die Schwiegereltern vor der Tür stehen, ob man aus einem Flugzeug springt oder einem geliebten Menschen gestehen muss, dass man einen Gehirntumor hat. Der Unterschied ist: Das Mammut jagt einen für vielleicht zehn Minuten. Schwierigen Gesprächen auszuweichen, kann sich über Jahre hinziehen und damit kann der Körper nicht umgehen. Ständig Adrenalin und Cortisol ausgesetzt zu sein, beeinträchtigt fast jedes System im Körper und kann zu Angstzuständen, Depression und Herzproblemen führen, um nur einiges zu nennen.

Wenn man sich diesen schweren Gesprächen nicht stellt, wenn man die Wahrheit über sich geheim hält, hält man im Grunde eine Granate in der Hand. Denken Sie 20 Jahre zurück.

Ich, mit einem Pferdeschwanz, einem schulterfreien Kleid und hohen Absätzen. Ich war nicht die militante Lesbe, bereit jedes 4-jährige Kind, das ins Café kam, herauszufordern. (Lachen)

Ich war von Angst gelähmt, zusammengerollt in einer Ecke meines stockdunklen Verstecks, meine „homosexuelle“ Granate umklammernd; und einen einzigen Muskel zu bewegen war das beängstigendste, das ich je getan habe. Meine Familie, meine Freunde, völlig fremde Leute: Ich hatte mein Leben damit zugebracht, diese Leute nicht zu enttäuschen. Und nun stellte ich die Welt absichtlich auf den Kopf. Ich verbrannte die Seiten des Drehbuches, dem wir alle so lange gefolgt waren, aber wenn man diese Granate nicht wirft, bringt sie einen selbst um.

Einer meiner denkwürdigsten Granatwürfe war auf der Hochzeit meiner Schwester. (Lachen)

Erstmals wussten viele der Anwesenden, dass ich lesbisch war. Ich ging meiner Pflicht als Trauzeugin nach, in meinem schwarzen Kleid und Stöckelschuhen. Ich ging von Tisch zu Tisch,

und kam schließlich zum Tisch der Freunde meiner Eltern, Leuten, die mich seit Jahren kannten. Nach einem kurzen Small-Talk rief eine der Frauen: „Ich liebe Nathan Lane!“ [schwuler Schauspieler] Und das Ringen um den persönlichen Umgang mit Homosexualität hatte begonnen. „Ash, warst Du schon mal im Castro?“ [Lesben- und Schwulenviertel] „Ja, wir haben Freunde in San Francisco.“ „Wir waren noch nie dort, aber man sagt, es sei ‚fa-bel-haft‘!“

„Ash, kennst Du meinen Friseur Antonio, er ist wirklich gut und er hat nie eine Freundin erwähnt.“ „Ash, welche ist deine Lieblings-TV-Sendung? Unsere ist „Will und Grace“ und weißt Du, wen wir toll finden? Jack. Jack ist unser Liebling.“ (schwuler Charakter) Dann eine andere Frau, etwas verlegen, aber sie wollte unbedingt ihre Unterstützung zeigen, damit ich wüsste, dass sie auf meiner Seite ist. Schließlich platzte sie heraus: „Also, mein Mann trägt manchmal rosafarbene Hemden.“ (Lachen)

In diesem Moment stand ich vor einer Wahl, wie alle Granatenwerfer. Ich konnte zurück zu meiner Freundin und meinen Freunden gehen und mich über ihre Antworten lustig machen; sie für ihre Weltfremdheit strafen und ihre Unfähigkeit, sich ob der Herausforderung, vor die ich sie stellte, politisch korrekt zu verhalten; oder ich konnte Mitgefühl zeigen und anerkennen, dass dies vielleicht eines der schwierigsten Dinge war, die sie je getan hatten. Den Anfang zu machen und dieses Gespräch zu führen, war ihre Art, sich zu bekennen. Sicher wäre es leicht gewesen, ihnen ihre Verfehlung vorzuhalten. Es ist viel schwerer, ihnen auf Augenhöhe zu begegnen und die Tatsache anzuerkennen, dass sie sich bemühten. Was sonst kann man von jemandem verlangen, außer sich zu bemühen. Wenn man ehrlich zu jemandem sein will, muss man auf eine ehrliche Erwiderung gefasst sein.

Schwierige Gespräche sind noch immer nicht meine Stärke. Fragen Sie alle, mit denen ich ausgegangen bin. Aber ich werde besser. Ich hal-

te mich an das, was ich die „Pfannkuchenmädchen-Prinzipien“ nenne. Betrachten sie dies aus Sicht der Schwulen und Lesben, aber bedenken Sie: Was einem jedes Bekenntnis abverlangt, ist im Grunde dasselbe.

Nummer eins: Seien Sie authentisch, nehmen Sie die Rüstung ab, seien Sie Sie selbst. Das Kind im Café hatte keine Rüstung, aber ich war zum Kampf bereit. Dummer Hypothalamus. Wenn Sie wollen, dass andere ehrlich zu Ihnen sind, müssen Sie ihnen klar machen, dass auch Sie bluten.

Nummer zwei: Seien Sie direkt, reißen Sie das Pflaster ab. Wenn Sie wissen, dass Sie homosexuell sind, dann sagen Sie es einfach. Wenn Sie Ihren Eltern sagen, dass Sie vielleicht homosexuell seien, werden sie hoffen, dass es sich ändert. Machen Sie ihnen keine falschen Hoffnungen. (Lachen)

Und Nummer drei, das allerwichtigste: (Lachen) Entschuldigen Sie sich nicht. Sie sprechen Ihre Wahrheit aus. Entschuldigen Sie sich niemals dafür. Einige Leute sind im Verlauf vielleicht verletzt worden. Entschuldigen Sie sich für das, was Sie getan haben, aber niemals dafür, wer Sie sind. Und ja, einige Leute mögen enttäuscht sein. Aber das ist deren Sache, nicht Ihre. Das sind deren Erwartungen von Ihnen, nicht Ihre. Das ist deren Geschichte, nicht Ihre.

Die einzige Geschichte, die zählt ist die, die Sie schreiben wollen.

Wenn Sie sich nächstes Mal in einem stockdunklen Versteck wiederfinden, Ihre Granate umklammernd, seien Sie sich bewusst, dass wir alle schon dort gewesen sind. Sie mögen sich ganz und gar allein fühlen, aber das sind Sie nicht. Wir wissen, dass es schwer ist, aber wir brauchen Sie hier draußen, ganz egal, woraus Ihre Wände gemacht sind. Denn ich garantiere Ihnen: Da sind andere, die durch das Schlüsselloch Ihres Verstecks linsen und darauf warten, dass eine mutige Seele eine Tür aufsprengt. Also seien SIE diese Person und zeigen Sie der Welt, dass wir größer sind als unser Versteck und dass ein Versteck kein Ort für einen Menschen ist, um wahrhaftig zu leben. Danke Boulder, genießen Sie den Abend. (Jubel)

8. Öffnende Bedeutungen

Die Umsetzung einer Pädagogik der Vielfalt ist als eine Entscheidung sowie Haltung zu verstehen und weniger als zu erwerbende Kompetenz. Der spezifizierende Zusatz „der Vielfalt“ ist jeglicher Pädagogik immanent, da Menschen immanent vielfältig sind und auf vielfältige Weise lernen. Im Bildungskontext wurde individuelle Vielfalt jedoch stets von einem Bemühen verdrängt, das Komplexe zu vereindeutigen. Strukturell bestimmende Akteur*innen haben zu wenig versucht, verschiedene Personen in ihren Qualitäten und ihrer Singularität zu verstehen. Vielmehr wurde beispielsweise durch eine Selektion in homogene Lerngruppen oder die allgemeine Standardisierung von Bildung eine Strategie der Reduktion von Vielfalt gewählt, eine Strategie der Vereinfachung.

Der Kybernetiker Heinz von Foerster überträgt das Bild einer nicht-trivialen, sprich eines nicht vorhersagbaren, nicht determinierbaren Systems auf das menschliche Bestreben, Gegenstände und Personen (in ihrer Funktion) eindeutig sowie allgemeingültig vorhersagen und damit kontrollieren zu können:

„Es ist eine unserer großen Leistungen – oder unser fester Aberglaube –, dass wir Objekte trivialisieren, dass wir die Welt und ihr ‚Mobiliar‘ trivialisieren. Der Triumph der Trivialisierung ist das Ziel der Menschheit. Dass die Menschen sich ununterbrochen in den Finger schneiden, sich verletzen und daran verzweifeln, wird dabei – so meine Behauptung – zum großen Zivilisationsproblem“ (Foerster 2008, S. 50)

Innerhalb einer binären Ordnung, die zudem auf (ökonomische) Funktionalität ausgerichtet ist, kann selbst die Interaktion mit Gegenständen als zu komplex und vielfältig angesehen werden, um als trivial betrachtet zu werden. Auch eine Uhr geht ‚kaputt‘ und zeigt dennoch zwei Mal am Tag die Zeit, die auch Uhren zum gleichen Zeitpunkt anzeigen, die nicht als ‚kaputt‘ beschrieben werden. Die Flüssigkeit

in einer Flasche bleibt nicht mit allgemeingültiger sowie immerwährender Sicherheit in der Flasche, auch wenn der Verschluss zuge dreht wird. Die Befriedigung des hilflosen Dranges nach Sicherheit und Kontrollierbarkeit mit diesen reduktiven Strategien zu erreichen, führt zu einer Pädagogik die Lernenden nicht vertraut, ihnen nichts zutraut, ihre Fehler als Misserfolge deutet und sanktioniert, sie fremdbestimmt und nicht selbstbestimmt agieren lässt und sie in streng vorgegebenen, standardisierten Rahmenbedingungen in der Entwicklung ihrer Vielfalt einengt.

*„Ich habe erheblichen Widerstand bei Pädagog[*inn]en geerntet, als ich ihnen erklärte, dass sie ihre Schüler[*innen] wie triviale Maschinen erziehen wollen, wenn diese auf bestimmte Fragen richtige Antworten geben müssen.[...] In diesem System ist nicht vorgesehen, dass der[*die] Schüler[*in] zum Beispiel die Frage infrage stellt oder kreative Auswege sucht, also die mathematischen Formeln auf ihre Ästhetik hin betrachtet, wie konkrete Poesie auf dem Blatt verteilt ist oder etwas macht, was sich nur erklären lässt, wenn man weiß, in welchem Zustand er*sie sich gerade befindet.“ (Luhmann 2008, S. 97 f.)*

Entsprechende Kritik an eindimensional reduktiven Praktiken bleibt im Bildungskontext seit den bekannten Veröffentlichungen von Picht (1964) und Dahrendorf (1965) und dem Wiederaufleben der reformpädagogischen Bemühungen in den 1970er Jahren bis in gegenwärtige Prozesse erhalten. Sie richtet sich jedoch anders als bei Luhmann in erster Linie meist an entscheidungstragende Akteur*innen der Meso- und Makroebene des deutschen Bildungswesens. Personen, die direkten Einfluss auf die Veränderung von sozialen Ordnungen haben. Denn diese Ordnungen sind mächtig und dazu beständig. Sie festigen sich in Sozialisationsprozessen, erzeugen ungerechte Machtverhältnisse und (re-)produzieren dadurch Diskriminierungen.

Die genannten Aspekte sind historisch betrachtet also nicht neu. Was sich jedoch in der Bundesrepublik Deutschland kontextuell ver-

ändert hat, ist das Erstarken einer Neuen Rechte, die sich ein einflussreiches Netzwerk aus Stiftungen, Vereinen, Medien und Kampagnen in Deutschland aufbauen konnte (vgl. Fuchs & Middelhoff 2019). Hinzu kam eine rechtspopulistische Partei, die insbesondere in den neuen Bundesländern große Wähler*innenstimmen gewinnen konnte und sich in ihrem Parteiprogramm explizit gegen vielfältige Lebensweisen richtet. Darüber hinaus ist die Ausbreitung von denjenigen Verschwörungsideologien zu benennen, welche auf gruppenbezogen menschenfeindlichem Gedankengut basieren und nicht zuletzt eine Verschiebung der gesellschaftlichen Diskursgrenzen hinsichtlich einer Normalisierung von nationalistischen, revisionistischen und vielfaltsablehnenden Konzepten, die sich in der alltäglichen Kommunikation manifestiert (vgl. Besand 2020). Zurückblickend auf die Verantwortung, die die Bundesrepublik Deutschland für diskriminierende und gewaltvolle Entwicklungen innerhalb eines globalen Kontextes trägt, lassen sich die genannten Prozesse zurückblickend auf Heinz von Foerster gesammelt definitiv als großes Zivilisationsproblem beschreiben.

Für jegliche Pädagogik kann die Übernahme dieser Verantwortung bedeuten, vielfältige Lebensweisen von Menschen als Grundlage ihrer Ausgestaltung geltend zu machen. Alles andere wäre zu einfach, zu trivial und damit nicht vielfaltssensibel. Bildungspolitische Entscheidungsträger*innen tragen eine menschenrechtsbedingte Verantwortung, die aktive Förderung und den Schutz von Vielfalt in jeglicher zu treffenden Entscheidung reflektiert zu überprüfen und zu deren Umsetzung beizutragen. Dozierende im Lehramtsstudium sollten nicht in der Position sein, angehende Lehrkräfte anleiten zu müssen, die durch ihre eigene (Bildungs-)Sozialisation und Erziehung erlernten sozialen Ordnungen wieder zu entlernen, sofern sie eine vielfaltssensible Pädagogik umsetzen wollen.

Vielmehr gilt es für alle im Bildungssystem aktiven Akteur*innen anzuerkennen, dass vielfältige, dynamische und komplexe Menschen ständig Eindrücken ausgesetzt sind, „die unterschiedliche Interpretationen zulassen, unklar erscheinen, keinen eindeutigen Sinn ergeben, sich

zu widersprechen scheinen, widersprüchliche Gefühle auslösen, widersprüchliche Handlungen nahezulegen scheinen“ (Bauer 2018, S. 14). Die Welt ist nicht eindeutig, sie ist voll von Ambiguität und derart vielfältig, dass Personen in ihr sogar begründete Perspektiven hervorbringen, wonach es die Welt nicht gebe (Gabriel 2013). Mit diesen diversen Lebenswirklichkeiten muss sich innerhalb eines pädagogischen Raumes in einem intersektional orientierten und machtkritisch ausgerichteten Rahmen auseinandergesetzt werden. Dafür gilt es diese Perspektiven und die Menschen dahinter jedoch aktiv sichtbar zu machen.

Werden diskriminierende Äußerungen oder Materialien in einem pädagogischen Raum überhört, ignoriert oder als Einzelfälle abgetan, werden Rassismus, Transfeindlichkeit, Sexismus oder Homofeindlichkeit in Bildungssettings nicht als strukturelle Probleme angesehen, unter deren Wirkung Kinder und Jugendliche in Deutschland aufwachsen. Werden Curricula gezielt auf ökonomische Interessen, Effizienzsteigerung und Funktionalitätsansprüche ausgerichtet, um in einem internationalen Wettbewerb zu bestehen, dann kann sich keine inklusive oder vielfaltssensible Pädagogik entwickeln und auch nicht von ihr gesprochen werden. Dies gilt ebenfalls, wenn vielfältige Lebensweisen in Lehr-Lern-Situationen nicht thematisiert werden, nicht selbst zur Sprache kommen oder wenn die Vielfalt von Lernenden und Lehrenden nur dann als relevant aufgefasst und einbezogen wird, sofern sie wirtschaftlichen Zwecken dient.

In der Darstellung von Platons *Apologie* geht es auch Sokrates im Wissen, nicht zu wissen, keineswegs um technisches, eindeutiges Fachwissen, sondern vielmehr um Bestimmungen im Bereich der Tugenden und die Frage nach dem ‚Guten‘, wie beispielsweise was Gerechtigkeit bedeutet (vgl. Ackeren 2003, S. 54-64). Menschen sind demnach herausgefordert, sich ihr Nichtwissen im Wissen-müssen des ‚Guten‘ bewusstzumachen (Gadamer 1991, S. 109). Adorno macht jedoch in der *Minima Moralia* angesichts kapitalistischer und faschistoider Gesellschaftsstrukturen in dialektischer Perspektive darauf aufmerksam, dass es kein ‚richtiges‘ Leben im ‚falschen‘ gebe (1951, S. 59). Die ‚gute‘,

die ‚richtige‘, die ethisch orientierte Pädagogik lässt sich nur erreichen, wenn Menschen ihre eigene Begrenztheit, ihr eigenes Nichtwissen anerkennen und ihre selbstzugewiesene hegemoniale Stellung aufgeben. Es gibt alternative Ansätze, die machtkritisch auf dem nichtwissenden Menschen aufbauen, wie beispielsweise das Rhizom, unabschließbar bestehend aus kontingenten Vielheiten (Deleuze & Guattari 1977) oder die Negative Dialektik, im „Auseinanderweisen von Begriff und Sache, von Subjekt und Objekt, und ihre[r] Unversöhntheit“ (Adorno 2007, S. 15f.).

Um das Ziel einer vielfaltssensiblen Pädagogik zu erreichen, kann es in einem ökonomisch rationalisierten Bildungswesen keinen Kompromiss geben, der eine Umsetzung von Chancengerechtigkeit oder inklusiver Strukturen beispielsweise in der Etablierung eines Diversity-Managements erkennt. Der gesellschaftliche Wert und die Qualität von Bildung lässt sich ebenso wenig in einem eindeutigen Output messen oder mithilfe von ‚hard facts‘ bzw. Zahlen darstellen, wie die Vielfalt eines Menschen selbst (vgl. Graßl 2008).

Solange die Ausbildung von Lehrkräften ökonomisiert strukturiert ist, müssen Dozierende sich eigeninitiativ für die Haltung und Praxis einer vielfaltssensiblen Pädagogik entscheiden und in ihrer Lehre diese Strukturen kritisch hinterfragen. Ziel eines diversitätsbewussten Lehramtsstudiums muss es also zum einen sein, diejenigen strukturbedingten Gewohnheiten und Normalitätskonzepte, welche eine Entfaltung der Potentiale vielfältiger Lebensweisen verhindern, gemeinsam mit Studierenden aufzudecken und zu entlernen. Zu diesen Ordnungen zählen die Merkmale der Ökonomisierung, wie Effizienz, Vermarktlichung, Wettbewerb, Subsidiarisierung, Technologisierung (Höhne 2015, S. 21-24; vgl. Kapitel 1.2.). Zum anderen müssen (neue) Haltungen sowie Habitualisierungen entwickelt und gefördert werden, die macht- und diskriminierungskritisch menschliche Vielfalt schützen und fördern.

Diese demokratie- und menschenrechtserhaltende Aufgabe liegt insbesondere in der Verantwortung von Bildungspolitiker*innen, aber

auch bei Bildungsinstitutionen sowie den darin wirkenden Akteur*innen. Diese Handreichung kann Sie als Dozent*in dabei unterstützen, diese Verantwortung zu übernehmen. Dennoch braucht es unweigerlich eine systematische Gesamtstrategie auf allen Ebenen des deutschen Bildungswesens, die offene, machtkritisch reflektierte sowie von Vielheiten ausgehende Strukturen für eine (vielfaltssensible) Pädagogik schafft und dabei nur in spezifisch geprüften Kontexten auf ökonomische Ordnungen zurückgreift.

„Das Leben zu ändern, das heißt also auch, die Art und Weise zu ändern, wie wir über dieses Leben sprechen und denken. Aus meiner Sicht existieren die sozialen Klassen und die hierarchische Unterordnung und Überordnung von Menschen immer in zweifacher Weise: Einmal in der Realität und einmal in den Köpfen der Menschen. Selbst wenn diese Klassen und Hierarchien einmal aufhören sollten, in Wirklichkeit zu existieren, dann würden sie dennoch wohl schnell wieder Wirklichkeit werden, weil die Menschen, in deren Köpfen sie weiter herumspuken, sie immer wieder in die Realität projizieren“ (Bourdieu 1992, S. 20)

9. Quellenverzeichnis

- ACKEREN, MARCEL VAN (2003): Das Wissen vom Guten. Bedeutung und Kontinuität des Tugendwissens in den Dialogen Platons. Bochumer Studien zur Philosophie, Band 39. Amsterdam: John Benjamins
- ADAMIETZ, LAURA (2012). Geschlechtsidentität im deutschen Recht. In: APuZ. Geschlechtsidentität. 62. Jahrgang 20-21/2012. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- ADORNO, THEODOR W. (1951): Minima Moralia. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/35641304/ADORNO_Theodor_Minima_moralia_reflexionen_aus_dem_deschaedigten_Leben_Frankfurt_Suhrkamp [Zugriff: 20.06.2020]
- ADORNO, THEODOR W. (2007): Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- ADICHIE, CHIMAMANDA NGOZI (2009). The Danger of a single Story. Online Verfügbar unter: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript. [Zugriff: 22.04.2020]
- ADS (2017): Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Antidiskriminierungsstelle des Bundes Januar 2017. Verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Umfragen/umfrage_einstellungen_geg_lesb_schwulen_und_bisex_menschen_de.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Zugriff 25.05.2020]
- ADS (2020): Europaweite Umfrage zu Diskriminierungserfahrungen von LGBTI*-Personen zeigt aus Sicht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes klaren Handlungsbedarf auf. Pressemitteilung Antidiskriminierungsstelle des Bundes 14.05.2020. Verfügbar unter: <https://fra.europa.eu/de/news/2020/umfrage-unter-lgbti-personen-europa-dominiert-die-hoffnung-oder-die-angst> [Zugriff: 18.05.2020]
- AG LEHRE (2016): Diskriminierungskritische Lehre Denkanstöße aus den Gender Studies. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien. Berlin: Humboldt Universität
- ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA (2013). Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- AULENBACHER, BRIGITTE; MEUSER, MICHAEL; RIEGRAF, BIRGIT (2012): Geschlecht, Ethnie, Klasse im Kapitalismus. Berliner Journal für Soziologie 1/2012. S. 5-27.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- BARAD, KAREN (2017): Agentieller Realismus. Berlin: Suhrkamp Verlag edition unseld
- BATESON, GREGORY (1983): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- BAUER, THOMAS (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- BEELMANN, ANDREAS; NEUDECKER, CLARA (2020). Entwicklungspsychologische Grundlagen für die Entstehung von Vorurteilen. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen (2. Aufl.). Weinheim: Beltz. S. 113-124.
- BEIGANG, STEFFEN; FETZ, KAROLINA; KALKUM, DORINA; OTTO, MAGDALENA (2017): Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden

- BERGER, CHRISTIAN (2018). Diskriminierung. In Gender Glossar / Gender Glossary (6 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> [Zugriff: 15.04.2020]
- BIBERSTEIN, SANDRA (2019): Zu n, n-1 schreiben. Performative Strategien des Rhizom-Machens bei Deleuze und Guattari. 19.12.2019. Online verfügbar unter: https://crisisandcommunitas.com/?inter_art=zu-n-n-1-schreiben [Zugriff: 28.05.2020].
- BITTNER, MELANIE; GARSKE, PIA; NÜTHEN, INGA (2017): Toolbox Gender und Diversity in der Lehre. Freie Universität Berlin (Hrsg.). Online verfügbar unter: <http://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox> [Zugriff: 21.08.2021]
- BMFSFJ (2017): Schutz und Akzeptanz von geschlechtlicher Vielfalt. Schlussfolgerungen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus der Arbeit der Interministeriellen Arbeitsgruppe Trans- und Intersexualität. Berlin, 21. September 2017 (mit Änderungen zum 01.01.2019)
- BOGER, MAI-ANH (2016): The Trilemma of Anti-Racism. In: Dada, A. & Kushal, S. (Hg.): Whiteness Interrogated. Oxford
- BOGER, MAI-ANH (2017). Theorien der Inklusion-eine Übersicht. Zeitschrift Für Inklusion, (1). Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/413> [Zugriff: 13.05.2020]
- BOURDIEU, PIERRE (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik & Kultur. Hamburg: vsa-Verlag
- BREIWE, RENÉ (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse. Wiesbaden: Springer VS
- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN, FÜR BAU UND HEIMAT (2018): Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Personenstandsgesetzes. 18.05.201. Online verfügbar unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetztestexte/gesetztesentwerfe/entwurf-aenderungpersonenstandsgesetz.pdf.jsessionid=4C74DDD3563EBECAB9749B89CBA5BEF7.cid364?__blob=publicationFile&v=1 [Zugriff: 19.04.2020]
- BUNDESREGIERUNG. (2007). Stellung der Bundesregierung zu dem Bericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Munöz. Deutscher Bundestag 16. Wahlperiode. Drucksache 16/4903 vom 28.03.2007
- BUNDESVERFASSUNGSGERICHT (2017): Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017 – 1 BvR 2019/16 – Rn. (1-69). Online verfügbar unter: http://www.bverfg.de/e/rs20171010_1bvr201916.html [Zugriff: 19.04.2020]
- BUSCH-KARRENBERG, ALICE; CZERWIONKA, THOMAS; PHAN TAN, THANH-THU; SCHÄFER-SCHOLZ, BIRGIT (2013): „Eigentlich müsste man sich auf 'ne Vorlesung vorbereiten wie ein Sportler auf sein Spiel.“ – Annäherungen an Grundhaltungen zur Lehre. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 2013, 3, S. 59-69
- BUTLER, JUDITH (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BUTLER, JUDITH (2002). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Übersetzung: J. Brenner. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 50. Jg., Nr. 2, 249-265.
- BUTLER, JUDITH (2008). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. New York/London: Routledge.
- BUTLER, JUDITH (2009): Die Macht der Geschlechternormen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- CECCHIN, GIANFRANCO; LANE, GERRY; WENDEL, RAY (1993): Respektlosigkeit. Provokative Strategien für Therapeuten. Heidelberg: Carl-Auer
- CHEBOUT, LUCY (2011). Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, Sandra; Vinz, Dagmar (Hg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster, S. 43-57.

- COLLIN, FINN (2008): Konstruktivismus für Einsteiger. Paderborn: Wilhelm Fin UTB
- CREMER, HENDRIK (2019): Das Neutralitätsgebot in der Bildung. Neutral gegenüber rassistischen und rechts-extremen Positionen von Parteien? Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- CREMER, HENDRIK; NIENDORF, MAREIKE (2020): Bildungsauftrag Menschenrechte. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Politische Bildung, 70. Jahrgang, 14-15/2020, 30. März 2020. Berlin
- CRENSHAW, KIMBERLÉ W. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. The University of Chicago Legal Forum 139, S. 139-167.
- CRENSHAW, KIMBERLÉ W. (2013). Die Intersektion „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Theresa; Supik, Linda (Hrsg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS. S. 35-58
- CZOLLEK, LEAH CAROLA; PERKO, GUDRUN (2008): Eine Formel bleibt eine Formel. Gender- und diversity-gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. Hg. Von Ulrike Alker, Ursula Weilenmann. Schriftenreihe Gender Mainstreaming und Diversity Management, Band 1. Wien
- CZOLLEK, LEAH CAROLA; PERKO, GUDRUN; WEINBACH (2009). Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim: Beltz Juventa
- DAHRENDORF, RALF (1965). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Osnabrück: Bramsche.
- DAUSIEN, BETTINA; WALGENBACH, KATHARINA (2015): Sozialisation von Geschlecht – Skizzen zu einem wissenschaftlichen Diskurs und Plädoyer für die Revitalisierung einer gesellschaftsanalytischen Perspektive. In: Dausien, Bettina; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Geschlecht – Sozialisation – Transformation. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen/ Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 17-50.
- DAVIS, KATHY (2013). Intersektionalität als „Buzzword“. Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?“. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Theresa; Supik, Linda (Hrsg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS. S. 59-74
- DEBUS, KATHARINA (2015): Privilegiertest. Ursprünglich erarbeitet von Daniela Hrzán und Susanne Baer auf der Grundlage von Barbara Lesch McCaffry, American Multi Cultural Studies, Hutchins School of Liberal Studies, and Women's and Gender Studies, Sonoma State University, CA, USA. Online verfügbar unter: <http://portalintersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/intersektionalitaet/2012/privilegiertest/> [Zugriff: 24.04.2020]
- DEBUS, KATHARINA; LAUMANN, VIVIEN (2014): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_ Macht_ Pädagogik. Arbeitspapier Nr. 302. Berlin: Hans-Böckler-Stiftung
- DEBUS, KATHARINA; LAUMANN, VIVIEN (HRSG.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens
- DEGELE, NINA (2005): Heteronormativität entselbstverständlichen. Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. In: Freiburger Frauen-Studien 17, S. 15-39.
- DEGELE, NINA (2008). Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink.
- DELEUZE, GILLES; GUATTARI, FÉLIX (1977): Rhizom. Berlin: Merve Verlag
- DEMIROVIĆ, ALEX (2010): Von der bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. Für eine demokratische Hochschulreform – jenseits von „Bologna“. In J. Horst et al. (Hrsg.), Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universitäten (S. 393-405). Zürich: Diaphanes.

- DERRIDA, JACQUES (1991): Gesetzeskraft. Der mystische Grund der Autorität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DERRIDA, JACQUES (2010): Die unbedingte Universität. In J. Horst et al. (Hrsg.), Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee (S. 187-196). Zürich: Diaphanes.
- DERRIDA, JACQUES (2015): Von der Gastfreundschaft. Übersetzung: M. Sedlaczek. Erstausgabe: 2001. Wien: Passagen
- DIETZE, GABRIELE; HASCHEMI YEKANI, ELAHE; MICHAELIS, BEATRICE (2007): „Checks and Balances“. Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. In: Walgenbach, K.; Dietze, G.; Hornscheidt, A. und K. Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich, S. 107-140.
- DIETZE, GABRIELE; HASCHEMI YEKANI, ELAHE; MICHAELIS, BEATRICE. (2012): Intersektionalität und Queer Theory. URL: www.portal-intersektionalität.de [Zugriff: 14.04.2020]
- DOBUSCH, LAURA. (2015): Diversity Limited. Inklusion, Exklusion und Grenzziehungen mittels Praktiken des Diversity Management. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- DOĞMU, AYSUN (2016): Schweigen und Sprechen über Rassismus im Referendariat am Beispiel migrationsrelevanter Bezeichnungspraktiken. In K. Fereidooni & M. Massumi (Hrsg.), SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Jg. 22. Ausgabe 4/2016. Thema: Lehren und Lernen mit Migrationshintergrund, S. 11-26.
- DÖRRE, KLAUS (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: Dörre, K.; Rosa, H.; Lessenich, S. (2009). Soziologie Kapitalismus – Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 21-86
- DÖRRE, KLAUS (2018): Demokratische Klassenpolitik – eine Antwort auf den Rechtspopulismus. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun; Lösch, Betina (Hrsg.). Auf dem Weg in eine andere Republik? Neoliberalismus, Standortnationalismus und Rechtspopulismus. Weinheim: Beltz. S. 120-143.
- ECKERT, LENA (2019). Ein Stuhlkreis ist nicht die Antwort, aber ein Anfang. Methodische Vielfalt in der Hochschullehre als Antwort auf die Vielfalt der Studierenden. In: Vierneisel, Carolin (Hrsg.): Queeres Lehren und Lernen an Lehramtsbildenden Hochschulen. Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle Vielfalt Lehren! Göttingen: Waldschlösschen Verlag
- EDELMANN, D. (2008). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. 2. Auflage. Wien: Lit.
- EGAN, S. K. & PERRY, D. G. (2001). Gender Identity: A Multidimensional Analysis With Implications for Psychosocial Adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451-463.
- EGGERS, M. M. (2011): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktformige Regulierung von Differenzmarkierung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. 2. unveränderte Auflage (S. 59-86). Bielefeld: Transcript.
- EICKHOFF, V., & SCHMITT, L. (2016): Herausforderungen hochschulischer Diversity- Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungs offenen Phänomen. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden: Springer VS. S. 199-228.
- ERIBON, DIDIER (2018): Das Problem ist sicher nicht der Feminismus. Republik, 19.02.2018. Verfügbar unter: <https://www.republik.ch/2018/02/19/interview-eribon-teil1> [Zugriff: 27.05.2020]
- FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE (2015): Umgang mit Heterogenität und Differenz. In: Sarah Huch und Martin Lücke (Hg.): Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Bielefeld: transcript, S. 49-67.

- FELTES, THOMAS (2012): Gender-based Violence, Stalking and Fear of Crime. Länderbericht Deutschland. EU-Projekt 2009-2011, Bochum 2012. Online verfügbar unter: http://vmrz0183.vm.ruhr-unibochum.de/gendercrime/pdf/gendercrime_country_report_germany_german.pdf. [Zugriff: 15.06.2020]
- FENSTERMAKER, SARAH, & WEST, CANDANCE (2001): ‚Doing difference‘ revisited: Probleme und Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41, S. 236-249.
- FEREIDOONI, KARIM; MASSUMI, MONA (2017): Affirmative Action: Ungerechtfertigte Bevorzugung oder notwendiger Nachteilsausgleich? In A. Scherr, A. El-Mafaalani & E. Yüksel (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung (S. 701-721). Wiesbaden: Springer VS.
- FEREIDOONI, KARIM; ZEOLI, ANTONIETTA P. (2016): Managing Diversity – Einleitung. In dies. (Hrsg.). Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung (S. 9-15). Wiesbaden: Springer VS.
- FERRARIS, MAURIZIO (2014): Manifest des neuen Realismus. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann
- FISKE, SUSAN T. (1998): Stereotyping, prejudice, and discrimination. The handbook of social psychology, Vols. 1 and 2 (4. Aufl.), Hrsg. Gilbert D. T. Gilbert, Susan T. Fiske und Gardner Lindzey. New York: McGraw-Hill.
- FISKE, SUSAN T.; LIN, MONICA; NEUBERG, STEVEN L. (1999): The continuum model. Dual process theories in social psychology. Shelly Chaiken und Yaacov Trope (Hrsg.), 321-254. New York: The Guilford Press.
- FLORACK, ARND; SCARABIS, MARTIN; BLESS, HERBERT (2001): When do associations matter? The use of automatic associations toward ethnic groups in person judgments. Journal of Experimental Social Psychology 37, S. 518-524.
- FLAMMER, AUGUST & ALSAKER, FRANÇOISE D. (2002). Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Bern: Huber.
- FOUCAULT, MICHEL (1992). Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
- FOUCAULT, MICHEL (2009). Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie de Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- FRANKENBERG, RUTH (1993): White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness. London: Routledge.
- FRA (AGENTUR DER EUROPÄISCHEN UNION FÜR GRUNDRECHTE) (2014): LGBT-Erhebung in der EU-Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- FOERSTER, HEINZ VON (1993): Kybernethik. Berlin: Merve Verlag
- FOERSTER, HEINZ VON (2008): Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Namen. Berlin: Kulturverlag Kadmos
- FOERSTER, HEINZ VON; PÖRKSEN, BERNHARD (1998). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Bonn: Carl-Auer-Systeme Verlag
- FROMM, ERICH (1991). Die Pathologie der Normalität. Zur Wissenschaft vom Menschen. München: Wilhelm Heyne Verlag
- FUCHS, CHRISTIAN; MIDDELHOFF, PAUL (2019). Das Netzwerk der Neuen Rechten. Wer sie lenkt, wer sie finanziert und wie sie die Gesellschaft verändern. Hamburg: Rowohlt.
- GABRIEL, MARKUS (2013). Warum es die Welt nicht gibt. Berlin: Ullstein
- GADAMER, HANS-GEORG (1991): Sokrates‘ Frömmigkeit des Nichtwissens. In: Gadamer, Hans-Georg: Gesammelte Werke. Band 7. Tübingen: Mohr. S. 83-117.

- GEBAUER, GUNTER; WULF, CHRISTIAN (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- GERGEN, KENNETH J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum Sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer
- GERGEN, KENNETH J.; GERGEN, MARY (2009): Einführung in den sozialen Konstruktivismus. Bonn: Carl Auer Verlag
- GLASERSFELD, ERNST VON (1997): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- GÖBEL, M./ SCHMIDT, J.F.K. (1998): Inklusion/Exklusion: Karriere, Probleme und Differenzierungen eines systemtheoretischen Begriffspaares, in: Soziale Systeme 4, S. 87-118.
- GOEL, URMILA (2016). Die (Un)Möglichkeit der Vermeidung von Diskriminierungen. In: Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies, Hrsg. Geschäftsstelle des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt Universität zu Berlin.
- GOMOLLA, MECHTILD (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In Ulrike Hormel & Albert Scherr (Hrsg.), Diskriminierung (S. 61-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GRASSL, HARTMUT (2008): Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Baden-Baden: Nomos.
- GRESSGARD, RANDI (2008): Mind the Gap: Intersectionality, Complexity and ‚the Event‘. In: Theory & Society, 10(1). Online verfügbar unter: <http://theoryandsociology.icaap.org/content/vol10.1/Gressgard.html> (Letzter Zugriff: 15.05.2020).
- GRIPP-HAGELSTANGE, HELGA (1997): Niklas Luhmann – eine erkenntnistheoretische Einführung. München: UTB/Wilhelm Fink Verlag
- GÜMÜŞAY, KÜBRA (2020): Sprache und Sein. Berlin: Hanser Verlag.
- HABECK, ROBERT (2018): Wer wir sein könnten: Warum unsere Demokratie eine offene und vielfältige Sprache braucht. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- HARK, SABINE; VILLA, PAULA IRENE (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: Transcript.
- HARTMANN, JUTTA (2017): Perspektiven queerer Bildungsarbeit. In: Behrens, Christoph; Zittlau, Andrea (Hrsg.): Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft). Interdisziplinäre Rostocker Gender und Queer Studies, Band 1, Rostock: Universität Rostock, S. 158-181; https://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_document_0000010626/rosdok_derivate_0000037729/BehrensZittlau_QFFAW_2017.pdf (Letzter Zugriff: 17.06.2020)
- HARTMANN, JUTTA (2018): Geschlechtliche & sexuelle Vielfalt. Heteronormativitätskritik und Praxisforschung – Einführende Überlegungen. In: Busche, Mart; Hartmann, Jutta; Nettke, Tobias; Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 9-18.
- HARTMANN, JUTTA; KÖBSELL, SWANTJE; SCHÄUBLE, BARBARA (2018): Neue Selbstverständlichkeiten etablieren – post-normalistische Perspektiven im Studium der Sozialen Arbeit. In: Freie Universität Berlin (Hrsg.): Tool Box. Gender and Diversity in der Lehre. [http://www.genderdiversity/lehre.fu-berlin.de/toolbox/_content/pdf/Hartmann-Koebse-Schaeuble-2018.pdf, eingesehen am: 14.02.2018]
- HARTMANN, JUTTA (2019): Theoretisch fundiert handeln! Einführung in eine queere genderreflektierte Pädagogik. In: Vierneisel, Carolin (Hrsg.): Queeres Lehren und Lernen an lehrerbildenden Hochschulen. Verortungen und Impulse im Rahmen der Arbeit der Forschungs- und Netzwerkstelle Vielfalt Lehren! Göttingen: Waldschlösschen Verlag

- HEINTZ, B. (2008). Governance by Numbers. Zum Zusammenhang der Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik. In: Schuppert, G. F.; Voskuhle, A. (Hrsg.). (2008). Governance von und durch Wissen. Baden-Baden: Nomos. S. 110-128
- HEISSENBERGER, S., MARK, V., SCHRAMM, S., SNIESKO, P., & SÜSS, R. (HRSG.) (2010). UNI BRENN. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches. Wien: Turia & Kant.
- HEITZMANN, DANIELA & KLEIN, UTA (2012): Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme (Diversity und Hochschule, S. 11-45). Weinheim: Beltz Juventa.
- HEITZMANN, DANIELA & KLEIN, UTA (2015): Diversity. In: Gender Glossar / Gender Glossary (5 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de>. Zugriff: 12.04.2020
- HENK, FLORIAN (2018): Identitätsentwicklungsphasen. Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Spahn, Annika; Wedl, Juliette (2018). Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule. Göttingen: Waldschlösschen Verlag
- HEPP, GERD F. (2011). Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- HERRMANN, STEFFEN KITTY (2005): Queer(e) Gestalten. Praktiken der Derealisierung von Geschlecht. In: Haschemi, Y. E. und B. Michaelis (Hrsg.): Quer durch die Geisteswissenschaften. Perspektiven der Queer Theory. Berlin: Querverlag, 53-72.
- HILGERS, ANDREA; KRENZER, SUSANNE; MUNDHENKE, NADJA (2004): Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse von Inhalten, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Länder der Bundesrepublik Deutschland. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- HILLEBRAND, A. (2014). Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung. Münster: Waxmann
- HÖHNE, THOMAS (2013): Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In: A: Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus (S. 261-284). Wiesbaden: Springer VS.
- HÖHNE, THOMAS (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer VS.
- HONNETH, AXEL UND NANCY FRASER (2003): Redistribution or Recognition? A Political Philosophical Exchange. New York: Verso.
- HORLACHER, STEFAN (2006): Masculinities: Konzeptionen von Männlichkeit im Werk von Thomas Hardy und D.H. Lawrence (Mannheimer Beiträge zur Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 64). Tübingen: Gunter Narr.
- HORMEL, ULRIKE & SCHERR, ALBERT (2010). Einleitung. Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen. In Ulrike Hormel & Albert Scherr (Hrsg.), Diskriminierung (S. 7-20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- HRADIL, STEFAN (2001): Soziale Ungleichheit. Opladen: Leske + Budrich.
- HRK & KMK 2015. Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [Zugriff: 21.04.2020]
- HULL, GLORIA; SCOTT, BELL; SMITH, PATRICIA; SMITH, BARBARA (HRSG.) (1982). All the Women Are White, All the Blacks Are Men, but Some of Us Are Brave. New York: The Feminist Press

- KAMARAS, ENDRE (2003). Humankapital. Grund des Wachstums? Marburg: Tectum Verlag.
- KATZ, PHYLLIS A. & KSANSNAK, KEITH R. (1994). Developmental aspects of gender role flexibility and traditionality in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30, S. 72-282.
- KERDEL, DAVIS; HEIDKAMP, BIRTE (2019): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS.
- KLEIN, FERDINAND (2010). Auf dem Weg zur inklusiven Erziehung und Bildung in den Kindertagesstätten der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*. [Letzter Zugriff: 10.04.2014]
- KLEIN, UTA; REBITZER, FABIAN A. (2012): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung. In: Heitzmann, Daniela; Klein, Uta (Hrsg.): *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 118-136.
- KLEINER, BETTINA; KLENK, FLORIAN C. (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (Hrsg.): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2017. S. 97-119.
- KLENK, FLORIAN CRISTOBAL (2019): Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In: Kergel, David; Heidkamp, Birte (Hrsg.): *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-251.
- KLINGER, CORNELIA; KNAPP, GUDRUN-AXELI ; SAUER, BIRGIT. (2007). Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York: Campus
- KLINKHAMMER, M. (2004). Supervision und Coaching für Wissenschafter/-innen. Theoretische, empirische und handlungsspezifische Aspekte. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK. (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München/Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland GmbH
- KMK. (2007). Positionspapier der Kultusministerkonferenz zur Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik im Hinblick auf Vorhaben der Europäischen Union. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007
- KMK (2018a). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf. [Zugriff: 20.04.2020]
- KMK (2018b). Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04_Menschenrechtserziehung.pdf. [Zugriff: 22.04.2020]
- KRÄTKE, MICHEL R. (2007). Die Universität als Unternehmen auf dem Bildungsmarkt. In: Brüchert, O.; Wagner, A. (Hrsg.). *Kritische Wissenschaft, Emanzipation und die Entwicklung der Hochschulen*. Marburg: BdWi Verlag. S. 83-94
- KUHN, THOMAS S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LABOV, WILLIAM (1973). The boundaries of words and their meanings. In Charles-James Bailey and Roger W. Shuy (eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English*. Washington, DC: Georgetown University Press, 340-371.
- LACLAU, ERNESTO (2013): *Emanzipation und Differenz. Aus dem Englischen von Oliver Marchart*. Wien/Berlin: Verlag Turia + Kant

- LANGE-VESTER, ANDREA, SANDER, TOBIAS (2016). Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Zur Einführung. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. (S. 7-19). Weinheim: Beltz Juventa.
- LEIPRECHT, RUDOLF; HELMA LUTZ (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. und A. Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach / Ts.: Wochenschau, S. 218-234.
- LENZ, ILSE (2006): Machtmenschen, Marginalisierte, Schattenmenschen und moderne Ungleichheit. Wie werden Ungleichheiten und Egalisierungen in der Moderne strukturiert? In: Aulenbacher, Brigitte/Bereswill, Mechthild/Löw, Martina/Meuser, Michael/Mordt, gabriele/Schäfer, Reinhild/Scholz, Sylka (Hg.): FrauenMännergeschlechterforschung. State of the Art. Münster, S. 100-115.
- LIBEN, LYNN S.; BIGLER, REBECCA S. (2002). The developmental course of gender differentiation. Conceptualizing, Measuring, and Evaluating Constructs and Pathways Monographs of the SRCD, 67, 1-147.
- LINK, JÜRGEN (1997): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität hergestellt wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LORENZ, GEORG; GENTRUP, SARAH; KRISTEN, CORNELIA; STANAT, PETRA; KOGAN, IRENA (2016): Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (68). S. 89-111.
- LÜDEMANN, SUSANNE (2011): Jacques Derrida – zur Einführung. Hamburg: Junius.
- LUHMANN, NIKLAS (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- LUHMANN, NIKLAS (2008): Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag
- LUMMERDING, SUSANNE (2012). Diversifizieren – Zur Interrelation der Produktion von Wissen und der Produktion von Differenz. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen (S. 46-61). Weinheim: Beltz/Juventa.
- LUMMERDING, SUSANNE (2019): Zur Herstellung von Wissen und Diversität – un_bedingte Frage der Profession. In: Kergel, David; Heidkamp, Birte (Hrsg.): Praxishandbuch Habitusensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS
- LUTZ, HELMA; HERRERA VIVAR, MARIA THERESA; SUPIK, LINDA (2013): Fokus Intersektionalität eine Einleitung. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Theresa; Supik, Linda (Hrsg): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS
- MASSUMI, MONA (2017): Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? – Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrerinnenbildung. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), Rassismuskritik und Widerstandsformen. International und national vergleichende Formen von Rassismus und Widerstand. Wiesbaden: Springer VS. S. 573-588
- MASSUMI, MONA (2019): Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung, in: David Kergel; Birgit Heidkamp (Hrsg.), Praxishandbuch habitus- und diversitätssensible Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 153-170.
- MATURANA, HUMBERTO M.; VARELA, FRANCISCO J. V. (2009): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Erstausgabe: 1984. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- MCCALL, LESLIE (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs 30(3), S. 1771-1800.
- MECHERIL, PAUL (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS. 4. Auflage, S. 15-33.

- MECHERIL, PAUL (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht. In: Mecheril, Paul (Hg.): Subjektbildung Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 11-26.
- MECHERIL, PAUL (2018): Solidarität als Anspruch rassismuskritischer politischer Bildungsarbeit. Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. Allianzen bilden in der Migrationsgesellschaft. 2/2018
- MESSERSCHMIDT, ASTRID / PONGRATZ, LUDWIG (2009): Kritische Theorie und Bildungstheorie als Grundlagen der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Erwachsenenbildung. DOI 10.3262/EE016090028. Weinheim/München: Juventa, 38 Seiten.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-70.
- MEUSER, MICHAEL (2013). Diversity Management. Anerkennung von Vielfalt? In: L. Pries (Hrsg.), Zusammenhalt durch Vielfalt? Bindungskräfte der Vergesellschaftung im 21. Jahrhundert (S. 167-181). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MÜLLER-SCHÖLL, NIKOLAUS (2010): Die Zukunft der Universität. In J. Horst et al. (Hrsg.). Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universitäten (S. 157-178). Zürich: Diaphanes.
- MÜNCH, RICHARD (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten – Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- MUNÖZ, VERNOR (2007): Deutschlandbesuch vom 13. – 21. Februar 2006. Umsetzung der UN-Resolution 60/251. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Munöz auf der Generalversammlung der Vereinten Nationen.
- MUSFELD, TAMARA (2001): Das Wissen, die Macht und das Spiel. De(kon)struktion von Identitäten am Beispiel des Internets. In: Fitzsche, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven Opladen: Leske + Budrich
- OGETTE, TUPOKA (2019): Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen. 5. Auflage. Erstauflage 2017. Münster: Unrast.
- OGETTE, TUPOKA (2020): Warum wir rassismuskritisch denken müssen. Interview Amp ZDF vom 13.06.2020. Online verfügbar unter: <https://www.tupoka.de/presse/> [Aufruf: 13.06.2020].
- PALM, KERSTIN (2011): Nature-Nurture-Debatte und Konstruktivismus-Realismus-Streit: Fachspezifische Schauplätze um emanzipative Körpertheorien in den Gender Studies, In: Bogusz, Tanja; Sørensen, Estrid (Hrsg.): Naturalismus Konstruktivismus. Zur Produktivität einer Dichotomie. Berlin: Panama Verlag, S. 22-32.
- PALMOWSKI, WINFRIED (1997): Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. Sonderpädagogik 27. Jg. 1997, Heft 3, S. 147-157.
- PALMOWSKI, WINFRIED (2007): Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten. 3. Auflage. Dortmund: Modernes Lernen Verlag.
- PALMOWSKI, WINFRIED (2008): Anders Handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Dortmund: Borgmann.
- PALMOWSKI, WINFRIED; HEUWINKEL, MATTHIAS (2010): Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Dortmund: Borgmann.

- PICHT, GEORG (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg: Walter.
- PIEPER, MARIANNE, & HAJI MOHAMMADI, JAMADI (2014): Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt. Ableism und Rassismus – Barrieren des Zugangs. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.). Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS. S. 221-252.
- PLETT, KONSTANZE (2009): Intersex und Menschenrechte. In: Lohrenscheidt, Claudia (Hrsg.). Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht, Baden-Baden, S. 151-167
- PÖRNBACHER, ULRIKE (2011): Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – ein narrativer Diskurs. BuE 64 (2011) 3. S. 343-363.
- PRENGEL, ANNEDORE (2011): Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren., S. 23-48.
- RABENSTEIN, KERSTIN; BÜHRMANN, ANDREA; LAUBNER, MARIAN; BIELE-MEFEBUE, ASTRID (2017): Lehrer*innenbildung, Diversitätsforschung und Diversitätsmanagement. Journal für LehrerInnenbildung 2, S. 7-13.
- RAMADAN, DUNJA (2020): Vielfalt ist kein Accessoire. Süddeutsche Zeitung, 5. Juni 2020, Rassismus-Debatte. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/medien/medien-rassismus-gerechtigkeit-redaktionen1.4927962> [Zugriff: 16.06.2020]
- RENDTORFF, BARBARA (2015): Zugewinne und Fallen – aktuelle Veränderungen in Geschlechtervorstellungen und ihre Probleme. In: Dausien, Bettina; Thon, Christine; Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Geschlecht – Sozialisation – Transformation. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 11, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 77-92.
- RICHTER-APPELT, HERTHA (2012): Geschlechtsidentität und -dysphorie. In: APuZ. Geschlechtsidentität. 62. Jahrgang 20-21/2012. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (1999): Behindernde und Behinderte. Politische, kulturelle und psychologische Aspekte der Behindertenfeindlichkeit. In Birgit Rommelspacher & Katja Dettmering (Hrsg.), Behindertenfeindlichkeit. Ausgrenzungen und Vereinnahmungen (Lamuv-Taschenbuch, Bd. 265, S. 7-35). Göttingen: Lamuv-Verlag
- ROSCHE, ELEANOR H. (1973): Natural Categories. Cognitive Psychology 4, S. 328-350. University of California at Berkeley
- ROSCHE, ELEANOR H. (1975): Cognitive Representations of Semantic Categories. Journal of Experimental Psychology: General, Vol. 104, No. 5, S. 192-235. University of California at Berkeley
- RÖSSLER, BEATE (1993): Quotierung und Gerechtigkeit: Ein Überblick über die Debatte. In Beate Rössler (Hrsg.), Quotierung und Gerechtigkeit. Eine moralphilosophische Kontroverse (Theorie und Gesellschaft, Bd. 29, S. 7-28). Frankfurt/Main: Campus.
- ROTTHAUS, WILHELM (1989): Die Auswirkungen systemischen Denkens auf das Menschenbild des Therapeuten und seine therapeutische Arbeit. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 38, S. 10-16
- RUBLE, DIANE N., MARTIN, CAROL L. & BERENBAUM, SHERI A. (2006): Gender development. Handbook of child psychology (6th ed., Vol 3, pp. 858-932). New York: Wiley.
- SANDER, TOBIAS (2014). Soziale Ungleichheit und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Rezeption von Professionalität. In: T. Sander (Hrsg.), Habituensensibilität: Eine neue Anforderung an professionelles Handeln (S. 9-36). Wiesbaden: Springer VS.
- SANDERS WOLFGANG (2020): Bildung: Zur Aktualität einer traditionsreichen Leitidee. In: APuZ „Politische Bildung“, 70. Jahrgang, 14-15/2020, 30. März 2020. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

- SCHUCK, KARL DIETER (2014): Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbare Widerspruch? *Die Deutsche Schule* 106 (2), S. 162-174.
- SCHERR, ALBERT (2012): *Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden.* 2. Auflage. Wiesbaden VS Verlag
- SCHERR, ALBERT (2016): *Diskriminierung/Antidiskriminierung. Begriffe und Grundlagen.* Aus Politik und Zeitgeschichte, 66 (9), S. 3-10.
- SCHILDMANN, ULRIKE (2002): Leistung als Basis-Normalfeld der (post-) modernen Gesellschaft kritisch reflektiert aus behindertenpädagogischer und feministischer Sicht. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 125-131.
- SCHILDMANN, ULRIKE (2004): *Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Prengel.* Opladen: Leske + Budrich
- SCHWANEBECK, WIELAND (2013): Poststrukturalismus. In *Gender Glossar / Gender Glossary* (3 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> [Zugriff: 15.05.2020]
- SEIBRING, ANNE (2012): Editorial. In: *APuZ. Geschlechtsidentität.* 62. Jahrgang 20-21/2012. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- SEIDEL, JÖRG (2014): Rhizom. Online verfügbar unter: <http://seidel.jaiden.de/rhizom.php>. [Zugriff: 28.05.2020].
- SHERMAN, JEFFREY W., STEVEN J. STROESSNER, FREDERICA R. CONREY UND OMAR A. AZAM (2005): Prejudice and stereotype maintenance processes: Attention, attribution, and individuation. *Journal of Personality and Social Psychology* 89, S. 607-622.
- SIEGLER, ROBERT, EISENBERG, NANCY, DELOACHE, JUDY, & SAFFRAN, JENNY (2016): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Springer.
- SMITH, ELIOT R.; DECOSTER. JAMIE (2000): Dual-process models in social and cognitive psychology: Conceptual integration and links to underlying memory systems. *Personality and Social Psychology Review* 4. S. 108-131.
- SMYKALLA, SANDRA (2010): *Die Bildung der Differenz – Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming.* Reihe Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS
- SMYKALLA, SANDRA (2016): Gender und Diversity im Diskurs von Weiterbildung und Beratung Ansatzpunkte für Perspektiven der Intersektionalität. In: S. Smykalla & D. Vinz (Hrsg.). *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity – Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit.* 4. Aufl.. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 226-240
- SNYDER, MARK; STUKAS, ARTHUR A. (1999): Interpersonal processes: The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology* 50:273-303.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation.* Mit einer Einleitung von H. Steyerl. Übersetzung: A. Joskowicz & S. Nowotny. Erstausgabe: 1988. Wien: Turia & Kant.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (1996): *Bonding in Difference, interview with Alfred Arteaga (1993-94).* In: D. Landry & G. M. MacLean (Hrsg.). *The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak* (S. 15-28). London: Routledge.
- STAUNÆS, DORTHE (2003): Where Have all the Subjects Gone? Bringing together the Concepts of Intersectionality and Subjectification. In: *Nora* 11(2), S. 101-110.
- STREET, MIKELLE (2020): Critic Calls Gay Characters 'Unnecessary,' Netflix Responds. *Out Magazine*, 07.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.out.com/media/2020/5/07/critic-calls-gay-characters-unnecessary-netflix-responds> [Zugriff: 08.05.2020]

- TEICHERT, GEORG (2019): Du willst es doch auch! Diskriminierungserfahrungen der Studierenden und Beschäftigten an der Universität Leipzig. Leipzig: Universitätsverlag
- TERVOOREN, ANJA (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Weinheim/München: Juventa.
- THORNE, BARRIE (1993): Gender Play: Girls and Boys in School. Buckingham: Open University Press.
- TRAUTNER, HANS M. (1996): Die Bedeutung der Geschlechterkategorien im Jugendalter. In R. Schumann-Hengsteler & H. M. Trautner (Hrsg.): Entwicklung im Jugendalter. Göttingen: Hogrefe. S. 165-187
- VERTOVEC, STEVEN (2012): "Diversity" and the Social Imaginary. *European Journal of Sociology*, 53 (03). S. 287-312.
- VILLA, PAULA-IRENE (2003): Judith Butler. Frankfurt/Main: Campus
- VILLA, PAULA-IRENE (2013): Verkörperung ist immer mehr. Intersektionalität, Subjektivierung und der Körper. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Theresa; Supik, Linda (Hrsg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS. S. 223-242
- VOGEL, JOSEPH (2012): Was ist ein Rhizom? (O que é um Rizoma – Legendado) Alexander Kluge e Joseph Vo. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Zb4FypuclH0>
- WALACH, HARALD (2012): Komplementarität: Rahmen für eine Wissenschaftstheorie der Psychologie. In G. Gödde & M. B. Buchholz (Eds.), *Der Besen, mit dem die Hexe fliegt. Wissenschaft und Therapeutik des Unbewussten*. Bd. 1: Psychologie als Wissenschaft der Komplementarität (pp. 301-326). Gießen: Psycho-sozialverlag.
- WALGENBACH, KATHARINA (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, K.; Dietze, G.; Hornscheidt, A. und K. Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich, S. 23-65.
- WALGENBACH, KATHARINA (2012a): Intersektionalität – eine Einführung. Verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesselext/walgenbach-einfuehrung/> [Zugriff am 10.04.2020].
- WALGENBACH, KATHARINA (2012B): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, Elli; Zimmer, Fränk (Hg.). *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*. Bielefeld.
- WALGENBACH, KATHARINA (2013): Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In: Lutz, Helma; Herrera Vivar, Maria Theresa; Supik, Linda (Hrsg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS. S. 265-278
- WALGENBACH, KATHARINA (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. UTB, Bd. 8546. Opladen/Toronto: Budrich.
- WARTENPFUHL, BIRGIT (2000): Dekonstruktion von Geschlechtsidentität – Transversale Differenzen. Eine theoretisch-systematische Grundlegung. Opladen: Leske + Budrich
- WATZLAWIK, MEIKE; SALDEN, SKA; KLOCKE, ULRICH (2020): *Lsbt!* Jugendliche. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- WEINBACH, CHRISTINE. (2016): Limitierte Inklusion als Normalfall: Askriptive Personenkategorien im Politiksystem der funktional differenzierten Gesellschaft. In: Maasen, Sabine; Armin Nassehi, Armin; Saake, Irmhild; Wolbring, Tobias. *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 2/2016. Baden-Baden: Nomos Verlag. S. 159-176.
- WETZEL, DIETMAR J. (2013): *Soziologie des Wettbewerbs. Eine kultur- und wirtschaftssoziologische Analyse der Marktgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS

- WITTGENSTEIN, LUDWIG (2003) [1921]: Tractatus Logico-Philosophicus Logisch philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (2003) [1953]: Philosophische Untersuchungen. Herausgegeben von Joachim Schulte. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- WODAK, RUTH (2009): Von Wissensbilanzen und Benchmarking: Die fortschreitende Ökonomisierung der Universitäten. Eine Diskursanalyse. In: Diaz-Bone, Rainer; Gertraude Krell (Hrsg) Diskurs und Ökonomie. Wiesbaden: Springer VS. S 317-335.
- WRASEN, MICHAEL (2020): Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? In: APuZ „Politische Bildung“, 70. Jahrgang, 14-15/2020, 30. März 2020. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- YUVAL-DAVIS, NIRA (2006): Intersectionality and feminist politics. In: European Journal of Women's Studies 13(3), S. 193-209.
- ZINSMEISTER, JULIA (2017): Diskriminierung von körperlich und geistig Beeinträchtigten. In: Scherr, Albert; El-Mafaalni, Aladin; Gökçen, Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 593-612.

10. Glossar

Dieses Glossar basiert auf dem von Spahn (2018), welches sich wiederum auf das Glossar des Queer Lexikons (letztmalig aktualisiert 2019) bezieht. Weitere detailliertere, begriffliche Bestimmungen finden sich u. a. beim Gender Glossar (o. J.) oder bei Debus und Laumann (2018).

Die hier ausgewählten Texte sind nicht als feststehende, allgemeingültige Definitionen zu verstehen sondern als stark verkürzte Begriffsannäherungen und können sich auch von anderen Definitionen stellenweise unterscheiden. Letztendlich haben Menschen selbst die Deutungshoheit über ihre Identitäten, Geschlechter, sexuellen Orientierungen und Körper.

Abinär/nicht-binär/non-binary

Geschlechtsbeschreibung für Menschen, die sich nicht als Mann oder Frau identifizieren, sondern als beides gleichzeitig, zwischen männlich und weiblich oder als weder männlich noch weiblich

Adhärenz

Verhalten von Patient*innen bzw. Klient*innen, die einem medizinischen und/oder therapeutischen Ziel dienen

Agender

Geschlechtsbeschreibung für Menschen, die sich keinem Geschlecht zugehörig fühlen oder für die Geschlecht für die eigene Identität irrelevant ist

Allosexuell und -romantisch/z-sexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die („durchschnittliche“) sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber anderen Menschen verspüren

Androphil/androsexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber Männern verspüren

Asexuell und aromantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die keine oder sehr wenig sexuelle bzw. romantische Anziehung zu anderen Menschen verspüren

Binäres Geschlechtermodell

Gesellschaftliches Modell, das davon ausgeht, dass es nur zwei Geschlechter (männlich und weiblich) gibt

Bisexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber Männern und Frauen verspüren

Cis(geschlechtlich)

Geschlechtsbeschreibung für Menschen, deren Geschlechtsidentität mit dem Körpergeschlecht bzw. dem zugewiesenen Geschlecht („Hebammengeschlecht“) übereinstimmt (vgl. Trans*)

Coming-Out

Prozess, in dem eine Person sich selbst über ihr Geschlecht und/oder ihre sexuelle Orientierung bewusst wird und diese(s) anerkennt (inneres Coming-Out) und mit anderen darüber spricht (äußeres Coming-Out)

Compliance

Bereitschaft von Patient*innen bzw. Klient*innen, medizinische und/oder therapeutische Maßnahmen umzusetzen

Copingstrategien

Bewältigungsstrategien im Umgang mit belastenden und Stresssituationen

Deadname

Abgelegter Name von Menschen, deren bei Geburt gegebener Name nicht der geschlechtlichen Identität entspricht

Demisexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung (ausschließlich) gegenüber anderen Menschen, zu denen eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut wurde, verspüren

Diskriminierung

Systematische Benachteiligung von sozialen Gruppen, sowohl interaktional als auch gesellschaftlich

Diversity Management

Strategischer Umgang mit und Förderung von personeller Vielfalt in Organisationen

Empowerment

Prozess der Selbstermächtigung, in dem Menschen dazu befähigt werden, eigenständig ihr Leben und ihre Umwelt (inkl. Gesundheit) zu gestalten

Endo(geschlechtlich)

Geschlechtsbeschreibung für Menschen, deren Körpergeschlecht einer eindeutigen medizinischen Norm von männlich bzw. weiblich entspricht (vgl. Inter*)

Gender

Gesellschaftliche Erwartungen hinsichtlich Eigenschaften und angemessenen Verhaltensweisen an unterschiedliche Geschlechter (üblicherweise innerhalb eines binären Geschlechtermodells)

Genderfluid

Geschlechtsbeschreibung für Menschen, deren Geschlechtsidentität (situativ oder über längere Phasen) wechselt

Genderqueer

Überbegriff für Geschlechtsbeschreibungen für Menschen, die nicht in die Norm des binären Geschlechtermodells passen

Geschlecht

Überbegriff für Merkmalkombinationen aus Körpergeschlechts (*Sex*), Geschlechtsidentität (*Gender Identity*), Geschlechtsausdrucks (*Gender Performance* oder *Expression*) und gesellschaftlichen Erwartungen an Geschlechter (*Gender*)

Geschlechtliche Dysphorie

Unwohlsein, wenn das Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität einer Person nicht mit der Wahrnehmung anderer von dieser Person übereinstimmen

Geschlechtsausdruck/Geschlechtspräsentation/genderperformance/expression

Äußere Darstellung vom Geschlecht eines Menschen, beispielsweise durch Kleidung, Gestik, Mimik oder Verhalten

Geschlechtsidentität/selbstbestimmtes Geschlecht/gender identity

Persönliches Zugehörigkeitsgefühl zu keinem, einem oder mehreren Geschlechtern

Gray-/greysexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die wenig sexuelle bzw. romantische Anziehung zu anderen Menschen verspüren und sich zwischen asexuell bzw. -romantisch und allosexuell bzw. -romantisch verorten

Gynäkophil/gynäkosexuell und -romantisch (auch gynäphil oder gynophil)

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber Frauen verspüren

Hebammengeschlecht/zugewiesenes Geschlecht

Das zugewiesene Geschlecht beschreibt das Geschlecht, dem ein Kind bei der Geburt aufgrund von Genitalien zugewiesen wird. Es kann aber auch das Geschlecht bezeichnen, zu dem eine inter* Person mithilfe von Genitaloperationen zwangsweise zugewiesen wurde.

Herm(aphrodit)

Begriff aus der griechisch/römischen antiken Kultur und Mythologie, der historisch in der Medizin zur Beschreibung von inter* Menschen verwendet wurde (heute sollte er außer als positive Selbstbezeichnung von inter* Personen nicht mehr verwendet werden)

Heteronormativität

Gesellschaftliche Erwartungshaltung, dass alle Menschen cis(geschlechtlich) und endo(geschlechtlich) sowie heterosexuell sind, und Abweichungen davon werden unsichtbar gemacht und/oder diskriminiert

Heterosexismus

Einstellung, dass Heterosexualität anderen sexuellen Orientierungen überlegen ist (vgl. Heteronormativität)

Heterosexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber Menschen eines anderen Geschlechts verspüren (üblicherweise innerhalb eines binären Geschlechtermodells)

HIV und AIDS

HIV steht für *Human Immunodeficiency Virus* (Humanes Immunschwäche-Virus), welches unbehandelt zu AIDS, *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (Angeeignetes Immunschwäche-Syndrom), führt

Homosexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber Menschen des eigenen Geschlechts verspüren (üblicherweise innerhalb eines binären Geschlechtermodells)

Inter*/intergeschlechtlich/intersexuell

Geschlechtsbeschreibung für Menschen, deren Körpergeschlecht nicht einer eindeutigen medizinischen Norm von männlich bzw. weiblich entspricht; intersexuell als Begriff wird kritisch betrachtet (vgl. endo(geschlechtlich))

International Classification of Diseases (ICD)

Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), deren deutsche Version als Grundlage für Abrechnungen ärztlicher Leistungen in Deutschland dient

Intersektionalität

Betrachtung vom Zusammenspiel und der Verschränkung verschiedener sozialer Differenzkategorien zwischen u. a. Geschlecht, sexueller Orientierung, Ethnizität, Alter, Religion und Behinderung.

Karyotyp

Erscheinungsbild des Chromosomensatzes

Körpergeschlecht/sex

Geschlechtsassoziierte Merkmale des Körpers, darunter innere und äußere Geschlechtsorgane, Hormone, Gehirnstruktur, Körpergröße, Körperbehaarung, Stimmhöhe/-tiefe, Form/Größe der Brust/Brüste, Zeugungs-/Gebärfähigkeit, Erektionsfähigkeit, Orgasmusfähigkeit und Ejakulationsfähigkeit

Lesbisch

Beschreibung von sexueller (und romantischer) Orientierung für Frauen, die sexuelle (und romantische) Anziehung gegenüber Frauen verspüren

Marginalisierung

Beschreibt den Prozess, soziale Gruppen unbedeutend zu halten bzw. zu machen und somit als Randgruppen in der Gesellschaft zu stigmatisieren

Mikroaggression

Subtile Verhaltensweisen und Äußerungen, die, oft unbewusst oder unbeabsichtigt, feindselige oder herabwürdigende Botschaften vermitteln

Minoritätenstress

Stress von Menschen aus Gruppen mit Minoritätenstatus, der durch offene Diskriminierung, Mikroaggressionen und der Umgang mit der eigenen Identität in einer ausgrenzenden Gesellschaft ausgelöst wird

Othering

Form von Diskriminierung, bei der eine soziale Gruppe bzw. ein Mitglied einer sozialen Gruppe als andersartig bzw. fremd klassifiziert und ausgegrenzt wird

Outing (unfreiwillig)

Veröffentlichung der sexuellen und/oder geschlechtlichen Identität einer anderen Person ohne deren Zustimmung oder Einwilligung der betroffenen Person (vgl. Coming-Out)

Pansexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber Menschen unabhängig des Geschlechts verspüren

Phänotyp

Erscheinungsbild eines Menschen mit allen morphologischen und physiologischen Eigenschaften

Polysexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber Menschen mehrerer, verschiedener Geschlechter (aber nicht aller) verspüren

Queer

Keine feststehende Definition; meist Beschreibung für Menschen, die ihre sexuelle Orientierung und/oder geschlechtliche Identität jenseits der heteronormativen Gesellschaft verorten

Questioning

Beschreibung für Menschen, die (noch) keine passende Beschreibung für ihre Sexualität und/oder ihr Geschlecht gefunden haben bzw. ihre Beschreibung hinterfragen

Romantische/amouröse Orientierung

Dimension der zwischenmenschlichen Attraktion, die beschreibt, in Menschen welchen Geschlechts bzw. welcher Geschlechter sich eine Person verlieben kann bzw. mit Menschen welchen Geschlechts bzw. welcher Geschlechter eine Person gerne eine romantische Liebesbeziehung führen möchte

Schwul

Beschreibung von sexueller (und romantischer) Orientierung für Männer, die sexuelle (und romantische) Anziehung gegenüber Männern verspüren

Sexuelle Identität

Überbegriff für sexuelle und romantische Orientierung sowie geschlechtliche Identität und Geschlechtlichkeit

Sexuelle Orientierung

Im weiten Sinne Beschreibung dafür, zu Menschen welchen Geschlechts bzw. welcher Geschlechter sich ein Mensch romantisch, körperlich und/oder sexuell hingezogen fühlt; im engen Sinne Dimension der zwischenmenschlichen Attraktion, die beschreibt, zu Menschen welchen Geschlechts bzw. welcher Geschlechter sich ein Mensch sexuell hingezogen fühlt

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Überbegriff für die Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung, welcher sowohl queere bzw. LGBTI+ Menschen als auch cis(geschlechtliche) und endo(geschlechtliche) sowie heterosexuelle Menschen einschließt

Skoliosexuell und -romantisch

Beschreibung von sexueller bzw. romantischer Orientierung für Menschen, die sexuelle bzw. romantische Anziehung gegenüber nicht-binären Menschen verspüren

Stereotyp

Soziale geteilte Vorstellung („innere Bilder“) von sozialen Gruppen bzw. Mitgliedern von sozialen Gruppen

Sternchen (*)

Symbol (a.) für verschiedene Identitäten und Variationen, (b.) für verschiedene Endungen bei inter* und trans* wie „-sexuell“, „-geschlechtlich“ und „-gender“ und (c.) innerhalb geschlechtersensibler Sprache, um nicht-binäre Menschen einzuschließen.

Stigma

Negativ bewertetes Merkmal von Personen oder sozialen Gruppen

Soziosexuell (unrestruktiv)

Beschreibung für sexuelle Orientierung von Menschen, die promiskuitiv sind und häufig sexuelle Anziehung gegenüber anderen Menschen ohne emotionale Beziehung (z. B. Fremde) verspüren

Trans*/transgender/transgeschlechtlich/transident/transsexuell

Geschlechtsbeschreibung für Menschen, deren Geschlechtsidentität nicht mit dem Körpergeschlecht bzw. dem zugewiesenen Geschlecht („Hebammengeschlecht“) übereinstimmt; transsexuell wird als medizinisch pathologisierend und damit diskriminierend abgelehnt (vgl. cis(geschlechtlich))

Transition

Prozess, in dem eine trans* Person soziale, körperliche und/oder juristische Änderungen vornimmt, um das eigene selbstbestimmte Geschlecht auszudrücken, z. B. Hormontherapien, Operationen, Namens- und Personenstandsänderungen sowie geändertes soziales Auftreten

Varianten der Geschlechtsentwicklung

Überbegriff für alle körperlichen Entwicklungsvarianten, deren Merkmale für die Geschlechtlichkeit bedeutsam sind

Vorurteil

Positive oder negative Einstellung gegenüber sozialen Gruppen bzw. Mitgliedern von sozialen Gruppen

Literatur und weitere Glossare (Auswahl)

- DEBUS, K., & LAUMANN, V. (2018). Glossar zu Begriffen geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. In K. Debus & V. Laumann (Hg.), Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment (S. 156-165). Berlin: Dissens. <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung/>
- GENDER GLOSSAR (o. J.). Gender Glossar. Abgerufen am 27.10.2020 von <https://www.gender-glossar.de>
- QUEER LEXIKON (o. J.). Queer Lexikon. Deine Online-Anlaufstelle für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Abgerufen am 27.10.2020 von <https://www.queer-lexikon.net>
- SPAHN, A. (2018). Glossar. In A. Spahn & J. Wedl (Hg.), Schule lehrt/lernt Vielfalt. Praxisorientiertes Basiswissen und Tipps für Homo-, Bi-, Trans- und Inter*freundlichkeit in der Schule (S. 234-242). Göttingen: Waldschlösschen Verlag. <http://www.akzeptanz-fuer-vielfalt.de>

edws

edition
waldschlösschen
materialien

ISBN 978-3-937977-17-1

