

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen im mono-
edukativen Sportunterricht. Die Perspektive von Sportlehrer*innen.

verfasst von | submitted by

Clara Federer BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the stu-
dent record sheet:

UA 199 500 506 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Bewe-
gung und Sport Unterrichtsfach Deutsch

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Abstract (deutsche Fassung)

In den letzten Jahren hat das Thema Geschlechtervielfalt, insbesondere in der Generation GenZ, zunehmend an Bedeutung gewonnen, da sich immer mehr junge Menschen als transgender, nichtbinär oder gender-fluid identifizieren. Auch im schulischen Kontext, insbesondere im traditionell nach Geschlechtern getrennten Sportunterricht in Österreich, ergeben sich für Sportlehrer*innen spezifische Herausforderungen im Unterrichten von trans* Schüler*innen. Diese Studie untersucht daher Themen und Herausforderungen, denen Sportlehrer*innen im monoedukativen Unterricht in Österreich beim Unterrichten von trans* Schüler*innen begegnen. Ziel war es herauszufinden, welche Handlungsstrategien Lehrkräfte im Umgang mit diesen Herausforderungen anwenden. Basierend auf qualitativen Leitfadeninterviews mit neun Sportlehrkräften konnten acht zentrale Themenfelder identifiziert werden. Diese umfassen die binäre Gruppeneinteilung, Sport- und Bewegungsinhalte, Turnbefreiungen, Beurteilungen und Absenzen, Kleidung, Auftreten und Körperkontakt, Anrede und Pronomen, den Umgang mit Mitschülerinnen, binärgeschlechtliche Infrastruktur sowie die Zimmereinteilung bei mehrtägigen Schulveranstaltungen. Die befragten Lehrkräfte reagierten auf diese Herausforderungen hauptsächlich durch individuelle Gespräche mit den betroffenen Schülerinnen, ihren Eltern und Mitschüler*innen sowie durch das Setzen konkreter Maßnahmen, wie die Vermeidung von Kontaktsportarten, das Anbieten alternativer Inhalte und die Organisation von separaten Umkleiden. Es zeigte sich jedoch, dass Lehrkräften oft das genderbezogene Wissen sowie die Praxiskompetenz fehlen, um geschlechtersensiblen Unterricht zu gestalten. Stattdessen erfolgt die Auseinandersetzung mit diesen trans* Themen zumeist durch ein sogenanntes „Einzelfall-Caring“. Die Ergebnisse verdeutlichen die Notwendigkeit von Fortbildungen, die Lehrer*innen sowohl theoretisch als auch praktisch auf die Herausforderungen im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt im Sportunterricht vorbereiten.

Abstract (englische Fassung)

In recent years, the topic of gender diversity, particularly within Generation GenZ, has gained increasing importance as more young people identify as transgender, non-binary, or gender-fluid. This shift has also brought specific challenges for teachers in the school context, especially in Austria's traditionally gender-segregated physical education (PE) classes. This study examines the issues and challenges faced by PE teachers in Austria when teaching trans* students in monoeducational settings. The goal was to explore the strategies teachers employ to address these challenges. Based on qualitative interviews with nine PE teachers, eight key areas of concern were identified: binary group divisions, sports content and activities, gradings and absences, clothing and physical contact, addressing names and pronouns, managing interactions with peers, gendered infrastructure, and room assignments on school trips. The teachers primarily responded to these challenges through individual discussions with the affected students, their parents, and peers, as well as implementing specific measures, such as avoiding contact sports, offering alternative activities, and organizing separate changing rooms. However, it became evident that teachers often lack the gender-related knowledge and practical skills needed to create a gender-sensitive teaching environment. Instead, they tend to rely on what is termed "case-by-case caring" to address these issues. The findings highlight the need for professional development programs that equip teachers with both theoretical and practical knowledge to handle the challenges of gender diversity in PE classes effectively.

Inhaltsverzeichnis

Abstract (deutsche Fassung).....	2
Abstract (englische Fassung).....	3
1. Einleitung	6
2. Theoretischer Rahmen	7
2.1. Geschlechtstheoretische Grundlagen	7
2.1.1 Sex und Gender	8
2.1.2 (de-)Konstruktivistische Theorie nach Butler	8
2.1.3 Doing Gender Theorie	9
2.1.4 Queer-Theory.....	10
2.1.5 Bezug auf (Schul-)Sport.....	10
2.2 Definitionen und Begriffsbestimmungen	13
2.3 Geschlechtsinkongruenz aus rechtlicher und medizinischer Perspektive	15
3. Trans* Identitäten im Kontext Schule	17
3.1 Situation von Trans* Personen in der Schule	18
3.2 Umgang von Lehrer*innen mit trans* Personen	20
3.2.1 Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt in der Lehramtsausbildung.....	21
3.3 Forderungen an Lehrer*innen im Umgang mit trans* Personen.....	23
4. Trans* Schüler*innen im Sportunterricht.....	25
4.1 Sportunterricht und Geschlecht.....	25
4.2 Außerschulischer Sport aus trans* Personenperspektive.....	27
4.3 Sportunterricht aus trans* Schüler*innen Perspektive.....	28
4.3.1 Binäre Gruppeneinteilungen	30
4.3.2 Sport- und Bewegungsinhalte	30
4.3.3 Körper und Probleme mit Intimität	31
4.3.4 Mitschüler*innen und Lehrer*innen	33
4.3.5 Rahmenbedingungen und Infrastruktur	34
4.3.6 Turnbefreiung.....	36
5. Umgang von Lehrkräften mit geschlechtlicher Vielfalt im Sportunterricht	36
5.1 Handlungsweisen von Sportlehrer*innen.....	37
5.2 Genderkompetente Sportlehrer*innen.....	39
5.3 Geschlechterreflexiver Sportunterricht.....	42
6. Zwischenfazit und Fragestellung.....	44
7. Untersuchungsdesign.....	46

7.1 Untersuchungsmethode	46
7.1.1 Das problemzentrierte Interview	46
7.2.2 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	48
7.2 Forschungsethik.....	48
7.3 Stichprobe.....	49
7.4 Durchführung.....	51
7.5 Datenaufbereitung	52
7.6 Auswertungsmethode	53
7.7 Gütekriterien.....	54
8. Untersuchungsergebnisse.....	55
8.1 Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Schüler*innen	57
8.1.1 Binäre Gruppeneinteilungen	57
8.1.2 Sport- und Bewegungsinhalte	59
8.1.3 Beurteilung, Absenzen und Turnbefreiung.....	60
8.1.4 Auftreten, Kleidung, Körper und Berührung	61
8.1.5 Anrede, Namen und Pronomen	62
8.1.6 Umgang mit Mitschüler*innen – Klassengemeinschaft	64
8.1.7 Garderoben und Infrastruktur	65
8.1.8 Zimmereinteilung auf mehrtägigen Schulveranstaltungen.....	67
8.2 Umgang mit Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht	67
8.2.1 Kein besonderes Handeln notwendig	68
8.2.2 Gespräche	68
8.2.3 Initiativen.....	73
9. Diskussion.....	77
10. Fazit	88
10.1 Themen und Herausforderungen.....	88
10.2 Strategien für Sportlehrkräfte für den Umgang mit trans* Schüler*innen	89
10.3 Limitationen	90
10.4 Ausblick.....	90
11.Literaturverzeichnis	92
11.1 Tabellen und - Abbildungsverzeichnis	99
12. Anhang.....	99

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat das Thema der Geschlechtervielfalt zunehmend an Bedeutung gewonnen. Umfragen zeigen (vgl. Ipsos, 2021; Ö3 Jugendstudie 2024), dass sich mehr Menschen der Generation GenZ im Vergleich zu älteren Generationen als transgender, nichtbinär, non-conforming, gender-fluid oder divers bezeichnen. Folglich kann gesagt werden, dass es in der jungen Generation mehr Angehörige der trans* Community gibt als in älteren. Diese Entwicklung geht auch aus Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern hervor. Sie erzählen, dass sie immer mehr Schüler*innen unterrichten, die sich ihrem von Geburt an bestimmten Geschlecht nicht zugehörig fühlen. Im Zuge dessen ergeben sich für den Kontext Schule Themen und Herausforderungen, die den Umgang mit trans* Personen betreffen.

Besonders im Sportunterricht, der in Österreich traditionell nach Geschlechtern getrennt ist (vgl. Schulorganisationsgesetz, §8b), treten im Zusammenhang mit trans* Individuen aus der Sicht von Sportlehrer*innen spezifische Fragen auf: „Wo wird die trans* Person mitturnen? In welcher Garderobe möchte sie sich umziehen? Wie werden die Mitschüler*innen damit umgehen? Welche Kleidung wird die trans* Person tragen? Wird sie sich bei bestimmten Übungen bzw. Sportarten unwohl fühlen?“

Obwohl es bereits einige Studien zu trans* Individuen im Schulkontext gibt (vgl. Kapitel 3), fehlt es an spezifischen Untersuchungen, die sich mit dem Sportunterricht in Österreich und den damit verbundenen Herausforderungen aus der Sicht von Lehrkräften befassen. Die geplante Arbeit zielt darauf ab, zu untersuchen, mit welchen Themen und Herausforderungen Sportlehrer*innen im Unterrichten von trans* Schüler*innen konfrontiert werden und wie sie diese bewältigen. In diesem Zusammenhang wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

Welchen Themen und Herausforderungen begegnen Bewegungserzieher*innen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich?

Wie gehen Sportlehrer*innen mit Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich um?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde folgender thematischer Aufbau gewählt: Im zweiten Kapitel werden zunächst verschiedene Geschlechtertheorien vorgestellt und mit Hinblick auf trans* Individuen diskutiert. Danach werden wichtige Begrifflichkeiten erklärt und eingeordnet,

gefolgt von einer Darstellung der rechtlichen sowie medizinischen Situation von trans* Personen in Österreich.

Das dritte Kapitel beleuchtet die Situation von trans* Personen in der Schule und geht in weiterer Folge auch auf die Rolle von Lehrkräften ein. Im vierten Kapitel wird beschrieben, auf welche Herausforderungen trans* Schüler*innen im Sportunterricht stoßen und welche Themen dabei besonders relevant sind. Weiters wird der Umgang von Lehrkräften mit geschlechtlicher Vielfalt diskutiert und anhand des Konzepts des geschlechtersensiblen Sportunterrichts theoretisch eingeordnet.

Im empirischen Teil erfolgt zunächst eine genaue Beschreibung der methodischen Vorgehensweise. Für die vorliegende Masterarbeit wurden qualitative Leitfadeninterviews mit Sportlehrer*innen geführt und nach der inhaltlich-strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Im achten Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviewstudie präsentiert und abschließend anhand von wissenschaftlicher Fachliteratur diskutiert.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Geschlechtstheoretische Grundlagen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Situation von trans* Schüler*innen im Sportunterricht und der Perspektive von Sportlehrer*innen. Im Zuge dessen erscheint es sinnvoll, die Auffassung und das Verständnis von Geschlecht anhand verschiedener Theorieströmungen zu diskutieren.

Theoretische Konzepte und Forschungsansätze, die sich mit Geschlechterverhältnissen befassen, existieren bereits seit mehr als 50 Jahren. Geschlecht wird dabei als zentrale Ordnungs- und Analysekategorie moderner Gesellschaften aufgefasst. So sind im Laufe der Zeit eine Vielzahl unterschiedlicher Theorietraditionen entstanden, die sich mit dem Thema Geschlecht und seiner Funktion in der Gesellschaft auseinandersetzen (vgl. Höfner, 2020).

Gesellschaftlich verbreitetes Alltagswissen geht davon aus, dass es zwei Geschlechter gibt und dass die Geschlechtszugehörigkeit von Geburt an festgelegt, biologisch bestimmt und unveränderlich ist. Diese Zweigeschlechtlichkeit wird als natürliche Grundlage für soziales Handeln und soziale Unterschiede angesehen (vgl. Hartmann-Tews, 2003). Doch die Existenz von trans* Personen stellt eine Herausforderung für diese scheinbar naturgegebene Tatsache dar (vgl. Haase, 2022). In dieser Arbeit werden daher Theorieströmungen vorgestellt, die

Geschlecht mit Hinblick auf trans* Identitäten diskutieren. Anschließend werden die Theorien auf den (Schul-)Sport bezogen.

2.1.1 Sex und Gender

In der alltäglichen Vorstellung wird Geschlecht oft als eine naturgegebene und unveränderbare Zweigeschlechtlichkeit angesehen. Diese Sichtweise geht davon aus, dass es von Natur aus nur zwei Geschlechter gibt, die festgelegt und unveränderlich sind (vgl. Kraus Schreiner, Fast, & Kastrup 2024). Diese Zweigeschlechtlichkeit wird als natürliche Grundlage für soziales Verhalten und soziale Unterschiede angesehen (vgl. Haase, 2022).

In der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung, in die auch die vorliegende Arbeit theoretisch zu verorten ist, denkt man Geschlecht jedoch anders. Schon in den 1950er Jahren begann die angelsächsische Sexualwissenschaft damit, die einfache Verbindung von „Geschlecht“ mit Natur und Biologie aufzubrechen, indem sie „sex“ und „gender“ voneinander trennte. Diese Unterscheidung wurde in den 1970er Jahren von der Frauenforschung aufgegriffen. „Sex“ bezog sich auf das „biologische Geschlecht“ im engeren Sinne, also auf Anatomie, Physiologie, Morphologie, Hormone und Chromosomen. Der Begriff „gender“ hingegen zielte auf das „soziale Geschlecht“ ab, das durch soziale und kulturelle Einflüsse geprägt wird (vgl. Gildemeister, 2008).

Diketmüller (2009) weist darauf hin, dass dem „gender“ in dieser Theorie zwar größere Bedeutung zugemessen, jedoch trotzdem ein biologisches, binäres Geschlechtersystem in Form von „sex“ benannt wird. Backhaus (2016) sieht daher in Judith Butlers Text „gender trouble“ (1990) eine grundlegende Infragestellung des bisher vorherrschenden Geschlechterverständnisses. Judith Butler, die eine dekonstruktivistische Perspektive einnimmt, sagt über die Beziehung von „sex“ und „gender“, dass Geschlecht (sex) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen ist (vgl. Backhaus, 2016).

2.1.2 (de-)Konstruktivistische Theorie nach Butler

Judith Butlers Verständnis von Geschlecht als performative Hervorbringung basiert auf der Idee, dass Geschlecht nicht einfach eine natürliche Gegebenheit oder eine biologische Tatsache ist, sondern vielmehr durch kulturelle und gesellschaftliche Praktiken erzeugt wird. Diese Handlungen und Praktiken schaffen die Illusion eines natürlichen oder essenziellen Geschlechts (vgl. Backhaus, 2016). Nach Butlers (1990) Sichtweise sind die körperlichen Unterschiede, die wir als geschlechtlich wahrnehmen, nicht vorgegeben oder natürlich, sondern werden durch kulturelle Praktiken und Diskurse wahrnehmbar gemacht. Der Körper wird also erst durch

gesellschaftliche Prozesse als geschlechtlich differenziert angesehen. Butler betont, dass dieser Konstruktionsprozess dazu dient, eine heteronormative Ordnung aufrechtzuerhalten. Sie beschreibt diese Ordnung auch als „heterosexuelle Matrix“. Sie basiert auf der Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gibt, die sich auf natürliche Weise ergänzen. Alles, was nicht in dieses Schema passt, wird oft ausgeschlossen oder unsichtbar gemacht (vgl. Backhaus, 2016). Die heterosexuelle Matrix schließt also jene geschlechtlich bestimmten Identitäten aus, die dieser Systematik nicht folgen, z.B. trans* Personen (vgl. Haase, 2022).

Der Verweis auf die Natur als Erklärung für geschlechtliche Unterschiede soll den kulturellen Konstruktionsprozess überlagern. Denn, indem man Geschlecht als „natürlich“ darstellt, werden die gesellschaftlichen und kulturellen Kräfte, die es erzeugen, unsichtbar gemacht (vgl. Backhaus, 2016).

2.1.3 Doing Gender Theorie

Auch die Doing Gender Theorie beschreibt Geschlecht als ein soziales Konstrukt, das sich ständig im Wandel befindet. Geschlecht wird auch hier als ein sozialer Prozess verstanden, der durch Zuschreibungen und interaktive Praktiken entsteht. Dies bedeutet, dass Geschlecht nicht etwas ist, das man besitzt oder ist, sondern etwas, das man durch Handlungen und Interaktionen tut. Diese Handlungen werden als „doing gender“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um routinemäßige, alltägliche Praktiken und Darstellungen von Geschlecht, die sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden (vgl. Gildemeister, 2008; Kraus et. al, 2024). Höfner (2020) sagt dazu, dass Menschen in ihrem Alltagshandeln auf selbstverständliche und unreflektierte, soziokulturelle und institutionalisierte Wissensbestände, d. h. auf kulturelle Deutungsmuster von Geschlecht zurückgreifen.

Die Theorie des Doing Gender konzentriert sich darauf, wie Individuen in ihrem Alltag Geschlecht herstellen. Im Unterschied dazu legt Butler mehr Wert auf die Rolle von Diskursen und ihrer Funktion in der Schaffung von Wirklichkeit (vgl. Backhaus, 2016).

Zusammengefasst hinterfragen sozialkonstruktivistische Ansätze also naturgemäß angenommene Geschlechtsunterschiede. Sie zeigen auf, wie Geschlechtsunterschiede durch gesellschaftliche Mechanismen und Interaktionen erst konstruiert werden. Geschlecht, ähnlich wie andere Differenzkategorien wie Migration oder Behinderung, wird als ein Schema der Ordnung und Orientierung verstanden, das dazu dient, Unterschiede zu verfestigen (vgl. Frohn & Tiemann, 2022). Sie stehen damit in einer programmatischen Abgrenzung zur Sex-Gender-Unterscheidung (vgl. Höfner, 2020).

Mit Hinblick auf transsexuelle Menschen bestätigen sozialkonstruktivistische Ansätze, dass Geschlechtszugehörigkeit eben nicht eindeutig am Körper ablesbar, angeboren und unveränderlich ist (vgl. Höfner, 2020). Denn transsexuelle Personen müssen das typische Verhalten von Frauen oder Männern erst erlernen, wodurch die alltäglichen Selbstverständlichkeiten geschlechtlicher Zuordnungen und (Selbst-)Darstellungen sichtbar werden (vgl. Höfner, 2020).

2.1.4 Queer-Theory

Die Queer-Theory hat ihren Ursprung Anfang der 1990er-Jahre in den USA und ist als eine Fortführung lesbischer, lesbisch-feministischer und schwuler Forschungen und Theoriebildungen zu verstehen (vgl. Hark, Kortendiek & Becker 2008). Ähnlich wie die konstruktivistische Theorie geht auch sie davon aus, dass die Zwei-Geschlechter-Ordnung und das Regime der Heterosexualität in komplexer Weise koexistieren, sich bedingen und wechselseitig stabilisieren (vgl. Hark et. al, 2008).

Die Queer-Theorie beschreibt Heterosexualität als ein Machtregime, das als solches hegemoniale Subjektpositionen organisiert. Das hat nicht nur Auswirkungen auf die Subjekte, sondern strukturiert alle gesellschaftlichen Institutionen, z.B. Recht, Ehe, Familie und Verwandtschaft oder wohlfahrtsstaatliche Systeme (vgl. Haase, 2022, Hark et. al, 2008).

Zum Begriff „queer“ sagt Judith Butler in ihrem Buch „bodies that matter“ (1993), dass dieser nicht als fest umrissene Identitätskategorie zu verstehen oder gar zu gebrauchen sei. Viel mehr bestehe das kritische Potenzial von queer darin, Fixierungen immer wieder zu durchkreuzen und die Begriffe für das aus ihnen Ausgeschlossene zu öffnen (vgl. Hark et. al, 2008).

Neben der Bedeutung von „sex“ und „gender“ als sich gegenseitig konstituierende Kategorien weist die Queer-Theorie also auch auf die starke Vorherrschaft heteronormativer Strukturen hin. Sie prägt den Begriff der „Heteronormativität“ (vgl. Hark et. al, 2008). Dabei handelt es sich um die Vorstellung von genau zwei Geschlechtern, die anatomisch und sozial voneinander unterscheidbar sind und deren sexuelles Begehren nur auf das jeweils andere gerichtet sind. Heteronormativität ist in alle sozialen Beziehungen eingeschrieben und besonders im Sport häufig zu finden (vgl. Groß & Niedenthal, 2021).

2.1.5 Bezug auf (Schul-)Sport

Im Sport, einem wichtigen Bereich der Gesellschaft, ist die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit besonders deutlich erkennbar. Hier werden unterschiedliche körperliche Voraussetzungen sichtbar, was sich vor allem in der Leistungsfähigkeit zeigt (Kraus et. al, 2024). Wenn die Körper

von Sportler*innen und deren Leistungsfähigkeit als unterschiedlich wahrgenommen werden, werden diese Unterschiede dichotomisiert und auf ein binäres Geschlechterkonzept zurückgeführt. Dabei werden diese Unterschiede „biologisch“ erklärt. Aus dieser Sichtweise heraus werden die Unterschiede nicht hinterfragt – es scheint offensichtlich, dass Männer immer größer, muskulöser, stärker und kräftiger sind und dass sie schneller laufen sowie weiter und höher springen können. Damit wird eine vermeintlich natürliche Ordnung zwischen den Geschlechtern leicht legitimiert und immer wieder als Grundlage für die Betonung der sozialen Geschlechterdifferenz herangezogen (vgl. Hartmann-Tews, 2003).

Allerdings gibt es in der aktuellen Sportwelt auch Geschlechtertrennungen, die nicht auf Leistungsfaktoren zurückgeführt werden können. So gibt es beim Kunstturnen für Männer und Frauen unterschiedliche Geräte, bei den Sportarten Synchronschwimmen und rhythmische Sportgymnastik sind bis heute keine Männer zugelassen und auch im Paartanz bestehen die Paare jeweils aus einem Mann und einer Frau. Dabei wird deutlich, dass Geschlecht den Sport auch jenseits biologischer Argumentationen bestimmt (vgl. Haase, 2022).

Sobiech (2013) sagt, dass die Art und Weise, wie Sport wahrgenommen und bewertet wird, stark von historischen Entwicklungen geprägt ist. Diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass der von Männern betriebene Sport bis heute als Norm gilt, wohingegen sportliche Aktivitäten von Frauen oft als Abweichung von dieser Norm angesehen und dadurch als minderwertig oder nicht als „richtiger“ Sport bewertet werden. Haase (2022) erklärt diese Benachteiligung von Sportler*innen, Trainer*innen und Personen in Führungspositionen, die nicht cis-männlich sind, sowie die Herausforderungen, denen queere Personen im Sport begegnen, mit dem Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“. Damit ist eine gesellschaftliche Praxis gemeint, „welche die Dominanz der Männer und die Unterordnung von Frauen gewährleisten soll (vgl. Höfner, 2020, S.262).“ Diese Dominanz und die damit verbundene Heteronormativität führen laut Hartmann-Tews, Menzel und Braumüller (2021) dazu, dass besonders nicht-cisgeschlechtliche Sportler*innen, auch im Vergleich zu anderen queeren Personen, starke Diskriminierungen erleben (vgl. Kapitel 4.1).

Neueste Entwicklungen in der Sportwelt, angeführt durch abgeänderte Regelungen zu Transpersonen bei den Olympischen Spielen, deuten jedoch auf eine kleine Infragestellung des binären Geschlechtersystems hin. Das Internationale Olympische Komitee (IOC) hat in seinem Positionspapier von 2021 erkannt, dass Geschlecht nicht allein auf biologischen Merkmalen basiert und nicht direkt mit der sportlichen Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht werden kann. Es erkennt an, dass aktuelle Regelungen, wie die Testosteronobergrenze, zu

diskriminierenden Ausschlüssen Transgender-Athlet*innen führen können. Solche Ausschlüsse müssen wissenschaftlich begründet und besonders legitimiert sein. Allerdings überlässt das IOC die Festlegung von Regeln für geschlechterbezogene Leistungsklassen den einzelnen Sportverbänden. Diese Verbände haben daher die Möglichkeit, weiterhin diskriminierende Regelungen gegenüber trans* Personen zu treffen (vgl. IOC, 2021).

Dennoch geraten bei den Olympischen Spielen in Paris 2024 vor allem trans* Frauen in heftige Kritik, so auch die algerische Boxerin Imane Khelif und die taiwanische Boxerin Lin Yuting. Beide waren bei der Weltmeisterschaft im Jahr 2023 aufgrund von DNA-Tests disqualifiziert worden. Das Olympische Komitee ließ jedoch beide Boxerinnen für die Spiele 2024 zu (vgl. Eurosport, 2024).

Hartmann-Tews (2006) weist darauf hin, dass trans* Personen nicht nur im Spitzensport von Diskriminierung betroffen sind. Binäre Strukturen sind in allen Bereichen des Sports zu finden, so auch im Breitensport, wo eine Geschlechtertrennung in vielen Sportarten bereits ab dem elften Lebensjahr erfolgt. Doch gerade im Breitensport besteht eher die Möglichkeit, Geschlecht weniger zu betonen, zum Beispiel durch geschlechtergemischte Gruppen (vgl. Haase, 2022).

Letztlich sind trans* Personen auch im Schulsport, der stark von einer binären Geschlechterstruktur geprägt ist, von Ausgrenzung betroffen (vgl. Kapitel 4.2). Zum Beispiel ist die Sportinfrastruktur an Schulen, oft aufgrund der gemeinsamen Nutzung mit Sportvereinen, nach binären Geschlechterkategorien organisiert. Auch die Leistungsbewertungen im Schulsport orientieren sich an den ministeriellen Vorgaben, die in der Regel nur zwei Geschlechter berücksichtigen (vgl. Haase, 2022). In Österreich ist Zweigeschlechtlichkeit schon dadurch festgelegt, dass der Unterricht ab der fünften Schulstufe monoedukativ erteilt wird (vgl. Schulorganisationsgesetz §8b). Wie sehr trans* Personen von den heteronormativen Strukturen im Sportunterricht betroffen sind, wird in Kapitel 4.2 diskutiert.

Auch Sportlehrkräfte tragen zu einer Weiterführung heteronormativer Strukturen bei. Denn geschlechtsbezogene Verhaltensweisen und Körperbilder werden laut Sobiech (2013) nicht nur durch Sozialisationsagenten wie Eltern und Gleichaltrige vermittelt, sondern auch durch Lehrkräfte. In alltäglichen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wird nach wie vor eine Geschlechterordnung aufrechterhalten, in der gesellschaftliche Normen und Relevanzen (re-)produziert und eingeübt werden (vgl. Sobiech, 2013).

Dies geschieht auch im Sportunterricht. Dabei bietet der Sportunterricht, weil der Körper und seine Leistungen im Mittelpunkt stehen, die Möglichkeit, geschlechtsbezogene Zuschreibungen

in Bezug auf Körper, Bewegung und Sport zu thematisieren und zu hinterfragen (vgl. Kraus et. al, 2024).

Das Aufbrechen stereotypischer Geschlechterrollen ist vielen Sportlehrkräften Studien zufolge jedoch kein großes Anliegen, sodass diese weiterhin bestehen und verfestigt werden. Kraus et. al (2024) bringen dahingehend die Notwendigkeit vor, Sportunterricht als Chance zu nutzen, um bestehende Geschlechterstereotype kritisch zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Dies soll im geschlechtersensiblen Sportunterricht gelingen (vgl. Kapitel 5.3).

Abschließend lässt sich sagen, dass der (Schul-)Sport sehr stark von binärgeschlechtlichen, heteronormativen Strukturen geprägt ist. Dies ist unter anderem auf biologistisch-naturalistische Erklärungsansätze zurückzuführen, die davon ausgehen, dass Geschlecht durch körperliche Merkmale bestimmt wird. Traditioneller Sport, der den männlichen Körper zum Vorbild hat, ist unter anderem mit dem Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ (vgl. Höfner, 2020) erklärbar. Im Sinne der Queer Theorie ist es umstritten, biologische Merkmale und Geschlecht mit Eigenschaften wie der Leistungsfähigkeit zu verknüpfen. Denn dies führt zu Ausschlüssen von Personen, die nicht den normativen Vorstellungen entsprechen.

2.2 Definitionen und Begriffsbestimmungen

Um einen Einblick in die Schul- und Lebenssituation von trans* Personen zu erhalten, sollen in den folgenden Ausführungen zunächst wichtige Begrifflichkeiten erläutert werden.

Trans* Personen sind Menschen, die sich mit ihrem bei Geburt aufgrund von biologischen Merkmalen zugewiesenen Geschlecht nicht oder nicht vollständig identifizieren (vgl. AG Feministisch Sprachhandeln, 2014/2015). Das Präfix „trans“ ist aus dem Lateinischen hergeleitet und bedeutet „jenseits“ - im Gegensatz zu „cis“, was „diesseits“ bedeutet. In Bezug auf Geschlecht deutet trans* auf Lebensweisen hin, die nicht in einer vermeintlich natürlichen und angeborenen Zweigeschlechtlichkeit aufgehen (vgl. Kleiner, 2016).

Es gibt binäre trans* Personen, wie z.B. trans* Männer und trans* Frauen, nicht-binäre trans* Personen und trans* Personen, die sich nicht als geschlechtlich identifizieren. Binäre und nicht-binäre trans* Personen unterscheiden sich insofern, dass binäre trans* Personen gedanklich in die binäre, gesellschaftliche Ordnung von männlich und weiblich passen könnten, nicht-binäre Personen aber nicht (vgl. Haase, 2022).

Die Schreibweise trans* umfasst unterschiedliche politische und subjektive Positionierungen und weist auf interne Auseinandersetzungen im Feld trans* geschlechtlicher Zusammenhänge hin

(vgl. Kleiner, 2016). Trans* dient im deutschen Sprachraum als breiter Sammelbegriff für verschiedene geschlechtliche Identitäten und Selbstbezeichnungen, zum Beispiel transgender, transident, transgeschlechtlich, transsexuell, nicht-binär, genderqueer u.v.m. (vgl. Schlau-NRW, 2019).

In der vorliegenden Arbeit wird auch mit dem Begriff „trans*“ gearbeitet, da die Schüler*innen, um die es in den qualitativen Interviews geht, nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden können und dieser Sammelbegriff folglich am sinnvollsten erscheint.

Mit „cis(geschlechtlich)“ ist das begriffliche Gegenteil von trans* gemeint. Dabei handelt es sich um Menschen, deren Geschlechtsidentität mit der ihnen bei Geburt zugeschriebenen Geschlechtszugehörigkeit und ihren körperlichen Geschlechtsmerkmalen übereinstimmt (vgl. Thomack, 2021).

Neben trans* und cis sind außerdem noch die Begriffe „LGBTIQ*“ oder „LGBT+“ zu erwähnen. Diese stehen für Lesbian, Gay, Bisexual, Trans*, Inter*, Queer. Das Sternchen und das Additionszeichen fungieren hier als Platzhalter für alle weiteren sexuellen Orientierungen oder geschlechtlichen Identitäten, welche nicht der cisgeschlechtlichen und heterosexuellen Norm entsprechen (vgl. Dienerowitz, 2018).

Haase (2022) gibt zu bedenken, dass die Diversität innerhalb dieser Gruppen sehr hoch ist, weshalb man beachten sollte, sie nicht ausschließlich homogen zu betrachten. Denn auch wenn die Mitglieder dieser Community eine Minderheit bilden, unterscheidet sich die Lebenssituation von nicht-heterosexuellen Menschen und nicht-cis Personen oftmals in vielen Aspekten. Für die vorliegende Arbeit werden daher nur die geschlechterdiversen Personen beleuchtet.

Teilweise werden in den folgenden Ausführungen auch andere Begriffe des Themenfelds der Geschlechtervielfalt verwendet. So wird auch kurz die Situation von inter* Personen umrissen. Damit sind Menschen gemeint, deren körperliche Geschlechtsmerkmale weder ausschließlich „männlich“ noch ausschließlich „weiblich“ sind. Zu diesen Geschlechtsmerkmalen gehören Chromosomen, Hormone, die primären Geschlechtsorgane und die sekundären Geschlechtsmerkmale (vgl. Schlau-NRW, 2019; AG Feministisch Sprachhandeln, 2014/2015). Das begriffliche Gegenstück zu inter* ist dya(-disch) oder endogeschlechtlich. Dya sind Menschen, deren Körper bei ihrer Geburt in eine eindeutige medizinische Norm von männlichen bzw. weiblichen Körpern passen (vgl. Queer Lexikon, 2021). Die Schul- und Lebenssituation von inter* Personen ist zwar nicht Schwerpunkt dieser Arbeit, weist jedoch in manchen Bereichen Ähnlichkeiten mit jener von trans* Personen auf.

2.3 Geschlechtsinkongruenz aus rechtlicher und medizinischer Perspektive

Neben den zuvor erläuterten Begrifflichkeiten soll auch noch kurz die aktuelle rechtliche und medizinische Situation von trans* Personen in Österreich, insbesondere von trans* Kindern und trans* Jugendlichen, diskutiert werden. Mit Hinblick auf (de)-konstruktivistische Geschlechtertheorien ist jedoch festzuhalten, dass im öffentlichen Leben von einem binärgeschlechtlichen System ausgegangen wird. Dabei müssen sich auch trans* Personen in diversen Dokumenten (Reisepass, Führerschein, etc.) als klar weiblich oder männlich positionieren.

Eine Ausnahme für einen dritten Geschlechtseintrag im Personenstandsregister gilt für intersexuelle Personen. Sie haben laut Verfassungsgerichtshof das Recht auf eine Eintragung ihrer Geschlechtskategorie, wofür die Begriffe „divers“, „inter“, „offen“ und „keine Angabe“ zur Verfügung stehen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn ein Fachgutachten vorgelegt wird, welches bestätigt, dass das Geschlecht der antragstellenden Person auf Grund ihrer chromosomalen, anatomischen und/oder hormonellen Entwicklung weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden kann (vgl. Österreich-digitales-Amt, o.D.).

Das Personenstandsgesetz stellt in Österreich die rechtliche Grundlage für transidente Personen dar. Dabei ist eine geschlechtsangleichende Operation jedoch keine Voraussetzung für die Änderung des Geschlechts. Dennoch bedarf es der Einholung mehrerer Sachverständigengutachten. Denn für die Änderung des Geschlechts im Personenstandsregister wird eine „deutliche Annäherung an das äußere Erscheinungsbild des anderen Geschlechts“ und ein „irreversibles Zugehörigkeitsempfinden“ gefordert (vgl. Österreich-digitales-Amt, o.D.).

Um als eine transidente Person rechtlich beispielsweise am Arbeitsplatz oder behördlich anerkannt zu werden, ist eine Änderung des Geschlechtseintrags unumgänglich. Diese Änderung stellt die Grundlage für weitere Änderungsverfahren dar. Eine geschlechtsspezifische Vornamensänderung kann durchgeführt werden, wodurch die Standesämter in der Lage sind, neue Geburtsurkunden auszustellen. Die neu ausgestellte Geburtsurkunde ermöglicht es wiederum, relevante Dokumente, wie den Staatsbürgerschaftsnachweis, Meldezettel, Reisepass u.ä., neu zu beantragen (vgl. wien.gv, o.D-b).

Aus medizinischer Sicht beschreibt „Geschlechtsinkongruenz“, früher sprach man auch von Transsexualität, Transidentität oder Transgender, den Zustand, in dem die empfundene Geschlechtsidentität nicht mit dem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmt. Dabei

haben betroffene Personen das Gefühl, „im falschen Körper gefangen“ zu sein (vgl. Dorn & Keck, 2022). Aus diesem Empfinden entsteht oftmals ein Leidensdruck, der mit der dauerhaften Gewissheit, sich dem biologisch anderen Geschlecht zugehörig zu fühlen, mit der Ablehnung der mit dem biologischen Geschlecht verbundenen Rollenerwartungen und mit dem drängenden Wunsch, sozial und juristisch anerkannt im gewünschten Geschlecht zu leben, verbunden ist. Dies wird medizinisch auch „Geschlechtsdysphorie“ genannt (vgl. Dorn & Keck, 2022). In der Medizin beinahe revolutionär ist die Tatsache, dass Geschlechtsinkongruenz nicht mehr als Identitätsstörung definiert wird, sondern seit der 11. Überarbeitung der „international classification of diseases“ (ICD-11) in den Bereich sexueller Gesundheit fällt (vgl. Feicke & Mijuskovic, 2023). Wie häufig Geschlechtsinkongruenz in der Gesellschaft, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, tatsächlich auftritt, ist je nach Studieninterpretation nicht ganz eindeutig zu beantworten. Fuchs und Thun-Hohenstein (2020) verweisen auf eine Studie, deren Ergebnisse auf einen insgesamt hohen Anteil einer geschlechtsvarianten Entwicklung im Jugendalter hinweisen. Die Autor*innen fordern daher eine stärkere Berücksichtigung der Fluidität von Geschlechtsentwicklung in Forschung und Behandlung junger Menschen (vgl. Becker-Hebly et al., 2020; zit. n. Fuchs & Thun-Hohenstein, 2020). In Österreich beobachteten Fuchs und Thun-Hohenstein (2020) einen eindeutigen Anstieg der Inanspruchnahme einer Sprechstunde für Geschlechtsdysphorie im Kindes- und Jugendalter in der Abteilung für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik in Hall in Tirol. Bezogen auf Geschlechtsinkongruenz, womit die rein medizinische Perspektive gemeint ist, sprechen Feicke und Mijuskovic (2023) von einer Prävalenz von 0,3–0,5 % bei Erwachsenen und 1,2–2,7 % bei Kindern und Jugendlichen. Die „World Association for Transgender Healthcare“ (WPATH) geht wiederum von einer Prävalenz von 1:12.000 bis 1:45.000 bei Transfrauen und 1:30.000 bis 1:200.000 bei Transmännern aus (vgl. Dorn & Keck, 2022). Dabei wird betont, dass nicht alle Personen mit Geschlechtsinkongruenz einen Leidensdruck (Geschlechtsdysphorie) verspüren, der sie dazu veranlasst, Transitionsmaßnahmen zu beanspruchen (vgl. Feicke & Mijuskovic, 2023).

Viele trans* Personen fühlen sich jedoch erst wohl, wenn sie sich einer medizinischen Behandlung zum körperlichen Geschlechtswechsel unterzogen haben. Durch eine Anpassung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale kann eine äußerliche Annäherung zum Identitätsgeschlecht vorgenommen werden. Einen Anspruch auf eine gedeckte medizinische Behandlung zur Geschlechtsumwandlung durch die gesetzlichen Krankenversicherungen hat in Österreich jede Person, wenn durch die innere Spannung, ausgelöst durch die Differenz zwischen körperlichem Geschlecht und Geschlechtsidentität, ein Krankheitswert festgestellt werden kann.

Durch Maßnahmen, wie Hormontherapien, können schwere Verläufe psychischer Krankheiten gelindert und behoben werden (vgl. wien.gv, o.D-a).

Im Allgemeinen teilt sich die medizinische Behandlung zur Geschlechtsumwandlung in drei Bereiche auf. Zunächst ist eine Psychotherapie vorgesehen, gefolgt von Hormonbehandlungen und abschließend dem operativen Eingriff zur Änderung des Geschlechts (vgl. wien.gv, o.D-a).

Die Behandlungsmodalitäten von Kindern und Jugendlichen orientieren sich an den „Standards of care“ der WPATH (vgl. Fuchs & Thun-Hohenstein, 2020). Diese sehen vor, dass für Jugendliche ab dem 14. Lebensjahr, welche an „Geschlechtsdysphorie“ leiden, die Regelungen der Erwachsenen gelten. Bei jüngeren Kindern und Jugendlichen bedarf es einer multidisziplinären Übereinstimmung durch ein geschultes Behandlungsteam. Jegliche Behandlung muss von den Obsorgeberechtigten bis zum Alter von 14 Jahren bewilligt werden (vgl. Thun-Hohenstein, 2017).

Bei Jugendlichen ab 14 Jahren bedarf es der Zustimmung durch Erziehungsberechtigten nicht immer. Zwingend nötig ist diese jedoch bei nachhaltig beeinträchtigenden Behandlungen bis zum 18. Lebensjahr (vgl. Thun-Hohenstein, 2017). Der multidisziplinäre Ansatz, welcher bei Kindern bis zum 14. Lebensjahr verpflichtend ist, umfasst die Bereiche Kinder- und Jugendpsychiatrie, Klinische Psychologie und pädiatrische Endokrinologie. All diese Bereiche sind gemeinsam für die Diagnostik zuständig. Die Ergebnisse der diagnostischen Prozesse werden in Fallkonferenzen mit allen beteiligten Expert*innen abgehalten. Daraufhin wird ein spezifisch für das Kind entwickelter Betreuungsplan erarbeitet. Vor jedem medizinischen Schritt im Transitionsprozess hat das multiprofessionale Team, gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten und betroffenen Kindern, eine Entscheidung zu treffen. Körperliche Interventionen können in Österreich frühestens nach Beendung der diagnostischen Phase und nach Pubertätseintritt beantragt werden (vgl. Thun-Hohenstein, 2017). Hier ist anzumerken, dass irreversible Verfahren der Geschlechtsumwandlungen vor dem Erreichen der Volljährigkeit nur in ganz seltenen Fällen genehmigt werden (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2017)

3. Trans* Identitäten im Kontext Schule

Der Umgang mit trans* Personen in der Schule wirft oftmals Themen auf, mit denen Schüler*innen, Lehrer*innen oder auch Eltern erstmals konfrontiert werden. Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit der Frage, wie die Situation von trans* Personen an Schulen aktuell aussieht und welche Erfahrungen sie im schulischen Umfeld machen. Zudem sollen die

nachfolgenden Erläuterungen Aufschluss darüber geben, wie Lehrpersonen mit trans* Themen aktuell umgehen und welche Handlungsweisen der Literatur nach am besten geeignet sind.

3.1 Situation von Trans* Personen in der Schule

Die Situation von trans* Personen an österreichischen Schulen wurde bis jetzt noch kaum erforscht. Allerdings gibt es aus anderen Ländern Erfahrungsberichte, Studien und Arbeiten, die sich damit auseinandersetzen. So zeigt bereits eine Untersuchung von Greytak, Kosciw und Diaz aus dem Jahr 2009, dass transgender Jugendliche eine besonders gefährdete Gruppe im US-amerikanischen Schulsystem darstellen. Der Bericht von Greytak et. al (2009) gründet auf den in den Jahren 2006 bis 2007 gemachten Erfahrungen von 295 Schüler*innen im Alter von 13 bis 20 Jahren, die sich als transgender identifizieren. Die Studie untersuchte mehrere Bereiche, darunter fällt zum Beispiel voreingenommene (biased) Sprache. Hierzu berichten 90% der befragten Schüler*innen manchmal, regelmäßig oder oft abfällige Ausdrücke wie „dyke“ oder „faggot“ zu hören. Ebenfalls 90% sind negativen Äußerungen gegenüber ihrer geschlechtlichen Ausdrucksweise ausgesetzt. Sie würden sich zum Beispiel nicht männlich genug benehmen. Aussagen über zu wenig Männlichkeit seien dabei jedoch häufiger als jene über zu wenig Weiblichkeit. Eine weitere Erkenntnis der Studie ist, dass ein Drittel der befragten Schüler*innen seitens des Schulpersonals homophobe, sexistische oder negative Aussagen zum Geschlechtsausdruck gehört hat (vgl. Greytak et. al. 2009). Außerdem wurde für die Bereiche schulische Sicherheit und Erfahrungen von Belästigung und Beleidigungen, Bildungschancen aufgrund der Diskriminierungserfahrungen und für noch einige weitere nachgefragt. Die Grundaussagen der aus den Jahren 2006 bis 2007 stattgefundenen Studie sind, dass sich transgender Schüler*innen sehr oft in einem extrem feindseligen Schulklima befinden, in dem sie beleidigende Aussagen hören, sich unsicher fühlen, regelmäßig belästigt werden und mangelnde Unterstützung und Bereitstellung von Ressourcen erfahren (vgl. Greytak et. al. 2009).

Eine weitere US-amerikanische Studie aus dem Jahr 2011, an der insgesamt 6450 trans* Personen aus allen 50 Bundesstaaten teilnahmen, kommt zu ähnlichen Ergebnissen. 61% der befragten Schüler*innen vom Elementarbereich bis hin zur zwölften Schulstufe gaben an, aufgrund ihrer sexuellen Identität angegriffen oder beleidigt worden zu sein (vgl. Grant, Mottet, Tanis, Harrison, Herman & Keisling, 2011, S.35).

Klenk (2022) findet beim Vergleich verschiedener internationaler Studien heraus, dass trans*- und intergeschlechtliche Personen im Vergleich zu cisgeschlechtlichen Jugendlichen einem besonders hohen Suizidrisiko ausgesetzt sind. So liege die Suizidversuchsrate für trans* Jugendliche laut Nodin, Peel, Tyler & Rivers (2015) bis zum 26. Lebensjahr bei 48%. Auch

Studien aus Deutschland zeigen, dass LGTBIQ* Personen häufiger von psychischen Erkrankungen, wie Depressionen oder Angststörungen, betroffen sind als cis-heterosexuelle Personen (vgl. Klenk, 2022, S. 44).

Mit Bezug auf Erfahrungen im schulischen Setting zeigen die Ergebnisse einer Untersuchung der UNESCO, dass viele LGTBIQ* Jugendliche in der Schule Diskriminierung aufgrund von Homo- und Transphobie erfahren und einem größeren Risiko von Gewalt ausgesetzt sind. Dies bestätigt eine Durchsicht verschiedener Studien aus allen Kontinenten (vgl. UNESCO, 2016). Folgen dieser Diskriminierung in der Schule sind unter anderem hohe Fehlzeiten von betroffenen LGTBIQ* Jugendlichen bis hin zu Schulabbrüchen (vgl. Klenk, 2022).

Dieses Ergebnis wird durch weitere Studien untermauert. Transgeschlechtliche Jugendliche an neuseeländischen High-Schools berichten von schlechterer Gesundheit und geringerem subjektivem Wohlbefinden im Vergleich zu ihren cis-geschlechtlichen Mitschülern (vgl. Clark et al., 2014). Auch Klocke, Salden und Watzlawick (2020) kommen in ihrem Forschungsüberblick zu dem Schluss, dass trans* Jugendliche negative Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer Geschlechtsidentität machen, die bis ins Erwachsenenalter nachwirken können.

In diesem Zusammenhang merken Busche und Fütty (2023) an, dass es wichtig sei, Themen im Umgang mit trans* Personen immer in einem Spannungsfeld der Diskriminierung einerseits, aber gleichzeitig vor dem Hintergrund eines Problematisierungsbias zu betrachten.

Sie betonen, dass die Situation von trans* Personen als strukturell bedingt erkannt werden müsse, um notwendige Veränderungen auf übergeordneter Ebene anzustoßen. Man solle im Gegensatz dazu vermeiden, die Verantwortung individuell auf Schüler*innen oder einzelne Lehrkräfte abzuwälzen. Deshalb sollte es kritisch betrachtet werden, wenn Forschung trans* Schüler*innen tendenziell oder ausschließlich als verletzte Subjekte darstellt und dadurch implizit ihre (widerständige) Handlungsfähigkeit in Frage stellt. Nur wenige qualitative Studien beleuchten die Deutungsweisen der Schüler*innen und ihre kreativen Methoden im Umgang mit den zweigeschlechtlichen Schulstrukturen, wie zum Beispiel dem Brechen von Bekleidungsnormen (vgl. Busche & Fütty, 2023).

Neben Transgeschlechtlichkeit gibt es auch Schüler*innen, die weder rein männlich noch rein weibliche Geschlechtsmerkmale aufweisen. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus zwar vorwiegend auf transgeschlechtlichen Personen in der Schule, allerdings soll die Thematik der Intergeschlechtlichkeit nicht gänzlich ausgelassen werden. Enzendorfer (2021) stellt in diesem Zusammenhang nämlich fest, dass selbst in heteronormativitätskritischen Studien

Intergeschlechtlichkeit teilweise ausgeblendet oder nur am Rande erwähnt wird. In Österreich ist für eine Eintragung im Personenstandsverzeichnis als „inter“, „divers“ oder „offen“ ein medizinisches Fachgutachten notwendig. Als problematisch betrachtet Enzendorfer (2021) auch die Tatsache, dass intergeschlechtliche Personen in Österreich in medizinischen Diskursen pathologisiert werden. Dies werde dadurch sichtbar, dass bei Feststellung intergeschlechtlicher Merkmale nach der Geburt eines Kindes sofort geschlechtsangleichende Maßnahmen angeraten werden, um die betroffenen Personen in die gesellschaftliche Geschlechterbinarität einzuordnen. Enzendorfer (2021) kritisiert diese Prozesse sehr und plädiert für eine Öffnung der Gesellschaft, insbesondere auch der Schule, für nicht-heteronormative Kategorien. Denn oftmals komme es vor, dass die Intergeschlechtlichkeit erst in der Pubertät und damit erst während der Schulzeit sichtbar wird, weshalb hier eine besondere Sensibilität im Umgang mit dem Thema erforderlich sei (vgl. Nachtigall & Ghattas, 2021).

3.2 Umgang von Lehrer*innen mit trans* Personen

Der Umgang von Lehrer*innen mit trans* Personen wird in der Forschung sehr unterschiedlich dargestellt. Kosciw et al. 2019 fanden heraus, dass trans* Schüler*innen neben den allgemeinen Herausforderungen in der Schule zusätzliche Belastungen durch institutionalisierte Heteronormativität erfahren. Dies zeigt sich darin, dass Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ*-Jugendlichen oft nicht ernst genommen werden. In einer Onlineumfrage, an der insgesamt 16713 Jugendliche im Alter von 13 bis 21 Jahren aus allen fünfzig Bundesstaaten der USA teilnahmen, gaben nur 56,6 % der LGBTIQ*-Schüler an, Belästigungen oder Angriffe an das Schulpersonal gemeldet zu haben, da sie Zweifel an einer wirksamen Intervention hatten oder befürchteten, dass sich ihre Situation dadurch verschlechtern könnte. Dabei zeigt sich, dass 60,5 % der Schüler*innen, die Vorfälle meldeten, angaben, dass das Schulpersonal nichts unternommen habe oder ihnen geraten wurde, den Vorfall zu ignorieren (vgl. S.34).

Bei Grant et. al (2011, S.38) gaben 31% der befragten trans* Personen an, Belästigung oder Mobbing durch Lehrkräfte oder durch das Schulpersonal erfahren zu haben. Die Autor*innen betonen dabei, dass dieses Verhalten seitens der Lehrkräfte besonders schwerwiegend sei und sogar stärkere negative Auswirkungen als Beleidigungen durch Mitschüler*innen habe (vgl. Grant et. al, 2011, S.38).

Betrachtet man weitere Studien, so fällt auf, dass Lehrer*innen LGBTIQ*-Schüler*innen in der Regel nicht absichtlich diskriminieren. Allerdings seien sie oft nicht in der Lage, diese Schüler*innen ausreichend zu schützen oder LGBTIQ*-Themen in den Unterricht zu integrieren. Deshalb überrascht es laut Klenk (2022) wenig, dass nur ein Drittel der befragten LGBTIQ*-

Jugendlichen angab, dass „queere“ Themen positiv im Unterricht behandelt wurden, während etwa ebenso viele negative Darstellungen erlebten (vgl. Calleja et al. 2011, zit. n. Klenk, 2022, S.49).

Mirian (2021) zieht aus ihrem qualitativen Interview den Schluss, dass Lehrkräfte im Umgang mit trans* Personen sensibler und in ihrer Wahrnehmung aufmerksamer werden sollten. Fragen an trans* Schüler*innen, die aus Neugierde oder Unwissenheit heraus gestellt werden, sind oftmals unpassend als auch diskriminierend. Daher erachtet Mirian (2021) es als notwendig, dass Lehrer*innen in Deutschland Fortbildungen zum Thema Transsexualität besuchen.

Bei Enzendorfer (2021) wird angemerkt, dass laut einer Studie von Schmidt und Schondelmayer aus dem Jahr 2015 Lehrer*innen gegenüber LGBTIQ*-Themen grundsätzlich Toleranz äußern, sie jedoch für ihren Unterricht als nicht relevant erachten, da sich die Themen nur auf wenige Einzelfälle beziehen oder in ihren Klassen gar nicht vorkommen würden (vgl. Schmidt & Schondelmayer, 2015, zit. n. Enzendorfer, 2021, S. 97).

Das Nicht Ernst Nehmen von LGBTIQ*-Themen kann allerdings auch daran liegen, dass Lehrpersonen eine ablehnende Haltung gegenüber Angehörigen dieser Community einnehmen. Gegenfurtner (2021) führte dazu eine Studie mit 560 angehenden („pre-service“) Lehrkräften durch, um herauszufinden, welche Haltung („Attitude“) diese gegenüber trans* Schüler*innen einnehmen. Berücksichtigt wurden dabei Aspekte wie sozialer Kontakt, Religion, politische Präferenz, sexuelle Orientierung und das Geschlecht der Befragten. Das Ergebnis zeigt, dass Frauen, wenig religiöse und linksgesinnte Lehrkräfte eine weitaus positivere Einstellung gegenüber trans* Schüler*innen einnehmen (vgl. Gegenfurtner, 2021).

Weitere Gründe, warum man trans* Themen nicht ernst nehmen würde, seien darauf zurückzuführen, dass Lehrkräfte seitens der Schulleitung und Schuladministration zu wenig Unterstützung erhalten. Auch die Angst vor widersprüchlichen Reaktionen durch Kolleg*innen sowie negativen Bemerkungen von Eltern und dem Umfeld seien Erklärungsansätze, warum Lehrer*innen zu wenig intervenieren, wenn sie Anfeindungen oder Ähnliches von trans* Schüler*innen mitbekommen. Letztlich hält Klenk (2022, S.49) auch fest, dass LGBTIQ*-Themen in der universitären Ausbildung nicht ausreichend behandelt werden.

3.2.1 Berücksichtigung von geschlechtlicher Vielfalt in der Lehramtsausbildung

Um einen sensiblen und respektvollen Umgang mit trans* Schüler*innen durch Lehrpersonen zu gewährleisten, erscheint es notwendig, dass diese sich mit dem Thema Geschlechtervielfalt im

Laufe ihres Studiums bereits auseinandergesetzt haben. Auch Winheller (2017) fordert eine Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt von Lehrkräften. Denn erst durch das Reflektieren der eigenen Haltungen und Anschauungen könne man heteronormative Strukturen aufbrechen. Daher sei es notwendig, dass angehende Lehrkräfte in Ausbildungsstätten entsprechend vorbereitet werden (vgl. 207-208). Inwiefern dies bereits der Fall ist, soll in den folgenden Ausführungen diskutiert werden.

Götschel, Bartsch und Wedel (2015) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der aktuellen Situation zum Thema Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung an der Universität Darmstadt. Sie geht der Frage nach, wie sehr Studierende mit nicht-binären Geschlechtsvorstellungen konfrontiert werden und welche Geschlechtervorstellungen im Bereich der Fachdidaktiken zu finden sind (vgl. S. 489). Sie stellt fest, dass vor allem in der Lehramtsausbildung von Sport und Naturwissenschaft eine binäre Vorstellung von Geschlecht vordergründig vertreten wird (vgl. S.496). Daher setzt sie sich in ihren Seminaren an der TU Darmstadt dafür ein, dass Lehramtsstudierende dekonstruktivistische, queere und postkoloniale Theorien der Geschlechterforschung kennenlernen. Sie thematisiert zudem verschiedene unterrichtspraktische Inhalte, mit denen angehende Lehrkräfte herkömmliche, binäre Geschlechtervorstellungen aufbrechen können. So beschreibt sie für den Sportunterricht Folgendes: *„Für den Sportunterricht wurden Bewegungskonzepte und neue Spielregeln erprobt, die Geschlecht entdramatisieren und Grenzüberschreitungen von stereotypen und vorurteilsbedingten Verhaltensweisen ermöglichen“* (Götschel et. al, 2015, S.506).

Auch Hoffmann (2017, S. 258) ist der Meinung, dass die universitäre Ausbildung große Defizite in Bezug auf Sexualerziehung aufweist. Es werde nicht nur wenig bis kein Wissen über Sexualität sowie sexuelle und geschlechtliche Vielfalt vermittelt, sondern auch die Schule als binär-geschlechtlicher Raum kaum hinterfragt. Dies würde eine heteronormative Ordnung weiter fördern.

Neun bzw. sieben Jahre nach Götschels et al. (2015) und Hoffmans (2017) Arbeiten zur Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung kann gesagt werden, dass zumindest an der Universität Wien sehr viel Wert darauf gelegt wird, dass sich Studierende mit einer differenzierten Vorstellung von Geschlecht auseinandersetzen. So gibt es für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Bachelor beispielsweise die Lehrveranstaltungen „Geschlechtersensibles Unterrichten im Fach BuS“ oder auch „Heterogenität, Diversität und Inklusion im Fach BuS“ (vgl. Teilcurriculum Unterrichtsfach BuS, 2022).

Auch im Unterrichtsfach Deutsch ist im Rahmen des Bachelorstudiums eine verpflichtende Teilnahme an einem Seminar oder einer Vorlesung zum Thema Gender und Diversity vorgesehen (vgl. Teilcurriculum Unterrichtsfach Deutsch, 2022).

Anhand der Gendervariante des Sternchens bei schriftlichen Arbeiten kann man ebenfalls erkennen, dass aktuell viel Wert auf die Sichtbarmachung von geschlechtlicher Vielfalt gelegt wird (vgl. Diketmüller, Zillmann & Wessner, 2022, S.5).

In Deutschland sieht das Lehramtsstudium an verschiedenen Universitäten und Hochschulen vor, dass sich Studierende in verschiedenen Modulen unter anderem mit Konzepten von Gender und Sex auseinandersetzen und kritisch hinterfragen. Dadurch sollen sie auf die zunehmenden heterogenen und vielfältigen Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet werden (vgl. Beck, Binanzer, Hagemeier, Schafferschik, Seifert & Zhorzholiani-Metz, 2023).

In diesen Wahlmodulen lernen die Studierenden aus der Perspektive der Geschlechterforschung Konzepte von Geschlecht und Sexualität kennen und hinterfragen dabei allgemeine Annahmen über Geschlecht in heteronormativen Gesellschaften. Sie setzen sich mit Geschlechterstereotypen auseinander, reflektieren deren problematische Aspekte und ihre eigene Verstrickung in Stereotype und Vorurteile. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf den Beurteilungsfehlern, die bei Lehrkräften durch Stereotype entstehen können. Des Weiteren beschäftigt sich das Modul mit verschiedenen Ebenen der Diskriminierung. Die Studierenden lernen, wie unterschiedlich geschlechtsspezifische Diskriminierung wirken kann und erkennen dabei individuelle, institutionelle und strukturelle Wirkmechanismen, die besonders im Schulkontext relevant sind. Abschließend entwickeln sie, basierend auf den vorherigen Inhalten, Handlungsmöglichkeiten für ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft. Ziel ist es, der Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der Schule entgegenzuwirken und allen Schüler*innen eine freie Persönlichkeitsentwicklung unabhängig von Geschlecht und Sexualität zu ermöglichen (vgl. Beck et. al, 2023).

Hier wird deutlich, dass es bereits an verschiedenen Universitäten im deutschsprachigen Raum Lehrveranstaltungen zum Thema Geschlechtervielfalt gibt. Dies lässt darauf hoffen, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich besser informiert sind und folglich auch einen gender- bzw. diversitätssensiblen Unterricht (siehe dazu Kapitel 5) gestalten können.

3.3 Forderungen an Lehrer*innen im Umgang mit trans* Personen

Wenn sich Lehrkräfte jedoch als Verbündete für ihre trans* Schüler*innen einsetzen, so liest man bei Klenk (2022), kann sich die Schulerfahrung der jeweiligen Person massiv verbessern. Damit

würden die Einstellungen und das Handeln von Lehrkräften womöglich den größten Faktor darstellen, der dazu beiträgt, das Klima der Schulen weniger vielfaltsfeindlich zu gestalten und das Selbstwertgefühl von LGBTIQ* Schüler*innen zu erhöhen (vgl. Klenk, 2022, S.49).

Wichtige Verbündete können Lehrkräfte zum Beispiel beim Coming-out ihrer trans* Schüler*innen sein. Das Coming-Out einer trans* Person stellt nämlich eine besonders einschneidende Phase im Prozess der Transition dar (vgl. Mirian, 2021). Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei einem Coming-out zwischen einem inneren und einem äußeren Coming-out unterschieden wird. Für trans* Personen bedeutet das innere Coming-out die Erkenntnis, dass ihre Geschlechtsidentität nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht. Das äußere Coming-out erfolgt, wenn sie anderen Menschen mitteilen, dass sie trans* sind (vgl. Schlau-NRW, 2019). Lehrpersonen können in dieser für trans* Personen sehr verletzlichen Zeit eine wichtige Vertrauens- und Bezugsperson darstellen. So berichtet ein jugendlicher Transmann bei Mirian (2021, S.264), dass die Vertrauenslehrerin ihn in seinem Coming-out unterstützt habe und ihm bei wichtigen Anliegen zur Seite stand.

Schlau-NRW (2019) gibt dahingehend zu bedenken, dass der Zeitpunkt und die Art des äußeren Coming-outs von der jeweiligen Person und ihrem Umfeld abhängen. Für Lehrkräfte sei es daher wichtig, dass die betroffene Person selbst darüber entscheidet. Ein Fremdouting, also das Outen ohne Zustimmung der betroffenen Person, kann schwerwiegende Folgen haben und sollte vermieden werden. Zwangsausings, bei denen trans* Personen unfreiwillig geoutet werden, beispielsweise durch falsche Namensangaben auf Dokumenten, seien ebenfalls problematisch (vgl. Schlau-NRW, 2019).

Bei Siedenbiedel (2014) berichtet ein bereits erwachsener trans* Schüler von seinen Erfahrungen, aus denen sich einige weitere Schlussfolgerungen für die Schulpädagogik ziehen lassen. So sei es seitens der Lehrkräfte zudem besonders wichtig, fächerübergreifend über andere Lebensmodelle zu informieren und dabei auch alternative Lebensmodelle aufzuzeigen. In Bezug auf Transmenschen solle man darauf achten, sie nicht ausschließlich auf ihr Geschlecht zu reduzieren und dieses permanent in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei wird betont, im Unterricht auch andere Eigenschaften, die einen Menschen ausmachen, zu thematisieren (vgl. Siedenbiedel, 2014, S.308-309).

Eine weitere Schlussfolgerung aus Siedenbiedel (2014) ist, dass Lehrpersonen trans* Schüler*innen in ihren Geschlechtsfindungsprozessen unterstützen und eventuell gemeinsam mit Eltern und psychologischen Experten überlegen, was der*diejenige tun will, welche Möglichkeiten

es gibt und wo die Grenzen der medizinischen Machbarkeit sind (vgl. S.308-309). Die Aufgabe einer gendersensiblen Schule liege darin, die Diversität der Menschen als willkommene Vielfalt zu betrachten sowie eine Haltung der Toleranz, Offenheit und des Respekts bei den Schüler*innen zu fördern. Man müsse auch auf einen bewussten Sprachgebrauch und zusätzliche Aufklärungsarbeit für Transsthemen achten, um betroffene Schüler*innen in ihren schwierigen Identitätsfindungsprozessen nicht allein zu lassen (vgl. Siedenbiedel, 2014, S. 308). Auf spezifische Kompetenzen seitens der Lehrpersonen wird in Kapitel 5.1 eingegangen.

4. Trans* Schüler*innen im Sportunterricht

4.1 Sportunterricht und Geschlecht

Wedel und Bartsch (2015) beschreiben Schule als einen Ort, an dem die Vorstellung von Gender mit all seinen Zuschreibungen tradiert wird. So bekommen zum Beispiel verschiedene Schulfächer ein gegendertes Fachimage (vgl. Heß, 2015, S. 325). Doch nicht nur für Mädchen und Buben kann diese stereotypische Aufteilung von Fächern ein Problem darstellen, sondern vor allem auch für Personen, die sich dem anderen Geschlecht zugehörig fühlen, sich gar nicht zuordnen können oder jeden Tag anders fühlen. In den folgenden Ausführungen soll die Sonderstellung des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport mit Bezug auf trans* Themen herausgearbeitet sowie die aktuelle Situation von trans* Personen im Sportunterricht diskutiert werden.

Böhlke und Zander (2023) halten fest, dass dem Sportunterricht als Fach eine Sonderstellung zukommt, da Geschlechternormen besonders stark hervortreten (vgl. S. 113). Denn wie Gieß-Stüber und Sobiech (2017) sagen, wird das Geschlecht der Akteur*innen im Fach Sport besonders häufig „thematisiert, akzentuiert und problematisiert“. Dies wird damit begründet, dass im Sportunterricht der Körper eine wesentliche Rolle spielt und dass eine inhaltliche Nähe zum außerschulischen Sport besteht (vgl. S. 265).

Böhlke und Zander (2023) weisen darauf hin, dass im Sportunterricht Geschlecht eine „zentrale Differenzkategorie des sportunterrichtlichen Geschehens darstellt“ (vgl. S.111). Damit meinen sie, dass im Sportunterricht Prozesse des Doing-gender stattfinden, die wiederum mit einer körperzentrierten Vorstellung von Männlich- und Weiblichkeit einhergehen. Mit „doing-gender“ sind Handlungsformen gemeint, mit denen Akteur*innen signalisieren, dass sie einem bestimmten Geschlecht angehören (vgl. Westheuser, 2018). Durch die Fokussierung von körperbetonten Bewegungen, von Körperformen z. B. in Form von anliegender Turnbekleidung

oder auch durch die Wichtigkeit der körperlichen Leistungsfähigkeit würden Geschlechter offensichtlich dargestellt werden (Vgl. Böhlke & Zander, 2023, S. 113).

Durch das Ausüben bestimmter Sportarten werden im Zuge von Doing-gender-Prozessen im Sportunterricht Geschlechter nicht nur offensichtlich dargestellt, sondern auch stereotypisiert. Sobiech und Günter (2016) verglichen in diesem Zusammenhang mehrere internationale, empirische Studien und fanden heraus, dass Eigenschaften wie Sportlichkeit, Kraft und Durchsetzungsvermögen hauptsächlich Jungen zugeschrieben werden. Mädchen hingegen scheinen andere Präferenzen und Fähigkeiten zu haben, die nicht zu diesen männlich konnotierten Attributen passen. Dies wird durch eine Analyse des "International Social Survey Programme" von 2007 unterstützt, bei dem Daten aus 34 Ländern zeigen, dass Frauen deutlich seltener Mannschaftssportarten oder kontaktintensive Sportarten betreiben als Männer (vgl. Sobiech & Günter, 2016). In schulischen Kontexten erkennt man diese Tendenz darin, dass Mädchen sich eher zu Aktivitäten hingezogen fühlen, die als typisch weiblich gelten, wie Gymnastik und Tanz, während Jungen sich eher in Sportarten wie Basketball und Fußball kompetent fühlen (vgl. Sobiech & Günter, 2016).

Doch die Präferenz der teilnehmenden Schüler*innen am Sportunterricht hängt auch mit der Lehrperson und mit den von ihr vermittelten Inhalten zusammen. So liest man bei Sobiech & Günter (2016), dass „geschlechtsbezogene Differenzierungen sich auch aus Geschlechterzugehörigkeiten, biografischen Erfahrungen und pädagogischen Haltungen von Lehrkräften ergeben“ (vgl. S.272). Marienfeld (2004) fand in diesem Zusammenhang heraus, dass schon an der Universität im Zuge der Lehrer/innen-Bildung in Deutschland ästhetisch-expressive Sportarten, wie Aerobic oder Tanz, zu 97% von Frauen unterrichtet werden, wohingegen Ballsportarten zu 87% von Männern vermittelt werden (vgl. S.11). Im Unterricht in der Schule setzt sich dieses Muster fort, sodass ästhetisch-expressive Sportarten von Männern gar nicht erst unterrichtet werden (vgl. Sobiech & Günter, 2016, S.272).

Somit tragen Lehrkräfte auch maßgeblich dazu bei, dass das Geschlechtsunterschiede betont werden. Doch damit, so liest man bei Sobiech & Günter (2017), schränken sie sowohl ihre berufliche Rolle als auch ihre Funktion als Vorbilder ein und tragen aktiv zur Fortführung traditioneller Geschlechterrollen bei (vgl. S.273). Gramespacher (2011) beschreibt in diesem Zusammenhang, wie Schulsport genderkompetent gestaltet werden kann. So sei es besonders wichtig, Mädchen, die oftmals eine abneigende Haltung dem Sportunterricht gegenüber entwickeln, gezielt zu fördern, sodass sie zum lebenslangen Sporttreiben angeregt werden (vgl. Gramespacher, 2011, S.153). Eine solche „genderkompetente“ Gestaltung des Sportunterrichts

solle außerdem die Fortsetzung tradierter Geschlechterrollen von Mann und Frau aufbrechen und genderbezogene soziale Ungleichheiten überwinden (vgl. S. 158). Weitere Erläuterungen zur genderkompetenten Gestaltung des Sportunterrichts erfolgen in Kapitel 4.4.

Die hier gemachten Ausführungen zeigen schließlich klar, dass die Strukturen im Sportunterricht stark auf einer Geschlechterbinarität beruhen. Neben Doing-gender-Prozessen und Unterrichtsinhalten, die sich in die Kategorien männlich und weiblich einordnen lassen, sind im Sportunterricht weitere binäre Strukturen beobachtbar. So gehen Wettkampforganisationen, Materialauswahl, Bewertung von Leistungen sowie die räumliche Anordnung, einschließlich Umkleidekabinen und Duschen, ebenfalls stark auf eine klare Trennung der Geschlechter zurück. Diese Dualität zwingt jede einzelne Person dazu, sich eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen (vgl. Böhlke & Zander, 2023, S.113).

Zusätzlich ergibt sich eine Geschlechterdualität im Sportunterricht in Österreich nicht nur als Folge von Gruppeneinteilungen oder der Wahl von Umkleidekabinen. Denn an Österreichs Schulen ist nach § 8b des Schulorganisationsgesetzes „der Unterricht in Bewegung und Sport ab der 5. Schulstufe getrennt nach Geschlechtern zu erteilen, sofern [im Folgenden] nicht anderes bestimmt wird“ (vgl. Schulorganisationsgesetz, §8b). Für Schüler*innen, die sich nicht ihrem biologischen Geschlecht zugehörig fühlen, kann diese Gesetzesregelung ein erhebliches Problem darstellen, da monoedukativer Sportunterricht oft von geschlechtsspezifischen Aktivitäten und Erwartungen geprägt ist (vgl. Böhlke & Zander, 2023). Im Folgenden wird daher zunächst auf die Situation von trans*Personen im außerschulischen Sport eingegangen und anschließend auf die Situation im Sportunterricht in der Schule.

4.2 Außerschulischer Sport aus trans* Personenperspektive

Trans* Personen erleben im außerschulischen Sport allgemein sehr viel Diskriminierungen und Anfeindungen. Dies zeigen unter anderem die Ergebnisse der Outsport-Studie (2019). In dieser Studie wurden EU-weit mehr als 5500 LGBTIQ* Sportler*innen zu ihren Erfahrungen im Sport befragt (vgl. Hartmann-Tews, Braumüller & Menzel, 2019). 95% der Befragten finden, dass es im Sport Probleme mit Homophobie und Transfeindlichkeit gibt. 81% der Befragten haben im Sport eine homo oder transnegative Sprache wahrgenommen. 49% (bzw. 53 % der Transgender Personen) in der eigenen Sportart. 16% (bzw. 36%) berichten über genderbasierte Gewalterfahrungen, wie verbale Übergriffe, digitales Mobbing und körperliche Übergriffe. Zwei Drittel der Befragten haben nicht reagiert oder die Situation verlassen. 20 % (bzw. 54%) üben nicht die Sportart ihrer Wahl aus (vgl. Hartmann-Tews et. al., 2019).

Neben dem Wettkampfsport zeigen Studien, dass trans* Personen weniger Sport in ihrer Freizeit betreiben. In der qualitativen Studie von Krell, Müller und Oldemeier (2015) beschreiben jugendliche trans* Personen, dass sie auf sportliche Aktivitäten verzichtet haben, da hier eine zweigeschlechtliche Zuordnung besonders wichtig sei (vgl. Krell et. al, 2015). Krell und Oldemeier (2018) fanden mit ihrer „Queere-Freizeit-Studie“ heraus, dass weniger als die Hälfte der jungen trans* Frauen (41,9%) und etwas mehr als die Hälfte der jungen trans* Männer (54,6%) sowie der gender*diversen Jugendlichen (59,5%) in ihrer Freizeit Sport betreiben. Knapp drei Viertel der Jugendlichen betreiben regelmäßig, mehrmals wöchentlich (47,6%) oder einmal pro Woche (26,9%), ihren Lieblingssport. Die Aktivitäten finden in verschiedenen Umgebungen statt, die in vier Kategorien unterteilt werden können: Sportvereine, kommerzielle Sportangebote wie Fitnessstudios oder Kampfsportschulen, informeller Sport, bei dem man sich zum Beispiel selbstorganisiert mit Freunden trifft, und alleine ausgeübter Sport. Letztere Kategorie ist dabei die beliebteste. Etwa 28,7% der Jugendlichen treiben am häufigsten Sport alleine, insbesondere Aktivitäten wie Joggen, Mountainbiken oder Yoga und Pilates (vgl. Krell & Oldemeier, 2018). Im Bereich des informellen Sports treten Diskriminierungserfahrungen im Vergleich zum organisierten Sport am seltensten auf. Dies liegt, laut Krell & Oldemeier (2018), vermutlich daran, dass die Jugendlichen diese Aktivitäten mit Freund*innen oder anderen vertrauten Personen ausführen. Obwohl sie dabei öffentliche Räume nutzen, bewegen sie sich in einem privaten Rahmen und bleiben unter sich (vgl. S.31).

4.3 Sportunterricht aus trans* Schüler*innen Perspektive

Im Zusammenhang mit LGBTQ* Schüler*innen vergleicht Scheffel (2023) die gegenwärtige Situation des Sportunterrichts mit einem Spannungsfeld, in dem die Liberalisierung und Anerkennung von Vielfalt von Geschlecht einer Heteronormierung und Diskriminierung gegenüberstehen (vgl. S. 10). Sie fordert daher, dass ein geschlechterinklusive Schulsport so gestaltet sein muss, dass „alle Schüler*innen unabhängig von ihrem Geschlecht und unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung teilhaben und sich umfassend und selbstbestimmt entwickeln können“ (vgl. Scheffel, 2023, S. 13).

Über den Sportunterricht in der Schule berichten Schüler*innen Unterschiedliches. Hierbei soll vorab angemerkt werden, dass in diesem Kapitel vorwiegend die Schulsporterfahrungen von trans* Personen in anderen Ländern behandelt werden, da es für die Situation in Österreich nur wenig Untersuchungen gibt (vgl. Fluch, 2017). Da die Schulsysteme und deren Auffassungen von Land zu Land unterschiedlich sind, können die Ergebnisse aus dem Ausland jedoch nicht direkt

auf Österreich angewendet werden. Dennoch ist zu erwarten, dass die Situation von trans* Personen in Österreich starke Parallelen zu jener in anderen Ländern aufweist.

In Deutschland wurden hierzu im Rahmen einer nicht repräsentativen „Krautreporter“- Befragung von Gommel (2022) 6000 Menschen danach gefragt, wovor sie im Sportunterricht Angst hatten. Die Antworten fallen teilweise sehr negativ aus. So berichtet eine nicht-binäre Person Folgendes:

Ich bin nicht-binär. Alles, was wir nach Mädchen und Jungen getrennt machen mussten, war deshalb der Horror für mich. In der Elften Klasse habe ich mich bei meiner Sportlehrerin geoutet, obwohl ich eigentlich noch gar nicht bereit war. Nur, weil ich mich so unwohl in der Mädchenumkleide gefühlt habe. Sirius (Gommel, 2022).

Die in Medienreportagen negativen Berichte von trans* Personen können auch von wissenschaftlicher Literatur bestätigt werden. So fanden Sáenz-Macana, Pereira-García, Gil-Quintana und Devís-Devís (2023) in ihrem systematischen Review heraus, dass Bildungsinstitutionen in verschiedenen Ländern trotz großer Fortschritte noch immer eine diskriminierende Umgebung für trans* Schüler*innen darstellen (vgl. S.2). Die Diskriminierung von trans* Personen sei viel häufiger als in anderen sozialen Kontexten, wie der Familie, im Sport oder auch im Gesundheitssystem. Besonders schlecht kommt dabei das Unterrichtsfach Bewegung und Sport (Physical Education) davon, da man in diesem Bereich von einer wenig einladenden Atmosphäre spricht. Dies treffe auf die Gruppe von trans* Personen noch mehr zu als auf jene der schwulen, lesbischen und bisexuellen Schüler*innen (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023). Denn erstere erfahren nicht nur mehr Beleidigungen in Sport und Bildung als Personen mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung (vgl. Devís-Devís et al., 2022), sondern sie leiden auch verstärkt unter den Konsequenzen von fehlender geschlechtlicher Diversität. Im Fach Bewegung und Sport treten Probleme mit geschlechtlicher Diversität vor allem im Zusammenhang mit dem Tragen bestimmter Kleidung, mit der Toilettenbenützung im Sinne der geschlechtlichen Identität oder mit Widerständen im Wunsch, mit einem bestimmten Namen gerufen zu werden, auf. (Sáenz-Macana et. al, 2023). Zu ähnlichen Erkenntnissen kam auch Sykes (2011) mit den Erzählungen von sechs kanadischen Schüler*innen, die sich als trans, queer oder intersexuell identifizieren. Sie beschreiben verschiedene Situationen der Diskriminierung und Marginalisierung, die während der Sportstunde oder in der Garderobe stattfanden. Als Folge davon verloren Betroffene ihr Interesse an Sport (vgl. Sykes, 2011).

4.3.1 Binäre Gruppeneinteilungen

Von diesen und anderen Problemen im Sportunterricht berichten auch die neun Teilnehmer der qualitativen Studie von Devís-Devís, Pereira-García, López-Cañada, Pérez-Samaniego & Fuentes-Miguel (2018a). Die Ergebnisse der Interviews wurden dabei in vier Kategorien eingeteilt. Einerseits erzählen teilnehmende trans* Personen im Alter von 23 bis 50 Jahren von Erlebnissen, die ihre gewünschte geschlechtliche Identität, derer sie sich auch angesichts einer noch nicht vollzogenen Transition sicher waren, infrage stellten. Dabei waren vor allem Spiele oder Gruppeneinteilungen nach biologischem Geschlecht besonders unangenehm, da sich Betroffene „in der Mitte“ von Mädchen- und Bubengruppen sahen (vgl. Devís-Devís et al., 2018a). Auch die Einteilung in geschlechterstereotypische Sportarten nach Buben und Mädchen lässt die Befragten auf Unverständnis stoßen. Auch bei Haase (2022) berichtet ein interviewter trans* Schüler, dass die stereotypische Auswahl von Sportarten ihm in seiner persönlichen geschlechtlichen Identität Probleme bereitete.

In Bezug auf binäre Gruppeneinteilungen ist Österreich ein besonders extremes Beispiel, da hier ab der Sekundarstufe 2 nach § 8b des Schulorganisationsgesetzes „der Unterricht in Bewegung und Sport ab der 5. Schulstufe getrennt nach Geschlechtern zu erteilen [ist], sofern [im Folgenden] nicht anderes bestimmt wird“ (Schulorganisationsgesetz, §8b). Interviewte trans* Personen bei Fluch (2017), die eine österreichische Schule besucht haben, fordern daher ein ausgedehnteres Angebot an gemischtgeschlechtlichem Sportunterricht. Vorteile von dieser Einteilung wären laut Fluch (2017), dass einerseits der Druck zur Einordnung in Geschlechterkategorien wegfällt und zudem auch untypische Sportarten für beide Geschlechter ausprobiert und stereotype Monotonie vermieden werden können (vgl. Fluch, 2017).

4.3.2 Sport- und Bewegungsinhalte

In Bezug auf Präferenzen, Vorlieben oder auch Abneigungen im Sportunterricht fanden Devís-Devís et al. (2018a) in ihren qualitativen Interviews heraus, dass koedukativer Unterricht, der vor allem bubenzentrierte Inhalte in den Mittelpunkt stellte, von trans-Mädchen als demotivierend und wenig ansprechend empfunden wurde. Sie fanden viele Übungen frustrierend, da sie sich als körperlich eingeschränkt und überfordert wahrnahmen: „I didn't know how to vault. It really scared me [...]. The teacher once told me: 'Come on, come on, you have to try it', but I couldn't do it and I felt frustrated [...].“ (Verónica) (Devís-Devís et al., 2018a, S.110).

Trans-Schülerinnen erzählen des Weiteren, dass sie bestimmte Übungen und Bewegungsformen bewusst nicht ausüben wollten, da sie sich in diesen als zu maskulin fühlten, jedoch vorzugsweise feminin erscheinen wollten.

Die Problematik stereotypischer Sport- und Bewegungsaktivitäten tritt vor allem im monoedukativen Sportunterricht stark hervor. Die Trennung nach Geschlechtern wird seitens von trans* Personen folglich stark kritisiert, da hier die geschlechterstereotypische Wahl von Sportarten besonders stark hervortrete (vgl. Fluch, 2017).

Positive Erfahrungsberichte ergeben sich bei Devís-Devís et. al (2018a) für trans* Schüler. Sie fühlen sich im Ausüben von Sport sehr wohl und bezeichnen das Fach teilweise sogar als ihren Lieblingsgegenstand. Die zwei interviewten Personen fühlten sich im Sportunterricht von den anderen Buben akzeptiert, weil sie, in dem was sie taten (z. B. Fußballspielen), gut waren und sich so den Respekt der Mitschüler „verdienen“ konnten. Auch bei Williamson und Stanford (2018) geben 4% der 14 Befragten an, sich in ihren Sportstunden integriert und bestärkt zu fühlen (vgl. S. 58). Weitere positive Erfahrungsberichte von trans* Personen findet man bei Ferguson und Russell (2021), wo der interviewte „Tom“ „PE“ (physical education) gut in Erinnerung behält, da er sehr sportlich war (vgl. S. 13). Sáenz-Macana et. al (2023) fassen zusammen, dass Sportunterricht vor allem dann positiv wahrgenommen wird, wenn sich trans* Individuen in ihrem gewünschten Geschlecht wiederfinden und darin akzeptiert werden. Devís-Devís Pereira-García, Fuentes-Miguel, López-Cañada & Pérez-Samaniego (2018b) betonen zudem, dass trans* Personen Sportarten, die weniger geschlechtsspezifisch sind, sowie kreative Ausdrucks- und Bewegungsformen als positiv empfinden.

Nicht-binäre Schüler*innen fühlten sich in Situationen des Sportunterrichts wiederum vor allem dann wohl, wenn sie selbst entscheiden konnten, welche „Rolle“ sie annehmen wollen, also bei welchem Team (Buben oder Mädchen) sie beispielsweise mitmachen (vgl. Berg & Kokkonen, 2021).

4.3.3 Körper und Probleme mit Intimität

Neben einer binären Einteilung von Gruppen und der Wahl von Sport- und Bewegungsaktivitäten zeigt Haase (2022) eine weitere Komponente auf, die in trans* Personen im Sportunterricht Gefühle des Unwohlseins hervorruft. Denn im Zusammenhang mit geschlechtsbinären Bewegungen spielen der Körper eine zentrale Rolle. Trans* Personen erleben dahingehend häufig, dass ihre Körper marginalisiert, entwertet und kulturell abgelehnt werden (vgl. Sykes, 2011). Devís-Devís et al. (2018a) beschreiben damit einhergehende Probleme mit Intimität und Nacktheit in Umkleiden beispielsweise. Noch nicht geschlechtsumgewandelte trans*-Personen würden sich in ihrem eigenen Körper besonders unwohl fühlen, weshalb ihnen das Umziehen vor anderen, sei es vor dem gewünschten oder vor dem biologisch angeborenen Geschlecht, als

besonders unangenehm und peinlich in Erinnerung bleibt. Auch die Nacktheit von Klassenkolleg*innen verstärkte das Gefühl des Unwohlseins (vgl. Devís-Devís et al., 2018a)

Dabei wird deutlich, dass viele trans* Personen ein schwieriges Verhältnis zu ihrem eigenen Körper haben (vgl. Haase, 2022). Sie verspüren einen inneren Leidensdruck, der mit fortschreitenden körperlichen Veränderungen kontinuierlich ansteigt (vgl. Dorn & Keck, 2022). Dabei können positive soziale Erfahrungen oder die Annahme einer neuen sozialen Rolle diesen nur minimal lindern. Oftmals geht die empfundene Scham vor dem eigenen Körper mit erheblichen Einschränkungen der sozialen Teilhabe einher, wie beispielsweise sozialem Rückzug oder der Vermeidung bestimmter Aktivitäten, etwa Schwimmbadbesuchen. Trans* Jungen empfinden besonders starkes Unwohlsein durch das Wachstum ihrer weiblichen Brust, weshalb sie oft ihre Brüste abbinden, um deren Sichtbarkeit zu reduzieren. Die Menstruation wird in der Regel als äußerst unangenehm und unpassend erlebt. Trans* Mädchen hingegen empfinden großes Unbehagen im Zusammenhang mit dem Stimmbruch, dem Bartwuchs und männlicher Körperbehaarung (vgl. Romer & Lempp, 2022).

Im Sportunterricht zählen Umkleiden folglich zu Orten, die von den interviewten trans* Personen bei Devís-Devís et al. (2018a) gemieden wurden. Betroffene fanden Ausreden, um nicht duschen gehen zu müssen, vermieden es, von vornherein zu schwitzen oder schwänzten den Sportunterricht komplett (siehe Kapitel 4.3.5). In der Infobroschüre aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen werden verschiedene Themen, die sich nach einem Coming-Out für trans* Personen ergeben, behandelt. So wird beschrieben, dass beispielsweise Mädchen- und Bubenumkleiden für trans* Personen nicht mehr geeignet oder erwünscht seien. Dahingehend wird empfohlen, eigene Umkleiden anzubieten (vgl. Schlau-NRW, 2019).

Probleme mit dem eigenen Körper werden auch darin sichtbar, dass sich trans* Personen im Sportunterricht auf eine für sie unangenehme Weise bewegen müssen (vgl. Sykes, 2011). Dabei sind sie auch ständig der Bewertung ihres Körpers ausgesetzt (vgl. Fluch, 2017; Landi, 2019). Bei Fluch berichten interviewte trans* Personen zudem davon, dass sie Körperkontakt als unangenehm empfanden: „[...] Also der obere Bereich, da wollte ich nicht angegriffen werden. Sonst war es mir eigentlich egal. Nur der Brustbereich- das war halt sehr unangenehm, da wollte ich mich nicht angreifen lassen [...]“ (Fluch, 2017, S. 220). Körperliche Transitionsmaßnahmen, wie Operationen oder das Abbinden von Brüsten, können ebenfalls Probleme im Sportunterricht verursachen (vgl. Fluch, 2017). Auch geschlechtsspezifische Kleidervorschriften werden als sehr belastend empfunden (vgl. Landi, 2019).

Skyes (2011) betont neben der binären Einteilung von Körpern nach ihrem Geschlecht außerdem, dass eine Zweiteilung z. B. nach dick und dünn ebenfalls zur Konstruktion eines Körperideals beiträgt, das einige Menschen ein- und andere ausschließt. Haase fasst im Kontext von Körper und Schulsport letztlich zusammen, dass trans* Personen eine gleichberechtigte Teilhabe verwehrt bliebe, da ihnen zu viele binärgeschlechtliche Barrieren in den Weg gestellt werden (vgl. Haase, 2022).

4.3.4 Mitschüler*innen und Lehrer*innen

Trans* Schüler*innen sind im Sportunterricht zudem mit viel beleidigender Sprache seitens ihrer Mitschüler*innen konfrontiert. Sie werden abwertend bezeichnet, beschimpft und verbal attackiert. Auch körperliche Übergriffe kommen vor (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023), wobei Schüler*innen beschreiben, dass sie aufgrund ihres Geschlechtsausdrucks von anderen Klassenkolleg*innen geschlagen oder getreten wurden (vgl. Franco, 2016; Garcia and Brito, 2018, Williamson and Sandford, 2018).

Beleidigungen und abwertende Kommentare treten vor allem dann auf, wenn trans* Schüler*innen mit ihrem Verhalten heteronormative Strukturen provozieren, indem sie sich z. B. entgegen ihrem biologischen Geschlecht verhalten oder kleiden (vgl. Devís-Devís et al., 2018a). Alle Teilnehmenden bei Devís-Devís et al. (2018a) gaben an, dass sie aufgrund ihrer „Provokation“ negativen Konsequenzen ausgesetzt waren. Da sie nicht in die sozial akzeptierten Geschlechterrollen und -normen passten, wurden trans* Schüler*innen ausgegrenzt. Folglich reagierten sie mit Zurückhaltung, was in Einsamkeit und Isolation mündete: „At the end you are in the middle and you are completely alone. And you think you are isolated in the universe. (Antonio)“ (Devís-Devís et al., 2018a, S.111).

Als ebenfalls unangenehm beschreiben trans* Schüler*innen bei Dienerowitz (2018) Situationen, in denen sie von Mitschüler*innen oft unangenehme und zu intime Fragen gestellt bekommen. Die Befragten stellten fest, dass ihre Mitschüler*innen eindeutig ein Wissensdefizit bezüglich Trans-Themen haben.

Während verbale und körperliche Übergriffe, Verspottung, Mobbing und Ausschlüsse sehr oft auf Handlungen von Mitschüler*innen und die Dynamik der Schulkasse zurückzuführen sind (vgl. Haase, 2022), treiben Lehrpersonen diese Dynamik oftmals weiter voran oder gebieten ihr zumindest keinen Einhalt (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023; Devís-Devís et al., 2018a). Sáenz-Macana et. al (2023) fanden in ihrem systematischen Review heraus, dass eine Mehrheit der Sportlehrkräfte (PE teachers) auf Anfeindungen und Beleidigungen gegenüber trans*

Schüler*innen passiv reagiert. Unterrichtende würden dabei beleidigende Kommentare und Aggressionen gegenüber trans* Schüler*innen dulden oder erst gar nicht wirklich beachten. Bei der Studie von Williamson und Standford (2018) sagen beispielsweise über 90% der teilnehmenden trans* Personen, dass ihre Sportlehrer*innen trans* feindlichen Dynamiken nichts entgegengesetzt hätten. 75% waren zudem der Meinung, dass die Lehrenden nichts gegen schikanierende Schüler*innen unternahmen.

Eine ignorante Grundeinstellung gegenüber transfeindlichem Verhalten finden Sáenz-Macana et al. (2023) bei den meisten Studien, die sie analysiert haben (vgl. Devís-Devís et al., 2018a; Ferguson and Russell, 2021; Franco, 2016; Garcia and Brito, 2018; Williamson and Sandford, 2018).

In den Interviews bei Dienerowitz (2018) erzählen trans* Personen zur Reaktion ihrer Lehrkräfte Unterschiedliches. Hier geht es jedoch vor allem um Reaktionen auf das Coming-Out der trans* Personen. In einigen Fällen wird von neutralen Reaktionen berichtet, die von den Befragten als positiv angesehen werden, solange sie den gewünschten Namenswechsel unterstützen. Negative Erfahrungen mit Lehrkräften sind jedoch häufiger. Dabei spielt der Name bzw. das „Misgendern“ eine wichtige Rolle. Unter „Misgendern“ versteht man die „Nicht-Anerkennung von selbstbestimmten Namen, Pronomen und geschlechtlicher Positionierung sowie vergeschlechtlichte Anreden mit einem falschen Namen oder Pronomen“ (Busche & Fütty, 2023, S. 83). Wenn Lehrkräfte misgendern, wird dies besonders negativ wahrgenommen, da sie durch ihre Vorbildfunktion das Verhalten der Mitschüler*innen beeinflussen. Es wird den Lehrkräften nicht unterstellt, dass sie absichtlich misgendern. Vielmehr wird angenommen, dass sie es entweder vergessen oder es ihnen nicht wichtig genug erscheint (vgl. Dienerowitz, 2018).

Dueñas et al. (2022) fanden in ihrer Studie heraus, dass es letztlich extrem wichtig sei, dass die Identität von trans* Schüler*innen von deren Lehrpersonen und auch von deren Mitschüler*innen anerkannt wird. Zudem müsse man mittels eigener Aktionsprotokolle proaktiv vorgehen, um Mobbing und Cybermobbing strikt zu unterbinden (vgl. Dueñas et al., 2022).

4.3.5 Rahmenbedingungen und Infrastruktur

Zu den Rahmenbedingungen und der Infrastruktur gehört unter anderem die bauliche Umgebung in der Schule bzw. im Sportunterricht. Dazu zählen Toiletten, Duschen und Umkleieräume, die für trans* Personen jeweils zu den traumatischsten Orten in der Schule zählen (Devís-Devís et al., 2018a; Dienerowitz, 2018; Fluch, 2017; Krell, 2019; Landi, 2019; Sykes, 2011;).

Wie in Kapitel 4.3.3 bereits erwähnt wurde, entsteht in Garderoben, neben dem Zwang, sich für ein binäres Geschlecht entscheiden zu müssen, eine intime Situation, die für trans* Schüler*innen mit sehr viel Unbehagen und Unwohlsein in Verbindung steht (vgl. Devís-Devís et al., 2018a). In diesen Bereichen ist emotionale und physische Gewalt besonders wahrscheinlich, weil Lehrkräfte hier weniger Kontrolle haben (vgl. Devís-Devís et al., 2018a; Sykes, 2011).

Im Leitfaden vom „Transgender Network Switzerland (TGNS)“, der sich mit dem Thema Transition in Schule und Ausbildung beschäftigt, wird beim Thema Duschen und Umkleiden daher ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Schulen den rechtlichen Auftrag haben, „trans Kinder vor Gefährdungen, beispielsweise vor Schikanen durch andere Kinder, deren Eltern oder auch Mitarbeitende, aktiv zu schützen“ (TGNS, 2019, S.23). Daher wird im Leitfaden betont, dass bei der Benutzung von Garderoben und Duschen je nach vorhandener Infrastruktur, Alter, Gruppendynamik, Wunsch und Sicherheitsbefinden des trans Kindes bzw. Jugendlichen eine individuell adäquate Lösung zu finden sei (vgl. TGNS, 2019). Auch bei Schlau-NRW, einem deutschen Pendant zu TGNS, wird empfohlen, für trans* Personen eigene Umkleiden anzubieten (vgl. Schlau-NRW, 2019).

Weniger problematisch seien Umkleiden für jene trans* Personen, die sich bei dem Geschlecht umziehen dürfen, wo sie sich auch zugehörig fühlen (vgl. Fluch, 2017). Interviewte Personen äußern bei Fluch (2017) aber vermehrt auch den Wunsch, eigene Umkleiden für trans- oder inter-Personen anzubieten. Es sollte daher zusätzlich zu den bereits vorhandenen Angeboten eine weitere geschützte Möglichkeit geschaffen werden, um Menschen, die ihren Körper nicht vor anderen entblößen können, vor extremen Situationen zu bewahren. Dasselbe gilt auch für Toiletten, wobei Fluch (2017) die Notwendigkeit von geschlechtergetrennten Toiletten generell hinterfragt und Unisex-Kabinen, die sowohl WC als auch Pissoir beinhalten, als zukünftige Alternative in Betracht zieht. Die Umsetzung dieser Wünsche in Bezug auf Toiletten, Umkleiden und Duschen hängt jedoch sehr stark mit dem Engagement der Schulleitung und dem Schulpersonal zusammen (vgl. Dienerowitz, 2018). So berichtet ein interviewter trans* Schüler bei Dienerowitz (2018) davon, dass ihm die Schulleitung, nach einer Beschwerde durch Eltern, Toiletten und Umkleideräume entsprechend seiner geschlechtlichen Identität zu nutzen, verbot. Er empfand dies als einen sehr starken Eingriff in seine Privatsphäre und forderte daraufhin die Einrichtung einer gender-neutralen Toilette. Es traten jedoch weitere Probleme auf. Diese Toilette war oft verschlossen oder mit unangemessenen Bemerkungen versehen. Bezüglich der Umkleideräume stellte die Schulleitung im Gespräch eine Lösung in Aussicht, die jedoch nie umgesetzt wurde (vgl. Dienerowitz, 2018). Andere Interviewpartner*innen berichten wiederum

von positiven Erfahrungen mit Hinblick auf Rahmenbedingungen in der Schule. Die Schulleitung und Oberstufenkoordination ermöglichte eine Anmeldung mit dem neuen Namen, stellte die Wahl der Toilette frei und zeigte sich generell unterstützend und freundlich (vgl. Dienerowitz, 2018).

Bei Sáenz-Macana et. al (2023) liest man in Bezug auf schulische Rahmenbedingungen zudem vom verpflichtenden Tragen von Schuluniformen, die von trans* Schüler*innen als besonders unangenehm und unbequem beschrieben werden. Auch wenn es teilweise genderneutrale Uniformen gab, wurde im Sportunterricht trotz allem spezifisch weiblich oder männliche Kleidung getragen (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023). Besonders für Schüler*innen, deren Transition noch nicht vollzogen war, stellte das Tragen von enganliegender Sportkleidung, eine besorgniserregende Situation dar. Sie fürchteten, dass man ihre Genitalien sehen konnte (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023). Diese Vorschriften würden laut Dueñas et al. (2022) zeigen, dass ein fehlendes Verständnis für geschlechtliche Diversität vorliegt. Denn ein angemessenes Verständnis für geschlechtliche Diversität seitens der Lehrpersonen und der Schule als Ganzes, sei Voraussetzung für einen sensiblen Umgang mit verschiedenen Themen, denen trans* Schüler*innen in ihrem Schulalltag begegnen (vgl. Dueñas et al., 2022).

4.3.6 Turnbefreiung

Auch die Sportverweigerung bzw. die Nicht-Teilnahme am Sportunterricht wird in Schlau-NRW zur Sprache gebracht. Hier wird Bewegungserzieher*innen empfohlen, vorgelegte Atteste unbedingt zu akzeptieren, da der Schulsport für betroffene Schüler*innen eine „psychisch-emotionale Belastung“ darstellen könne. Alternativ solle man über Ersatzaufgaben sprechen, um den psychischen Druck, der oftmals durch die Ablehnung des eigenen Körpers entstehe, zu lindern (vgl. Schlau-NRW, 2019, S. 17)

Haase (2022) erklärt, dass sich trans*Schüler*innen oftmals nicht aus einer prinzipiellen Ablehnung gegenüber Bewegung vom Sportunterricht befreien lassen, sondern weil sie im Unterricht spüren, dass ihre Körper und Identitäten von der hegemonialen, binär- und cisgeschlechtlichen Normalität abweichen. Trans* Personen fühlen sich folglich oftmals fehl am Platz, beleidigt, ausgeschlossen und nicht akzeptiert (vgl. S.54).

5. Umgang von Lehrkräften mit geschlechtlicher Vielfalt im Sportunterricht

Wie in Kapitel 4.3.4 bereits angedeutet wurde, spielen Lehrkräfte beim Erleben des Sportunterrichts aus der Sicht von trans* Schüler*innen eine bedeutende Rolle. Die vorliegende

Arbeit wird sich im empirischen Teil noch eingehend mit der Perspektive von Sportlehrer*innen anhand qualitativer Interviews beschäftigen. Daher soll hier vorab die theoretische Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen gelegt werden. Es wird auf die Frage eingegangen, wie Sportlehrer*innen mit geschlechtlicher Vielfalt im Sportunterricht umgehen. Außerdem wird beantwortet, welche Kompetenzen Lehrende für einen geschlechtersensiblen Umgang benötigen und wie die Gestaltung des Unterrichts aussehen kann.

5.1 Handlungsweisen von Sportlehrer*innen

Die interviewten trans* Personen bei Dienerowitz (2018) berichten zum Umgang von Lehrkräften mit geschlechtlicher Vielfalt Unterschiedliches. So durfte ein trans* Schüler nach seinem Coming-out beispielsweise nicht am Sportunterricht für Jungen teilnehmen und bemerkte, dass die Sportlehrkraft selbst in der 12. Klasse nicht darauf vorbereitet war, als er am gemischten Sportunterricht teilnahm. Andere negative Erfahrungen zum Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt zeigen sich z. B. bei der Zimmereinteilung von mehrtägigen Schulveranstaltungen, wobei keine Zuteilung in ein Zimmer nach dem gewünschten Geschlecht möglich war. Auch bei der Anrede mit Namen oder Pronomen haben Lehrer*innen Probleme, wobei der Wunsch, nur mit dem Namen angesprochen oder mit dem neuen Namen im Zeugnis eingetragen zu werden, teilweise ignoriert oder mit abwertenden Kommentaren abgetan wird. Da Lehrkräfte beim Verwenden der neugewählten Namen bzw. Pronomen eine Art sprachliche Vorbildrolle einnehmen, sei es für trans* Schüler*innen besonders wichtig, dass sie ihre Namenswünsche respektieren (vgl. Dienerowitz, 2018).

Auch das Ignorieren oder passive Verhalten gegenüber Beleidigungen und Schikanen von Mitschüler*innen gegenüber trans* Schüler*innen wird als besonders negativ wahrgenommen (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023; Devís-Devís et al., 2018a). Diese ignorante Grundeinstellung von Sportlehrkräften findet sich in zahlreichen Studien wieder (vgl. Devís-Devís et al., 2018a; Ferguson and Russell, 2021; Franco, 2016; Garcia and Brito, 2018; Williamson and Sandford, 2018).

Auch bei Weselek, Saringen und Ketelhut (2023) wird von ähnlichen Ergebnissen berichtet. Lehrende müssten sich demnach erst mit trans*-Themen auseinandersetzen, sofern sie eine trans* Person unterrichten und nicht, weil die Thematisierung von geschlechtlicher Vielfalt curricular vorgegeben ist. Zudem äußern Lehrkräfte in der rekonstruktiv-qualitativen Studie große Unsicherheit bei diesem Thema, die sich situativ besonders im Kontext des Outings und anhand der Verwendung falscher Pronomen und des falschen grammatikalischen Geschlechts zeigte (vgl. Weselek et. al, 2023, 95)

Als positiv wahrgenommen werden Lehrkräfte auch vor allem dann, wenn sie Verständnis zeigen und sich für die Anliegen und Probleme von trans* Schülerinnen interessieren. Lehrkräfte würden dadurch als Verbündete wahrgenommen. Dabei könne das Tragen von queeren Symbolen, z. B. eines Regenbogenarmbands, dazu beitragen, dass sich trans* Personen von ihren Lehrer*innen wahrgenommen und unterstützt fühlen (vgl. Dienerowitz, 2018, S.53-54).

Die hier dargestellten Handlungsweisen von Lehrer*innen bzw. Sportlehrkräften wurden von Böhlke und Müller (2022) in vier unterschiedliche Typen eingeteilt. Sie befassten sich in ihrer qualitativen Studie mit den Handlungsweisen von Sportlehrkräften im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Dazu führten sie 13 leitfadengestützte Interviews mit Lehrer*innen mit dem Ziel, Handlungs- und Deutungsmuster zu ermitteln. Die Ergebnisse zeigen, dass Bewegungserzieher*innen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt weitgehend als „Hinterbühnenproblematik“ wahrnehmen. Sie handeln daher überwiegend problem- und einzelfallorientiert. Zudem äußern sich Lehrende als unwissend, woraufhin Böhlke und Müller Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen diskutieren (vgl. 2022).

„Laufenlassen“ beschreibt ein eher passives Handlungsmuster. Lehrkräfte ignorieren bzw. vermeiden den Umgang mit problematischen Situationen im Kontext sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Ihre Begründung ist die mangelnde Zeit. Man könne sich nicht mit den aufkommenden Themen beschäftigen (vgl. Böhlke & Müller, 2022). Beschimpfungen, die homo- und transphob sind, werden nicht ernst genommen (vgl. Devís-Devís et al., 2018a; Ferguson and Russell, 2021; Franco, 2016; Garcia and Brito, 2018; Williamson and Sandford, 2018), man tut Bezeichnungen wie „Schwuchtl, Schwuli, etc.“ als Trivialität des Sportunterrichts ab. Die befragten Lehrer*innen begründen ihre Passivität auch damit, dass ihre Aufgabe nicht allein darin bestehe, sich um einzelne Personen zu kümmern, da ja noch eine Menge anderer Kinder ihre Aufmerksamkeit brauche und sie in ihrer eingeschränkten Rolle als Sportlehrer*in ohnehin nicht viel ausrichten könnten (Vgl. Böhlke & Müller, 2022).

Im Einzelfall-Caring im Bedarfsfall gehen Lehrkräfte auf einzelne trans* Schüler*innen ein, nachdem diese selbst auf sie zugehen oder nachdem sie von Dritten (Eltern oder Klassenlehrkraft) auf die Situation aufmerksam gemacht wurden. Sie geben an, dass sie auf die individuellen Bedürfnisse der trans* Person eingehen und ihnen mit verschiedenen „erleichternden Maßnahmen“ entgegenkommen (z. B. eigene Duschen und Umkleiden, Aussetzen des Schwimmunterrichts oder längere Sportbekleidung). Außerdem würden sie den betroffenen Personen Einzelgespräche anbieten und versuchen, ihnen in dieser Hoffnung zu machen. Sie begründen ihre Reaktion auf Themen, wenn sie schon da sind, damit, dass eine

proaktive Handlung mit einer Unsicherheit zusammenhänge. Sie wüssten nicht, wie die betroffene Person reagieren würde oder ob diese sich in der Konfrontation bzw. Gesprächssuche unwohl fühle (vgl. Böhlke & Müller, 2022).

Dem Muster des „Laufen Lassens“ und „Einzelfall-Carings“ steht ein proaktives und eingreifendes Handlungsmuster von Sportlehrkräften gegenüber. Sie sagen, dass sie auf schwulen- und transgenderfeindliche Äußerungen auf jeden Fall reagieren würden und dass ihnen die Aufarbeitung dieser Themen wichtig sei. Auch eine Thematisierung im Klassenrat, in Österreich vergleichbar mit einer Klassenkonferenz aller unterrichtender Lehrkräfte einer Klasse, würden Probleme im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt angesprochen werden. Lehrende sehen es als ihre „pädagogische Arbeit“, auf diese Probleme einzugehen. Einige der Befragten möchten in der Thematisierung bestimmter Inhalte auch einen Beitrag zu sexueller Bildung bzw. sexualpädagogischer Arbeit leisten. Toleranz gegenüber nicht-heteronormativer Lebensweise ist ihnen dabei ein besonders großes Anliegen (vgl. Böhlke & Müller, 2022).

Im vierten Handlungsmuster beschreiben Lehrkräfte, dass sie ihren Unterricht von vornherein diversitätssensibel gestalten, um trans* Schülerinnen eine von Grund auf angenehme Atmosphäre zu ermöglichen. Sie vermeiden geschlechterstereotypische Sportarten, wie Fußball oder Aerobic, sie ermöglichen Einzelsportarten (z. B. Trampolin hüpfen), vermeiden Gruppeneinteilungen nach Geschlecht und achten auf die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache. Die befragten Sportlehrer*innen sehen in dieser Gestaltung des Unterrichts ein geeignetes Mittel, um Probleme im Zusammenhang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu vermeiden (vgl. Böhlke & Müller, 2022).

Die beiden zuletzt genannten Handlungsmuster zeigen einen von der wissenschaftlichen Literatur präferierten Umgang mit trans* Schüler*innen. Welche Kompetenzen seitens der Lehrer*innen für diese Handlungsweisen notwendig sind, wird in den folgenden Ausführungen diskutiert.

5.2 Genderkompetente Sportlehrer*innen

Im Folgenden wird darauf eingegangen, welche Kompetenzen Sportlehrerinnen und Sportlehrer der wissenschaftlichen Literatur nach brauchen, um gendersensibel, genderkompetent bzw. genderinklusiv unterrichten zu können. Mit allen drei Begriffen ist ein Umgang gemeint, der darauf abzielt, trans* Schüler*innen respektvoll und sensibel zu behandeln, sie in ihrer Transsexualität anzunehmen und eine für sie angenehme Unterrichtsatmosphäre zu schaffen (vgl. Böhlke & Müller, 2022; Scheffel, 2023).

Kraus et. al (2024) sprechen hier von einer Genderkompetenz, die sich in die Dimensionen Wollen, Wissen und Können einordnen lässt. Die drei wesentlichen Elemente für eine geschlechterbewusste Pädagogik sind: 1) genderbezogene Selbstkompetenz, 2) genderbezogenes Wissen und 3) genderbezogene Praxiskompetenz (vgl. S.60).

Unter genderbezogener Selbstkompetenz versteht man das Bewusstsein, über eigene Geschlechterbilder nachzudenken, die Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie die Sensibilität für mögliche Geschlechterkonstruktionen (Kunert-Zier, 2005, S. 284, zit. n. Kraus et. al, 2024, S.60). Lehrkräfte sollen sich ihrer eigenen Handlungen und Annahmen in Bezug auf Geschlecht bewusstwerden und ihre Beteiligung am Geschlechterverhältnis in Schule und Schulsport reflektieren (vgl. Kraus et. al, 2024, S.60). Dieser Grundidee folgen auch Weselek et. al (2023). Denn für einen gendersensiblen Umgang von Sportlehrer*innen mit trans* Personen sei es laut ihnen wichtig, dass Lehrkräfte geschlechtliche Vielfalt als Teil einer alltäglichen Schul- und Unterrichtskultur verstehen. Sie sollte nicht nur als eine akute Herausforderung, deren Bewältigung bei ihrem Auftreten eine besondere Expertise erfordert, betrachtet werden (vgl. Weselek et. al, 2023, S.96). Denn laut Dienerowitz (2018) sorgen Lehrkräfte für eine freundliche Schumatmosphäre, wenn sie ihr eigenes Handeln als wichtigen Teil des Bildungsprozesses sehen, dieses reflektieren und mit einem Ansatz der Vielfalt an ihre Aufgaben herantreten (vgl. S.51). Hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit sagt auch Scheffel (2023), dass man die eigenen Haltungen, Grundannahmen und pädagogischen Zielsetzungen reflektieren müsse. Letztlich sollte man sich bewusst sein, dass es in der Thematik immanente Widersprüche und Ambivalenzen gibt, die man aushalten und nach denen man handeln muss (Scheffel, 2023, S. 23).

Das zweite Element „Genderbezogenes Wissen“ umfasst das Verständnis der sozialen Konstruktion von geschlechter- und gruppenbezogenen Zuschreibungen. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, soziale Festlegungen, die sich beispielsweise im Verhalten von Schüler*innen zeigen, zu erkennen und so zu handhaben, dass Gegenbilder entworfen und vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden (vgl. Kraus et. al, 2024, S.60).

Auch Weselek et. al (2023) erachten Fachwissen und Reflexionskompetenz seitens der Lehrkräfte als notwendig, um Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten und Raum für „undoing gender“ Verhaltensweisen geben zu können (vgl. S.93).

Dieses Fachwissen sei laut Dueñas, Morales-Vives, Castarlenas & Ferre-Rey (2022) Voraussetzung dafür, dass Lehrkräfte mit Geschlechtervielfalt und den Themen, die damit verbunden sind, angemessen umgehen. Denn wenn kein Verständnis seitens der Lehrenden

vorliege, könne man auch nicht erwarten, dass sie ihre Schüler*innen darüber aufklären können. Mangelndes Wissen führe folglich dazu, dass Probleme im Sportunterricht, wie das Benutzen von Toiletten oder das Tragen von bestimmter Kleidung, von den Lehrkräften gar nicht wahrgenommen werden. Schuld an dieser Wissenslücke im Bereich Genderdiversität sei vor allem die nach wie vor herrschende Heteronormativität im Bildungssystem (vgl. Dueñas et. al, 2022).

Auch bei Dienerowitz (2018) wird die Wichtigkeit des Fachwissens in Bezug auf queere Themen nochmals betont. Würden Lehrer*innen ausreichend informiert und weitergebildet sein, so würden sie sich eher trauen, auf trans* Personen einzugehen und deren Anliegen zu vertreten (vgl. S.53).

Auch Gramespacher (2011) hält fest, dass Sportlehrer*innen genderkompetent sind, wenn sie allgemeines und fachbezogenes Genderwissen haben. Obwohl sich Gramespacher (2011) hier eher auf die Problematik tradierter Geschlechterrollen von Mann und Frau im Schulsport bezieht, sind die von ihr geforderten Kompetenzen auch beim Thema Geschlechtervielfalt relevant. So sagt sie, dass es wichtig ist, dass Sportlehrkräfte über die Bedeutung der Kategorien sex und gender im Schulsport und im Sport Bescheid wissen. Zudem sollten Sportlehrenden genderpädagogische Konzepte sowie geschlechterpolitische Programme bekannt sein. Außerdem seien genderkompetente Sportlehrer*innen sensibel für genderbezogene Aspekte im Schulsport (vgl. Gramespacher, 2011, S. 161).

Das dritte Element der Genderkompetenz bezieht sich auf die Entwicklung einer genderbezogenen Praxiskompetenz. Sie ermöglicht schließlich eine sensible Gestaltung von Geschlechterbeziehungen, die Anerkennung von Vielfalt und die Eröffnung vielfältiger Entwicklungspotenziale, um egalitäre Geschlechterverhältnisse zu fördern (vgl. Kraus et. al, 2024, S.60).

Scheffel (2023) sagt dahingehend, dass man geschlechterbezogene Prozesse in der Sport- und Bewegungspraxis wahrnehmen, allerdings geschlechterbezogene Zuschreibungen vermeiden sollte. Des Weiteren sei es wichtig, dass man Schüler*innen in ihrer individuellen bewegungs- und sportbezogenen Entwicklung jenseits normierter Geschlechterstereotype unterstützt. Lehrkräfte sollten zudem streng gegen Diskriminierung und genderbasierte Gewalt vorgehen.

TGNS (2019) schlägt konkrete Handlungspraktiken im Umgang mit trans* Schüler*innen vor. Dabei beziehen sie sich zwar nicht explizit auf Sportlehrkräfte, allerdings können die im schweizerischen Leitfaden vorgestellten Hinweise auch für Bewegungserzieher*innen

herangezogen werden. Das Zuhören ohne Wertung und ohne Vorurteile sei eine wichtige Kompetenz. Auch die Gewährleistung von Vertraulichkeit der übermittelten Informationen müsse berücksichtigt werden. Diese treffe jedoch nicht auf Selbstverletzung oder Gewalt von außen zu. Des Weiteren schlägt TGNS (2019) vor, offene Fragen zu stellen, Unterstützung anzubieten und Schüler*innen zu ermutigen, sich nahestehenden Personen anzuvertrauen (vgl. S.17).

Bei Dienerowitz (2018) wird auch die Verwendung von gendersensibler Sprache im Unterricht als wichtige Kompetenz hervorgehoben. So solle man das generische Maskulinum vermeiden und den Geschlechterdualismus aufbrechen, indem man die Schüler*innen auf das Bestehen einer Geschlechtervielfalt hinweist. Dabei müsse man sich als Lehrkraft bewusst sein, dass man eine gewisse „Deutungshoheit“ über das Gesagte hat und die zu unterrichtenden Schüler*innen sich an den eigenen Aussagen orientieren (vgl. S.50).

5.3 Geschlechterreflexiver Sportunterricht

Die Aneignung der zuvor genannten Kompetenzen spiegelt sich in weiterer Folge auch in der Unterrichtsgestaltung wider. Süßenbach und Frohn (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von dem didaktischen Konzept des „geschlechtersensiblen Schulsports“. Dabei wird darauf geachtet, geschlechtsbezogene Zuschreibungen im pädagogischen Handeln zu vermeiden, jedoch bei Bedarf thematisch aufzugreifen. Zudem ist ein bewusster und reflektierter Umgang mit der Kategorie Geschlecht von Bedeutung (Frohn & Süßenbach, 2012). Das Konzept zielt darauf ab, allen Schüler*innen unabhängig von ihrem Geschlecht Chancengleichheit zu bieten. Dazu werden die Schüler*innen in ihrer individuellen Geschlechtlichkeit wahrgenommen und in ihrer Entwicklung jenseits traditioneller Geschlechterrollen gefördert. Es wird darauf geachtet, geschlechtsbezogene Zuschreibungen zu vermeiden und allen Schüler*innen eine gleichberechtigte Teilnahme am Schulsport zu ermöglichen (vgl. Frohn & Süßenbach, 2012). Auch wenn dieses Konzept trans* Personen nicht dezidiert anspricht, passt es in seiner Grundidee zu den Themen und Bedürfnissen dieser Schüler*innen.

Denn in einem geschlechtersensiblen Sportunterricht gehe es laut Böhlke und Müller (2022) darum, eine Teilhabe- und Chancengleichheit für alle Schüler*innen zu schaffen, womit man folglich auch trans* Schüler*innen gerecht werden könne (vgl. 125).

Eine wichtige didaktische Strategie sei dabei das Anbieten eines breiten Spektrums an sport- und bewegungsbezogenen Inhalten. Dadurch könne man geschlechtsunabhängig die Interessen möglichst aller Schüler*innen bedienen (vgl. Böhlke & Müller, 2022, S.125)

Diese Strategie passt wiederum zum Prinzip der Mehrperspektivität, welches ermöglichen soll, „eigene und andere individuelle Perspektiven (Sichtweisen auf die Welt im Kontext Bewegung, Spiel und Sport) kennenzulernen und zu begreifen (vgl. Meier, 2023, S.105).“ Kraus et. al (2024) sehen in der Mehrperspektivität wiederum die Möglichkeit, „geschlechtsbezogenes (Selbst-)Wissen aufzubrechen, um neue Erfahrungsräume zu eröffnen (vgl. S. 59).“

Auch Fluch (2017) spricht sich dafür aus, dass der Unterricht nicht nur auf zwei Geschlechter abgestimmt ist. Vielmehr solle man auf „geschlechterübergreifende Leistungsanforderungen setzen, die bei allen Schüler*innen, unabhängig vom Geschlecht, von „großem Nachholbedarf“ bis hin zu „höchst qualifiziert“ variieren können (vgl. S.103).“ In Bezug auf Leistung sagen Interviewpartner*innen bei Fluch (2017), dass sie sich wünschen, dass Lehrkräfte Rücksicht darauf nehmen, wenn ihnen eine bestimmte Übung unangenehm ist, was vor allem auf körperbetonte Sportarten zutrefte (vgl. S.96). Auch hier bietet sich wieder das Offerieren von anderen sportlichen Inhalten an.

Bei der Gestaltung eines geschlechtersensiblen Sportunterrichts seien sich Lehrkräfte auch dessen bewusst, dass der Körper eine zentrale Rolle spielt. Scheffel (2023) spricht hier von einer „Körper-Awareness“, die von dem Bewusstsein ausgeht, dass Körper oft vergeschlechtlicht und binär gelesen werden. Dies habe wiederum zur Folge, dass sich trans* Personen ständig im Spannungsfeld binärer Zuweisungen bewegen. Im Sportunterricht sei die Körperbewertung unterrichtsimmanent. Berührungen, Körperbetrachtungen und das Preisgeben von nackter Haut beim Tragen von Sportbekleidung (z. B. beim Schwimmen) führen häufig zum Erleben von Scham seitens der trans* Schüler*innen. Dessen müssen sich Sportlehrende bewusst sein, um ihren Unterricht mit Hinblick auf diese Themen zu gestalten (vgl. Scheffel, 2023)

Eine Folge dieser Körper-Awareness ist, dass sich Sportlehrkräfte dafür einsetzen, alternative Umkleidemöglichkeiten zu finden oder je nach Situation kreative Lösungen zu suchen. Da trans* Schüler*innen nicht von einem Tag auf den nächsten in die andere Umkleide wechseln können, weil dies auch für Klassenkolleg*innen unangenehm sein könnte, sollten, solange noch keine zusätzlichen neutralen Umkleidemöglichkeiten existieren, Übergangslösungen im Klassenverband vereinbart werden (vgl. Fluch, 2017, S. 97).

Eine weitere Folge der Körper-Awareness ist, dass man in koedukativen Settings geschlechtsdifferenzierende Praktiken vermeidet. Im geschlechtersensiblen Sportunterricht werden also keine Mannschaften nach Geschlecht gebildet. Auch mädchen- oder bubentypische

Sportarten, wie Fußball, Aerobic oder Tanzen, werden selten durchgenommen (vgl. Böhlke & Müller, 2022, S.125).

Im Sinne eines geschlechtersensiblen Sportunterrichts spricht sich Fluch (2017) in Österreich für eine Änderung des Schulorganisationsgesetzes aus, da geschlechtshomogene Gruppen als Standard festgelegt sind (vgl. Schulorganisationsgesetz §8b). Als Alternative schlägt er eine regelmäßige Abwechslung mit koedukativem Sportunterricht vor. Die Entscheidung, ob trans* Schüler*innen bei den Jungen oder den Mädchen teilnehmen, muss jedoch unbedingt ihnen selbst überlassen werden. Fluch (2017) sagt, dass „die ohnehin schon schwierige Anpassungssituation nicht durch Fremdbestimmungen erschwert werden soll, indem die Teilnahme strikt an das offiziell eingetragene Geschlecht gebunden wird (vgl. Fluch, 2017, S. 102).“

Scheffel (2023) sowie Böhlke und Müller (2022) sehen außerdem die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache bzw. das Bemühen um eine geschlechtersensible Sprache als wichtigen Teil des diversitätssensiblen Unterrichts.

Palzkill und Scheffel (2017) sagen zudem, dass in einem geschlechtersensiblen Sportunterricht männlich konnotierte Sportarten enthierarchisiert und männlich-hegemoniale Überlegenheitsansprüche zurückgewiesen werden. Außerdem unterstützen Sportlehrkräfte in ihrem Unterricht Schüler*innen, deren Verhalten von Geschlechterstereotypen abweicht. Sie helfen ihnen dabei, ihre (geschlechtliche) Identität nicht auf Abwertungen bzw. innerhalb zu eng gesteckter Bewegungsgrenzen aufzubauen (vgl. Palzkill & Scheffel, 2017, S. 176).

6. Zwischenfazit und Fragestellung

In den vorherigen Kapiteln der vorliegenden Masterarbeit wurden zunächst geschlechtstheoretische Hintergründe zur Situation von trans* Personen diskutiert. Dabei wird klar, dass Geschlecht im Sinne einer (de-)konstruktivistischen, queer theoretischen und Doing Gender Perspektive gesellschaftlich konstruiert ist. Mit dem Konzept der Heteronormativität (vgl. Hark et. al, 2008; Backhaus, 2016) wurde erklärt, warum trans* Personen in der Gesellschaft oftmals ausgeschlossen und diskriminiert werden.

Diese Diskriminierung trifft auch auf den schulischen Kontext zu, wo heteronormative Strukturen überwiegen. Dabei wurde in Kapitel 3 unter anderem auch auf die Bedeutung von Lehrkräften und ihren Einfluss auf die Situation von trans* Schüler*innen eingegangen.

Der Sportunterricht ist ein Schulfach, in dem der Körper und damit verbundene geschlechtsstereotypische Glaubenssätze besonders in den Fokus geraten. Hier und auch im außerschulischen Sportkontext begegnen viele trans* Personen Themen, die ein Problem bzw. eine Herausforderung für sie darstellen können (vgl. Kapitel 4). Dazu zählen binäre Gruppeneinteilungen, wie der monoedukative Sportunterricht in Österreich, geschlechtsstereotypische Sport- und Bewegungsinhalte, Körperzentrierung und Probleme mit Intimität, Anfeindungen bzw. ignoranten Verhalten durch Mitschüler*innen oder Lehrpersonen sowie binärgeschlechtliche Rahmendbedingungen und Infrastruktur. Aufgrund dieser Themen werden trans* Schüler*innen oftmals vom Bewegungs- und Sportunterricht befreit bzw. weigern sich, mitzumachen.

Im fünften Kapitel werden unterschiedliche Handlungsweisen von Sportlehrkräften im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt diskutiert. Dabei kann nach Durchsicht von fachwissenschaftlicher Literatur die Genderkompetenz als wichtige Komponente im Unterrichten von trans* Schüler*innen genannt werden. Diese setzt sich aus genderbezogener Selbstkompetenz, genderbezogenem Wissen und genderbezogener Praxiskompetenz zusammen (vgl. Kraus et. al, 2024). Als geeignetes sportpädagogisches Konzept für Geschlechtervielfalt wird der *geschlechtersensible Sportunterricht* vorgeschlagen, der einen bewussten und reflektierten Umgang mit der Kategorie Geschlecht vorsieht und es sich zum Ziel setzt, Schüler*innen in ihrer individuellen Geschlechtlichkeit wahrzunehmen und in ihrer Entwicklung jenseits traditioneller Geschlechterrollen zu fördern (vgl. Frohn & Süßenbach, 2012).

Um zu der im fünften Kapitel genannten Genderkompetenz bei Sportlehrer*innen zu gelangen, erscheint es jedoch wichtig, herauszufinden, welchen Themen Sportlehrkräfte im Unterrichten von trans* Schüler*innen aktuell begegnen und inwiefern diese von ihnen als Herausforderung wahrgenommen werden. Für Österreich, wo der Bewegungs- und Sportunterricht ab der fünften Schulstufe geschlechtergetrennt erteilt wird (vgl. Schulorganisationsgesetz §8b), liegen zur Perspektive von Sportlehrer*innen gegenwärtig keine Daten vor. Diesem Desiderat soll in dieser Arbeit begegnet werden. Für die nachfolgende Untersuchung ergibt sich deshalb die leitende Fragestellung:

„Welchen Themen und Herausforderungen begegnen Bewegungserzieher*innen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich?“

Mit Hinblick auf einen genderkompetenten Umgang von Sportlehrkräften mit geschlechtlicher Vielfalt, in diesem Fall mit trans* Schüler*innen, wird für die nachfolgende Untersuchung auch diese Frage gestellt:

„Wie gehen Sportlehrer*innen mit Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich um?“

Ziel dieser Fragestellungen ist, herauszufinden, welche Themen Sportlehrkräfte im Unterrichten von trans* Schüler*innen beobachten, wo sie auf Widerstände bzw. Probleme stoßen und welche Handlungsstrategien sie einsetzen, um diese zu lösen.

7. Untersuchungsdesign

In diesem Kapitel wird erläutert, mit welchem methodischen Vorgehen die beiden leitenden Forschungsfragen beantwortet werden sollen. Dazu werden die Auswahl und Verwendung der Untersuchungsmethode, das Vorgehen während der Untersuchung und die Auswertung der Daten nach der Erhebung beschrieben.

7.1 Untersuchungsmethode

Laut Misoch (2019) haben qualitative Methoden zur Erhebung verbaler Daten zum Ziel, eine möglichst sensible und tiefe Analyse von subjektiven Motiven, Einstellungen, Verhaltensweisen, Sinnzuschreibungen, Biografien oder bestimmten Handlungspraktiken vorzunehmen. Da die geplante Studie herausfinden soll, welche Themen Sportlehrer*innen im Unterrichten von trans* Personen beobachten und wie sie mit diesen umgehen, erscheint ein qualitativer Zugang geeignet.

Während qualitative Forschung verschiedene Herangehensweisen und Techniken zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten beinhaltet (vgl. Mayring, 2023), erweist sich zur Beantwortung dieser Fragestellungen das *Gespräch* als geeignetes Instrument zur Datenerhebung. Denn diverse Interviewformen ermöglichen es, das Subjekt selbst zur Sprache kommen zu lassen und individuelle Erlebnismuster, Erfahrungen oder Bewältigungsstrategien zu erfassen. Mayring (2023) spricht dabei von explorativen, problemzentrierten, fokussierten Interviews bis hin zu offenen, unstrukturierten oder leitfadengestützten Interviews.

7.1.1 Das problemzentrierte Interview

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine semi-strukturierende Erhebungsform ausgewählt, nämlich das sogenannte *problemzentrierte Interview*. Im problemzentrierten Interview gibt man

dem Befragten viel Raum, um frei zu sprechen und so eine Gesprächssituation zu schaffen, die einem offenen Dialog ähnelt. Allerdings steht eine bestimmte Problemstellung im Mittelpunkt, die der Interviewer in das Gespräch einbringt und auf die er regelmäßig zurückkommt. Diese Problemstellung hat der Interviewer bereits im Vorfeld analysiert und bestimmte Aspekte identifiziert, die er in einem Interviewleitfaden festgehalten hat. Diese Aspekte werden dann im Verlauf des Gesprächs gezielt angesprochen (vgl. Mayring, 2023).

Der Interviewleitfaden erfüllt dabei eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion. Zudem fließt in diesen bestehendes theoretisches Vorwissen der Forschenden ein (vgl. Misoch, 2019). Das problemzentrierte Interview hat mit Hinblick auf die Fragestellungen den Vorteil, dass eine gewisse Standardisierung einen Vergleich mehrerer Interviews leichter ermöglicht. Es bietet sich zudem an, da bereits einiges über Themen im Unterrichten von trans* Schüler*innen bekannt ist, sodass dezidierte, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen (vgl. Mayring, 2023).

Die Grundgedanken dieses Vorgehens umfassen drei zentrale Prinzipien: die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Bei ersterem ist eine gesellschaftliche Problemstellung, die der*die Forscher*in vor der Interviewphase in ihren wesentlichen Aspekten bereits analysiert hat, Ausgangspunkt. Mit zweiterem ist ein Verfahren gemeint, das spezifisch auf den Forschungsgegenstand zugeschnitten ist. Bei letzterem geht es darum, den Fokus auf eine flexible, schrittweise Analyse zu legen, bei der die Daten und deren Zusammenhang allmählich klarer werden (vgl. Mayring, 2023).

Der Leitfaden des problemzentrierten Interviews folgt ebenfalls Prinzipien, nämlich der Offenheit, der Prozesshaftigkeit und der Kommunikation (vgl. Misoch, 2019). Offenheit bedeutet, dass keine festen Hypothesen geprüft werden, sondern der Fokus darauf liegt, subjektive Erfahrungen und Bedeutungen zu verstehen. Der Interviewleitfaden bleibt flexibel, um auf neue Informationen reagieren zu können, und die Reihenfolge der Themen richtet sich nach dem Gesprächsverlauf. Mit dem Prinzip der Prozesshaftigkeit werden Bedeutungen als dynamisch und durch soziale Interaktionen geformt betrachtet. Kommunikation ist dahingehend wichtig, dass sich der*die Interviewer*in an das Sprachniveau des Befragten anpasst und eine natürliche Gesprächsatmosphäre schafft (vgl. Misoch, 2019).

Am Anfang des Problemzentrierten Interviews steht immer die Formulierung und Analyse des Problems, woraus die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden abgeleitet werden. Dieser Leitfaden enthält die Themen in einer sinnvollen Reihenfolge und Vorschläge für die Formulierung der Einstiegsfragen. Im nächsten Schritt, in einer *Pilotphase*, werden Probeinterviews

durchgeführt, um den Leitfaden zu testen und gegebenenfalls zu überarbeiten sowie die Interviewer*innen zu schulen. In der eigentlichen Interviewphase gibt es *allgemeine Einstiegsfragen, spezifische Leitfadenfragen und spontane Ad-hoc-Fragen*. Das Material wird in der Regel durch Tonbandaufnahmen oder Protokolle festgehalten (vgl. Mayring, 2023).

7.2.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

Hinsichtlich des Problems konnten im Zuge einer intensiven Literaturrecherche zentrale Themen im Unterrichten von trans* Schüler*innen herausgearbeitet werden. Der Leitfaden für die vorliegende Studie setzt sich aus diesen Aspekten zusammen und gliedert sich in mehrere Themengebiete. Beim Formulieren der Fragen wurde darauf geachtet, die eigene Voreingenommenheit, die durch theoretische und praktische Kenntnisse über das Thema entstehen könnten, so weit wie möglich zu reduzieren. Dies soll Verzerrungen in der Wahrnehmung durch die eigene Voreingenommenheit vermeiden (vgl. Lamnek, 2010).

Für die Informationsphase wurden die Befragten über die Studie und deren Zielsetzung sowie über die vertrauliche Behandlung der Daten informiert (vgl. Misoch, 2019). In der Aufwärm- und Einstiegsphase wurden zunächst Fragen bezüglich des beruflichen Werdegang der befragten Lehrer*innen sowie des persönlichen Bezugs zum Thema „Trans*“ gestellt. Weiters wurde gefragt, welche bzw. wie viele trans* Schüler*innen die Interviewten unterrichten.

Im Hauptteil wurden die eigentlich relevanten Themen im kommunikativen Austausch mit dem/der Interviewten erörtert (vgl. Misoch, 2019). Dazu wurden je nach Gesprächssituation Fragen in unterschiedlicher Reihenfolge zu sieben Themenbereichen gestellt. Zu diesen gehörten die Monoedukation, Sport- und Bewegungsinhalte, der Umgang mit dem Körper, Mitschüler*innen, Rahmenbedingungen und Infrastruktur, mehrtägigen Schulveranstaltungen sowie Namen bzw. Pronomen. Nach jedem Themenbereich wurde die Sportlehrkraft zum Umgang mit dieser Thematik befragt.

In der abschließenden Ausklang- und Abschlussphase wird das Interview beendet, wobei die Befragten dezidiert dazu aufgefordert wurden, bislang unerwähnte, aber für die Themenstellung relevante Informationen hinzuzufügen (vgl. Misoch, 2019). Je nach Gesprächssituationen wurde nach den Top 3 Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen oder Hinweisen und Tipps dahingehend gefragt.

7.2 Forschungsethik

Da in der vorliegenden Untersuchung sensible Themen mit Hinblick Lehrer*innen und Schüler*innen behandelt werden, erscheint es besonders wichtig, einen ethisch korrekten

Forschungsprozess einzuhalten. Dazu wurden basale ethische Prinzipien nach Misoch (2019) berücksichtigt. Mit einer *Einverständniserklärung* müssen die Teilnehmenden über die Studie informiert werden und schriftlich ihr Einverständnis geben. Zudem darf *keine Täuschung* der Befragten stattfinden. Die Teilnehmenden haben zudem ein *Widerrufsrecht*, sodass sie ihre Teilnahme jederzeit ohne negative Konsequenzen widerrufen können. In einer *Nachbesprechung* bzw. einem *Debriefing* sollen die Teilnehmenden über die Ziele der Studie informiert werden und Zugang zu den Veröffentlichungen erhalten. Letztlich muss die *Vertraulichkeit* der personenbezogenen Daten während und nach der Studie gewahrt bleiben, was meist durch Anonymisierung passiert (vgl. Misoch, 2019).

Da im Zuge der Interviews personenbezogene Daten genannt werden, wird besonders auf die Anonymität dieser geachtet. Alle Namen, Orts- sowie Schulbezeichnungen, die Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen, wurden im Transkript mit „XY“ anonymisiert. Die Befragten selbst werden mit Buchstabenkürzel bezeichnet, wobei „IP“ für „interviewte Person“ steht und ein Buchstabe (vgl. „A“ bis „I“) die jeweiligen Lehrkräfte bezeichnet.

7.3 Stichprobe

Insgesamt neun Personen erklärten sich für die Teilnahme an der vorliegenden Untersuchung bereit, wobei es sich konkret um acht Sportlehrerinnen und einen Sportlehrer handelte. Die Zahl von neun interviewten Personen lässt sich damit erklären, dass sich die Stichprobe am Prozess des *theoretischen Samplings* (vgl. Misoch, 2019) orientiert. Der Samplingprozess verlief schrittweise und wurde auf Grundlage der bereits erhobenen und ausgewerteten Daten (Interviews) kontinuierlich angepasst und spezifiziert. Dabei wurden so lange Interviews geführt, bis keine neuen Informationen in den einzelnen Kategorien mehr auftauchten und der Prozess der Theoriebildung abgeschlossen war (vgl. Misoch, 2019).

Als Auswahlkriterien wurde mit Hinblick auf die Fragestellungen festgelegt, dass die interviewte Person schon mindestens einmal eine*n trans* Schüler*in im Unterrichtsfach Bewegung und Sport unterrichtet hat. Des Weiteren muss sie in der Sekundarstufe in einer Schule in Österreich unterrichten und Bewegung und Sport auf Lehramt studiert haben bzw. dazu berechtigt sein, dieses Fach zu unterrichten.

Die Dauer der Unterrichtstätigkeit reichte bei den befragten Lehrer*innen von einem bis über dreißig Jahre, sodass auch das Alter der Interviewpartner*innen unterschiedlich war. Die Sportlehrkräfte unterrichteten an Gymnasien, HAKs sowie HTLs in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland. Die auffallende Mehrheit an weiblichen Sportlehrkräften lässt sich damit

erklären, dass trans* Schüler*innen überwiegend in der Gruppe Bewegung und Sport Mädchen sind (vgl. Kapitel 8.1.1), die meist von Frauen unterrichtet wird.

Die Befragten wurden im Zeitraum Mai bis Juli 2024 unter anderem über soziale Medien, wie Facebook-Gruppen bzw. WhatsApp-Gruppen, rekrutiert. Zusätzlich wurden Interviewpartner*innen über Lehrer*innen-Kolleg*innen weitervermittelt.

Nun sollen die interviewten Personen unter gleichzeitiger Wahrung ihrer Anonymität kurz beschrieben werden. IPA hat Bewegung und Sport sowie Mathematik auf Lehramt studiert und unterrichtet zum Erhebungszeitpunkt seit ungefähr einem Jahr an einem Wiener Gymnasium Bewegung und Sport für Mädchen. Sie sammelte allerdings bereits im Rahmen von Nachhilfekursen der Volkshochschule Erfahrungen mit trans* Schüler*innen (vgl. IPA, Z. 5-16). Zum Interviewzeitpunkt hatte sie zwei trans* Schüler in ihrer Turngruppe (vgl. IPA, Z. 45-46). IPB unterrichtet seit circa fünfzehn Jahren Bewegung und Sport für Mädchen an einem Gymnasium in Niederösterreich, hat Sportwissenschaft studiert und arbeitete vor ihrer Unterrichtstätigkeit in der Sportwirtschaft (vgl. IPB, Z. 7-14). Sie unterrichtete zum Erhebungszeitpunkt eine trans* Schülerin (vgl. IPB, Z. 18). IPC ist seit 24 Jahren als Sport- und Mathematiklehrerin an einem Gymnasium in Niederösterreich tätig. Sie hat bis zum Interviewzeitpunkt einen trans* Schüler in Bewegung und Sport unterrichtet (vgl. IPC, Z.6-9). IPD studierte Bewegung und Sport sowie Biologie auf Lehramt und unterrichtet seit zwei Jahren an einem Wiener Gymnasium. In diesem Zeitraum hatte sie eine trans* Schülerin in ihrer Turngruppe (vgl. IPD, Z. 5-10; 15-16). IPE unterrichtet seit 34 Jahren Bewegung und Sport an einem Gymnasium im Burgenland (vgl. IPE, Z. 4-8). Im Schuljahr 2023/24 unterrichtet sie zum ersten Mal einen trans* Schüler (vgl. IPE, Z. 13). IPE ist mit Karenzunterbrechungen seit 29 Jahren an einem Gymnasium in Niederösterreich beschäftigt. Sie unterrichtete zum Erhebungszeitpunkt einen trans* Schüler, der bereits seit ein paar Jahren in ihrer Turngruppe ist (vgl. IPE, Z. 6-6; 12-17). IPG hat Bewegung und Sport sowie Deutsch auf Lehramt studiert und ist seit sieben bis acht Jahren als Lehrerin tätig. Vor ihrem Wechsel an eine andere Schule war sie an einer Wiener HTL tätig, an der sie viele trans* Schüler*innen im Fach Bewegung und Sport unterrichtete (vgl. IPG, Z. 5-17). IPH hat Sportwissenschaften studiert und ist seit vierzehn Jahren an insgesamt drei Schulen im Burgenland, einem Gymnasium, einer HAK und einer Fachschule, als Sportlehrerin tätig. In dieser Zeit unterrichtete sie bereits mehrere trans* Schüler*innen (vgl. IPH, Z. 6-13; 19-38). IPI studierte Bewegung und Sport sowie Geschichte auf Lehramt und ist seit zwölf Jahren als Lehrer tätig. Er war zehn Schuljahre an einer Wiener HTL, wo er einige trans* Schüler*innen im Fach Bewegung und Sport unterrichtete (vgl. IPI, Z. 5-17).

7.4 Durchführung

Es wurde versucht, persönliche Interviews vor Ort durchzuführen, um eine angenehme Gesprächsatmosphäre für die Interviewpartner*innen zu schaffen. Dabei war es wichtig, die Datenerhebung in einer vertrauten und angenehmen Umgebung stattfinden zu lassen (vgl. Lamnek & Krell, 2016). So fanden vier der neun Gespräche in einem Besprechungsraum der Schule der jeweiligen interviewten Personen statt. Ein persönliches Treffen mit den übrigen fünf Interviewpartner*innen konnte einerseits aufgrund der großen Entfernung zwischen den Wohnorten nicht stattfinden und andererseits aufgrund zeitlicher Präferenzen der Teilnehmenden. Da Lamnek und Krell (2016) Telefoninterviews für unangemessen halten, jedoch audiovisuelle Online-Interviews eine mögliche Alternative zu persönlichen Interviews darstellen, wurde auf diese Variante zurückgegriffen.

Dabei betonen sie die potenziellen Risiken technischer Störungen im Untersuchungsdesign (vgl. Lamnek & Krell, 2016). Trotz dieser Bedenken wurden fünf Interviews über die Online-Tools Zoom sowie MS-Teams durchgeführt, wobei das Risiko technischer Probleme bewusst in Kauf genommen wurde.

Die Phase der Datenerhebung erstreckte sich über einen Zeitraum von circa fünf Wochen, wobei die ersten beiden Interviews am 07.06.2024 und das letzte am 12.07.2024 angesetzt wurden. Die Dauer der Interviews variierte zwischen mindestens 16:14 Minuten und maximal 33:27 Minuten. Durch eine genaue Auflistung in der nachfolgenden Tabelle soll eine bessere Übersicht über alle neun Erhebungssituationen gewährleistet werden.

Tabelle 1: Durchführungssituationen der Interviews

Interviewte Person A bis I	Ort	Datum	Dauer (in Minuten)
IPA	Online via Zoom	07.06.2024	30:54 min.
IPB	Besprechungsraum in Schule	19.06.2024	16:14 min.
IPC	Besprechungsraum in Schule	18.06. 2024	22:19 min.
IPD	Online via Zoom	07.06.2024	16:33 min.
IPE	Besprechungsraum in Schule	21.06.2024	16:59 min.
IPF	Besprechungsraum in Schule	20.06.2024	16:49 min.
IPG	Online via MS Teams	02.07.2024	26:10 min.
IPH	Online via MS Teams	01.07.2024	33:27 min.

IPI	Online via MS Teams	12.07.2024	31:09 min.
-----	---------------------	------------	------------

Vor Beginn der Aufzeichnungen wurden die Teilnehmer*innen erneut kurz über das Forschungsvorhaben und die Hauptthemen des bevorstehenden Interviews informiert. Es wurde auch auf die Anonymität aller Beteiligten hingewiesen und die Erlaubnis eingeholt, die Gespräche mit einem Aufnahmegerät bzw. im Online-Tool direkt aufzuzeichnen. Nach dem offiziellen Ende der Interviews entwickelten sich häufig interessante weiterführende Gespräche.

7.5 Datenaufbereitung

Zur Auswertung der Interviews mussten die Audiodateien zunächst mittels Transkription in Textform gebracht werden. Die Transkriptionsregeln orientieren sich dabei an Kuckartz (2018, S. 167-168). Nach der erstmaligen Transkription werden alle Elemente aus dem Text, die einen Rückschluss auf die interviewte Person zulassen, anonymisiert.

1. Der Text wird wörtlich, vollständig und dialektfrei transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion werden an das Schriftdeutsch angenähert („leicht geglättet“).
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungs-punkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, bei längeren Pausen wird eine Zahl entsprechend der Dauer in Sekunden angegeben.
4. Auslassungen, Abbrüche oder Unterbrechungen werden mit einem Schrägstrich („/“) gekennzeichnet.
5. Die interviewende Person wird mit „A“, die interviewte Person durch „IP“ (Interviewte Person) und dem jeweiligen Buchstaben von „A“ bis „I“ in Großbuchstaben gekennzeichnet (z.B. „IPA“). Erwähnte Namen von trans* Schüler*innen werden durch Synonyme ersetzt.
6. Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um so die Lesbarkeit zu erhöhen.
7. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die interviewte Person zulassen, werden nach der vollständigen Transkription anonymisiert und durch „XY“ ersetzt.
8. Jede Interviewzeile wird nummeriert.
9. Es werden Zeitmarken am Anfang jedes Absatzes des Transkripts gesetzt.

7.6 Auswertungsmethode

Nach der Transkription folgte die Auswertung des Datenmaterials mittels inhaltlich-strukturierender, qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Diese wurde durch die MAXQDA-Software computergestützt durchgeführt.

Bei der QIA geht es darum, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben (vgl. Schreier, 2014). Die QIA nach Kuckartz (2018) wurde als geeignet empfunden, da Kuckartz, im Gegensatz zu Mayring (2022), nicht festlegt, in welchem Umfang Kategorien theoriegeleitet oder induktiv aus dem Material entwickelt werden sollten. Wichtig ist lediglich, dass zumindest ein Teil der Kategorien direkt aus dem Material hervorgeht, um sicherzustellen, dass das Kategoriensystem gut zum Material passt (vgl. Schreier, 2014).

Für die vorliegende Studie wurde ein mehrstufiges Verfahren zur Kategorienbildung und Codierung angewendet. Zunächst erfolgte eine grobe Codierung entlang von Hauptkategorien, die aus dem Leitfaden der Interviews stammen. Diese erste Phase umfasst zunächst eine überschaubare Anzahl von Kategorien. In der nächsten Phase wurden die Kategorien weiterentwickelt und detaillierter ausgearbeitet. Anschließend wurde das gesamte Datenmaterial in einem zweiten Durchgang erneut codiert, kategorienbasiert ausgewertet und für den Forschungsbericht aufbereitet. Die ausgearbeiteten Kategorien dienen dabei als strukturierende Grundlage für den Bericht (vgl. Kuckartz, 2018).

Kuckartz (2018) unterscheidet zwischen deduktiver und induktiver Kategorienbildung. In dieser Arbeit wird eine Kombination aus beiden Ansätzen verwendet, was in der qualitativen Sozialforschung häufig vorkommt. Deduktiv gebildete Kategorien basieren auf theoretischen Überlegungen und einer Systematik, die unabhängig vom erhobenen Material entwickelt wird (vgl. Kuckartz, 2007). Das deduktive Kategoriensystem basiert auf dem Forschungsstand zur Situation von trans* Personen im Sportunterricht (s. Kapitel 4.2) sowie auf dem Forschungsstand zum Umgang von Sportlehrkräften mit geschlechtlicher Vielfalt (s. Kapitel 5). Um die zentralen Bedeutungsaspekte des Materials zu erfassen (vgl. Schreier, 2014) und angesichts der begrenzten Forschungslage zu diesem Thema, ist es erforderlich, Kategorien induktiv, also direkt aus dem Material heraus, zu entwickeln. Das anfängliche, deduktiv erstellte Kategoriensystem wird durch diese induktiv gebildeten Kategorien ergänzt, verfeinert und präzisiert (vgl. Kuckartz, 2007). Induktive Kategorien wurden vor allem mit Hinblick auf die zweite Forschungsfrage, die sich mit Handlungsweisen der Sportlehrkräfte beschäftigt, gebildet. Eine grafische Darstellung des Kategoriensystems ist in Abbildung 1 ersichtlich.

7.7 Gütekriterien

Um eine möglichst hohe Forschungsqualität zu gewährleisten, müssen bestimmte Gütekriterien berücksichtigt werden. Die Eignung der klassischen Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* zur Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung ist umstritten, weil diese Kriterien nicht einfach auf qualitative Ansätze übertragen werden können. Der Grund dafür ist, dass qualitative Daten auf einer anderen logischen Grundlage basieren, die flexible und sensible Methoden zur Messung subjektiver Aspekte erfordert. Außerdem wird der*die Forscher*in in der qualitativen Forschung selbst zu einem zentralen Instrument der Datenerhebung (vgl. Misoch, 2019).

Um Gütekriterien in der qualitativen Forschung anzuwenden, gibt es zwei Ansätze: Einerseits können die klassischen Kriterien der quantitativen Forschung, wie *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität*, modifiziert und an qualitative Methoden angepasst werden. Andererseits werden diese traditionellen Kriterien oft abgelehnt und stattdessen neue Kriterien entwickelt, die speziell auf die Prinzipien der qualitativen Forschung zugeschnitten sind (vgl. Misoch, 2019; Flick, 2022). Welche Kriterien geeignet sind, hängt dabei auch immer von der konkreten Fragestellung und Methodik ab (vgl. Flick, 2022).

Für die vorliegende Studie wurde das Kriterium der *kommunikativen Validierung* herangezogen. Damit ist gemeint, dass Forschende ihre Zwischenergebnisse im Forschungsprozess an die Interviewpartner rückmelden, wobei deren Zustimmung oder Ablehnung der Ergebnisse als ein Validierungsansatz betrachtet wird (vgl. Flick, 2022). Dies passierte im Rahmen der Interviews durch Rückfragen und zusammenfassende Aussagen, die von den Interviewpartner*innen bestätigt wurden. Des Weiteren nennt Flick (2022) das Gütekriterium der *methodologischen Triangulation*. Diese kann innerhalb einer Methode angewendet werden, indem verschiedene Ansätze kombiniert werden. So können im Rahmen eines Interviews sowohl Erzählaufforderungen als auch allgemeinere Fragen gestellt werden, sodass unterschiedliche Aspekte eines Themas beleuchtet werden (vgl. Flick, 2022). In den Leitfadeninterviews der vorliegenden Studie wurden Erzählaufforderungen („Erzähl mir bitte von den Erfahrungen mit trans* Schüler*innen“) als auch Fragen zu allgemeinen Zusammenhängen („Was sollten Lehrkräfte aus deiner Sicht im Unterrichten von trans* Schüler*innen beachten?“) gestellt. Das Prinzip der *Objektivität* ist laut Misoch (2019) in der qualitativen Forschung nicht zielführend, weil diese versucht, subjektive Meinungen, Einstellungen und subjektive Wirklichkeitskonstruktionen zu erheben. Stattdessen wird das Kriterium der *Regelgeleitetheit* vorgeschlagen, welches bedeutet, dass der Forschungsprozess geordnet und nach einem festgelegten Regelwerk

durchgeführt wird. Dabei folgen alle Schritte, die der*die Forschende unternimmt, von den ersten Kontakten im Feld bis zur Auswertung der Daten, systematischen Vorgaben (vgl. Misoch, 2019). So folgt auch die vorliegende Studie einem festgelegten Regelwerk, welches in den Kapiteln 7.4 bis 7.7 erläutert wurde. Gleichzeitig wird darin das Prinzip der *Transparenz* eingehalten, das darauf abzielt, die Vorgehensweise im Forschungsprozess möglichst detailliert und nachvollziehbar zu beschreiben (vgl. Flick, 2022). Transparenz soll in der vorliegenden Studie auch mit der Inhaltsanalyse durch das MAXQDA-Programm sowie durch das Anhängen der Interview-Transkripte gewährleistet sein. Letztlich wurde im Forschungsprozess auch das Prinzip der *Reflexivität* eingehalten, indem die eigenen Voraussetzungen und Methoden kritisch reflektiert wurden. Auf weitere Limitationen der Studie wird in Kapitel 10.1 eingegangen.

8. Untersuchungsergebnisse

Die wesentlichen Aussagen aller neun Interviewpartner*innen werden in diesem Kapitel zusammengetragen, miteinander verglichen und sowohl auf inhaltliche Gemeinsamkeiten als auch auf deren Unterschiede hin untersucht. Die Ergebnisse werden anhand des Kategoriensystems wiedergegeben. Für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage - „Welchen Themen und Herausforderungen begegnen Bewegungserzieher*innen im Umgang mit trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich“ - konnten acht thematische Kategorien (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022) gebildet werden.

Mit Hinblick auf die zweite Forschungsfrage - „Wie gehen Sportlehrer*innen mit Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich um?“ - wurden drei Hauptkategorien mit mehreren Unterkategorien erstellt. Die nachstehende Abbildung 1 gibt einen Überblick über das in der Analyse erarbeitete, strukturierende Kategoriensystem:



Abbildung 1: Deduktiv-induktives Kategoriensystem (eigene Darstellung)¹

¹ Die Farben der Kategorie „Initiativen“ stimmen mit jenen aus den Themen oberhalb überein und sollen verdeutlichen, mit welchen Handlungsweisen die Lehrkräfte jeweils reagierten.

Die Kategorien werden im Folgenden einzeln aufgeführt und dargestellt. Dazu werden aussagekräftige Zitate aufgeführt, die entweder die allgemeine Situation treffend beschreiben oder bestimmte individuelle Aspekte verdeutlichen.

8.1 Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Schüler*innen

8.1.1 Binäre Gruppeneinteilungen

Eine wesentliche Voraussetzung des Sportunterrichts ist die Einteilung der Sportgruppen nach Geschlecht. Dahingehend können für trans* Personen aus unterschiedlichen Gründen, wie in Kapitel 4 eingehend erläutert, Probleme entstehen. Bei einem Teil der befragten Sportlehrkräfte wird die Einteilung so gehandhabt, dass trans* Buben weiterhin bei ihrem biologischen Geschlecht mittedturnen. IPA berichtet dazu, dass beide trans* Schüler weiterhin bei den Mädchen mittedturnen wollten (IPA, Z. 112-116). Auch IPH erzählt von einem trans* Schüler, der sich im Laufe der achten Klasse als männlich geoutet hatte, jedoch weiterhin bei der Gruppe der Mädchen mittedturnen wollte (IPH, Z. 29-32). Auch ein trans* Schüler von IPF turnt weiter bei den Mädchen mit, obwohl er sich mit einem männlichen Vornamen geoutet hat. Dazu sagt die interviewte Lehrkraft: „Ja, er zieht sich um mit den Mädchen, ist beim Mädchenturnen dabei und wirkt für mich nach außen her überhaupt nicht männlich“ (IPF, Z. 31-32). IPC befürwortet die Entscheidung ihres trans* Schülers, bei der Mädchengruppe zu bleiben, da sie die körperlichen Voraussetzungen des trans* Jungen für die Gruppe der Buben als ungeeignet empfindet:

Ich habe auch die Frage gestellt, willst du jetzt weiterhin in der Sport Mädchengruppe bleiben oder in die Sport Knaben Gruppe gehen? Und da war es ganz klar, dass er bei uns in der Mädchengruppe bleibt, weil ganz ein kleiner, zarter, zierlicher Körper und das hätte mit den Burschen überhaupt nicht zusammengepasst. Und Sportunterricht ist unter Führungszeichen ganz normal weiter gegangen (IPC, Z. 120-123).

Interessant ist an dieser Stelle, dass keine interviewte Sportlehrkraft von einer umgekehrten Situation berichtet. Denn trans* Mädchen wechselten in die Gruppe der Mädchen, anstatt bei ihrem biologischen Geschlecht zu bleiben. Dies war auch bei IPB der Fall, die erzählt, dass sie mit diesem Wechsel zu Beginn überfordert war und nicht wusste, ob dies überhaupt rechtlich in Ordnung wäre. Erst die Genehmigung des Wechsels durch die Direktion beruhigte die

Sportlehrerin (IPB, Z. 43-46). Bei IPD fand der Turngruppenwechsel eines trans* Mädchens zu der Gruppe der Mädchen bereits vor ihrer Übernahme der Klasse statt, sodass sie die Gegebenheiten einfach akzeptierte. Ohne im elektronischen Klassenbuch nachzusehen, wäre ihr auch nicht aufgefallen, dass es sich bei der betreffenden trans* Schülerin um eine solche handelt (vgl. IPD, Z.40-43). Für IPH war der Wechsel einer trans* Schülerin in die Gruppe der Mädchen hingegen mit einigen Problemen verbunden:

Ja, es war dann eben nachdem der Eintrag, dass er eben kein Bursch mehr ist, sondern eben amtlich ein Mädchen. War dann auch für die Schule ganz klar: Der ist ab dem kommenden Schuljahr in deinem Turnunterricht dabei (IPH, Z. 86-89).

Dass er dann eben im letzten Jahr bei mir mitgeturnt hat oder sie, das war dann gar nicht einmal so unproblematisch, muss ich gestehen (IPH, Z.54-55).

Bei IPG und IPI waren die Gruppen für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport von vornherein nicht nach Geschlecht getrennt. Die beiden Lehrkräfte unterrichteten koedukativ und bewerten diese Organisation des Sportunterrichts mit Hinblick auf trans* Personen sehr positiv.

Bei uns war es so und das war vielleicht der große Vorteil in der XY an der ganzen Sache, dass wir koedukativen Turnunterricht hatten. Das heißt, da ist es weggefallen, dass man dann sagt, okay, jetzt bei den Burschen und bei den Burschen oder bei den Mädchen, also das war im Klassenverbund und das war dahingehend schon sehr, sehr erleichternd, finde ich jetzt nicht für den Klassenlehrer oder für den Turnlehrer [...]. Und diese Schwierigkeit oder diese Entscheidung ist bei uns weggefallen, weil wir eben im koedukativen Bereich oder immer koedukativ geturnt haben. Und das hat, glaube ich, schon definitiv für die Kids was erleichtert. Wobei ich sagen muss koedukativer Turnunterricht. Ich bin generell ein Fan davon. (IPI, Z.58-72).

8.1.2 Sport- und Bewegungsinhalte

Eine weitere Kategorie bezieht sich auf die Frage, inwiefern die interviewten Sportlehrkräfte von Sport- und Bewegungsinhalten berichten können, bei denen sich ihre trans* Schüler*innen nicht wohl fühlten oder sogar weigerten mitzumachen. Dabei berichtet IPA, dass beide trans* Schüler grundsätzlich bei allem mitmachten, aber nur die Art wie sie mitmachten von Sportart zu Sportart unterschiedlich war (IPA, Z. 139-140). So gab es einen trans* Schüler, der ästhetisch-expressive Bewegungshandlungen, wie Tanz, Akrobatik oder Bodenturnen, weniger gerne mochte. Er ging wiederum mehr bei den Ballspielen auf (Z. 128-131). Ein anderer trans* Schüler von IPA war wiederum generell zurückgezogen, unsicher und unsportlich, sodass keine sportliche Themengruppe besonders ansprechend war (Z. 131-137). Eine starke Ablehnung bemerkte die Sportlehrerin jedoch beim Einstudieren eines Tanzes, wo der trans* Schüler stürmisch den Unterricht verlässt und sich am WC zurückzieht. Dort erzählt er IPA Folgendes:

Jedoch beim Tanzen, gerade wenn er die Burschen, also die männlichen Mitschüler, als auch die weiblichen Mitschülerinnen direkt vor seinen Augen sieht, hat er anscheinend das Gefühl, dass er oder sie da gerade direkt vor seinen Augen, dass er eigentlich zu keiner Gruppe passt (IPA, Z. 99-102).

IPB erzählt von ihrer trans* Schülerin wiederum, dass sich diese beim Tanzen besonders wohlfühlte und beim Einstudieren der Choreografie für den Maturaball sehr extrovertiert und leidenschaftlich mitgemacht habe (Z. 171-174). Ihre sonstige Teilnahme am Sportunterricht ordnet IPB als unsportlich, ängstlich und verunsichert ein und beschreibt dies mit folgenden Worten:

Also die Ella hat sich wirklich verhalten wie ein Mädchen, also wie ein Mädchen, das nicht, das nicht sportlich ist. Also sie ist jetzt nicht die Sportskanone gewesen, aber es gibt ja viele Mädchen in der oder überhaupt die nicht, die nicht vom Sport kommen oder unsportlich sind (IPB, Z. 68-71).

IPH stellt bei ihren trans* Schüler*innen hingegen keine besonderen Vorlieben oder Ablehnungen gegenüber bestimmter Sportarten fest (IPH, Z.194-196). Dies trifft auch auf die trans* Schüler*innen von IPF (Z. 48-49), von IPG (Z. 92-94), von IPE (Z. 61-64) und von IPD (Z. 86-89) zu. Sie machten überall mit, wobei die Sportlehrer*innen keine besonderen Auffälligkeiten in Bezug auf gewisse Inhalte feststellen konnten.

Bei IPG verspürten vor allem jene trans* Schüler*innen ein Unwohlsein mitzumachen, die in ihrer neuen Identität noch nicht so gefestigt waren und mit dem Körper ihres biologischen Geschlechts haderten (Z.92-94). Dieses Unwohlsein äußerte sich bei leistungsbetonten Bewegungsinhalten, wo man nicht innerhalb eines Teams „untergehen“ oder sich verstecken konnte. Für IPG war es allerdings in Ordnung, wenn die trans* Personen bei leichtathletischen Inhalten, wie Hochsprung, nicht mitmachten, weil sie Verständnis für deren Situation hatte (Z. 108-111). Auch beim Schwimmunterricht machten die trans* Schüler*innen von IPG nicht mit bzw. waren gar nicht anwesend (Z. 158-160).

In einer Sportgruppe Mädchen von IPH fühlten sich wiederum die Mitschülerinnen im Beisein der trans* Schülerin unwohl. IPH vermied daher Sport- und Bewegungsinhalte mit Körperkontakt, wie Partnerakrobatik oder Kontaktsportarten wie Basketball (Z. 229-232). Die trans* Person selbst hatte mit den Inhalten jedoch keine Probleme (Z. 194-196). Allerdings weigerten sich ihre Mitschülerinnen manchmal, gewisse Übungen auszuführen, weil sie der Meinung waren, dass ihnen die trans* Schülerin auf den Po starren würde (Z. 187-194).

8.1.3 Beurteilung, Absenzen und Turnbefreiung

Im Zuge der Interviews mit den Sportlehrer*innen kamen auch die Fehlzeiten der trans* Schüler*innen zur Sprache. So war ein trans* Schüler von IPA im Prinzip das gesamte zweite Semester im Sportunterricht nicht anwesend. Sie erklärt sich diese Fehlzeiten jedoch nicht mit einer grundsätzlichen Ablehnung des Sportunterrichts. Denn die trans* Person sei im ersten Semester sogar der „Anwesenheitskönig“ gewesen. Schuld an den vielen Fehlstunden sei laut ihr ein unglücklich verlaufenes Gespräch mit Eltern und der Schulpastoral (IPA, Z.281-297). Eine Beurteilung des trans* Schülers wäre jedoch aufgrund der regen Teilnahme im ersten Semester trotz allem möglich (Z. 293-296).

Hinsichtlich der Beurteilung sagt IPG, dass sie diese nicht als unbedingt fair den anderen Schüler*innen gegenüber beschreiben würde, da die trans* Schüler*innen bei diversen Inhalten, wie beim Schwimmen oder der Leichtathletik, gar nicht mitmachten. Allerdings sei sie der Meinung, dass die trans* Schüler*innen ohnehin ein „schweres Päckchen zu tragen hätten“, was die Beurteilung wiederum legitimiere (Z. 357-360). Hinsichtlich hoher Absenzen berichtet auch IPG von einer trans* Person, die defacto nicht anwesend war, was jedoch mit der Direktion, dem Klassenvorstand und den Eltern abgesprochen war. Sie erklärt sich die Fehlstunden mit der Geschlechtsdysphorie der trans* Person (Z. 103-108).

IPE berichtet ebenfalls von einem trans* Schüler, der sehr viel gefehlt hat und sehr sporadisch am Sportunterricht teilnahm. Die Fehlstunden traten in diesem Fall vor allem während des Coming-Out-Prozesses auf. Letztendlich wurde die Person mit einem „befreit“ beurteilt (IPE, Z. 252).

Die trans* Schülerin von IPB war offiziell noch nicht als weiblich eingetragen, weshalb die Beurteilung auch vom Sportlehrerkollegen durchgeführt wurde (Z. 256).

8.1.4 Auftreten, Kleidung, Körper und Berührung

Eine weiterer Bereich, nach denen die interviewten Sportlehrkräfte befragt wurden, war das Auftreten der trans* Schüler*innen, die Kleidung, die sie trugen, sowie die Wahrnehmung des Körperempfindens und damit verbundene Berührungsängste.

Beide trans* Schüler von IPA trugen im Sportunterricht lockere, burschikose bzw. körperformenverhüllende Kleidung (vgl. IPA, Z. 210-211). Auch die trans* Schüler von IPI trugen meist weite, burschikose Kleidung, wobei ein trans* Schüler sogar einen Binder, also ein Stück Unterwäsche, das die Brüste flach drücken sollte, trug (IPI, Z. 222-223). Der trans* Schüler von IPC zog es vor, beim Schwimmunterricht anstelle eines Bikinis eine Badeshorts mit einem Schwimbleibchen zu tragen, um seinen Oberkörper zu bedecken (vgl. IPC, Z. 125-127).

IPH beschreibt die Kleidung ihrer trans* Schülerin wiederum als sehr unauffällig. Auch sie trug keine körperbetonten Sachen (vgl. Z. 215-218). Ähnliches trifft auch auf die meisten trans* Schüler von IPG zu. Sie trugen weite, tiefsitzende Hosen, um ihre weiblichen Geschlechtsmerkmale zu verdecken (IPG, Z. 99-102). IPE beobachtet dies auch bei ihrem trans* Schüler (vgl. IPE, Z. 70-71). Weite T-Shirts und Hosen trägt auch die trans* Schülerin von IPD (vgl. Z. 106-108). Die trans* Schülerin von IPB bevorzugte im Gegensatz zu den meisten anderen trans* Schülerinnen, zu denen die Lehrkräfte befragt wurden, enge, körperbetonte Shorts und Leibchen (vgl. IPB, Z. 183-184).

Von einem eher ungewöhnlichen Auftreten berichtet IPG. Sie unterrichtete einen trans* Schüler, der sich trotz seines Outings mit einem männlichen Vornamen sehr feminin kleidete, seine weiblichen Körperformen in Szene setzte und roten Lippenstift trug. IPG und ihr Kollege wussten dabei nicht so recht, wie sie dieses Verhalten einordnen sollten und ob der trans* Schüler dabei nur Aufmerksamkeit erregen wollte (vgl. Z. 161-170).

Das war eine Person, da wurde ich nicht so schlau, die war zum Beispiel extrem.

Also er war sehr extrem körperbezogen, körperbetont immer angezogen, mit

engen Leggings, engen T-Shirts, hatte eine große Oberweite und immer roten Lippenstift oben. Ähm, hat sich aber trotzdem als Transgender bezeichnet. Ähm, mein Kollege und ich haben sich dann oft gefragt ist das dann vielleicht auch ein bisschen so einfach Pubertät und sich ausprobieren, experimentieren wollen? Wir wissen es nicht. Aber das war. Das war interessant (IPG, Z. 161-170).

Zum Auftreten der trans* Schüler*innen berichten die interviewten Lehrkräfte Unterschiedliches. Auffallend ist, dass psychisch gefestigte trans* Schüler*innen, die mit sich selbst und ihrer neuen Geschlechtsidentität im Reinen sind, durchaus selbstbewusst auftreten (vgl. IPD, Z.86-89; IPA, Z.155-157). So beobachtet IPI bei seinem trans* Schüler, dass sich dieser nach einer Hormontherapie viel wohler fühlt und immer selbstbewusster und zufriedener wirkt (vgl. IPI, Z. 228-236).

Als sehr zerbrechlich, zurückgezogen und unsicher beschreibt IPF hingegen ihren trans* Schüler (vgl. Z. 38-43). Auch IPA (vgl. 137-139) unterrichtet einen trans* Schüler, den sie als kompletten Einzelgänger wahrnimmt, der sich von den anderen abkapselt und psychisch labil wirkt. IPB beobachtet wiederum ein ängstliches, verhaltenes, aber teilweise auch lautes Auftreten ihrer trans* Schülerin (Z. 71-74).

Die Unsicherheit des trans* Schülers von IPA äußert sich auch darin, dass er sich beim Geräteturnen zum Beispiel nur von seiner Sportlehrerin sichern lassen möchte und die Berührung durch Mitschülerinnen verweigert (vgl. Z. 176-179). IPG erzählt von einem trans* Schüler, der einen starken Körpergeruch hatte, weil er sich nicht duschen wollte, um seinen eigenen Körper nicht sehen bzw. berühren zu müssen (Z. 153-157). Keine Berührungsängste haben hingegen die trans* Schüler*innen von IPF (vgl. Z. 106) und von IPD (vgl. Z. 118).

8.1.5 Anrede, Namen und Pronomen

Aus der Literatur geht ebenfalls hervor, dass die Anrede mit dem neu gewählten Namen und dem/n neu gewählten Pronomen für trans* Schüler*innen sehr wichtig ist. Daher wurden die Lehrkräfte im Rahmen des Leitfadeninterviews gefragt, wie es ihnen damit ergangen ist und ob sie dahingehend Herausforderungen bzw. Probleme wahrgenommen haben.

IPA erzählt, dass sie nach der Übernahme der Sportgruppe alle Schüler*innen als weiblich las und sie auch als Mädchen begrüßte. Dabei gibt sie zu bedenken, dass dies vor allem dann der

Fall sei, wenn man von Kolleg*innen nicht vorher über die Anwesenheit von trans* Schüler*innen informiert werde. Denn auf Klassenlisten seien die betreffenden Schüler*innen meist noch mit ihrem Geburtsnamen eingetragen (vgl. Z. 376-384). So sei es ihr schon passiert, dass sie Klassenlisten durchging, trans* Personen falsch ansprach und diese dadurch verärgerte (Z.395-398).

IPB gibt zu, dass sie sich mit dem neu gewählten Geschlecht und Namen ihrer trans* Schülerin am Anfang schwertat und es ihr hin und wieder passierte, dass sie diese mit ihrem männlichen Vornamen ansprach. Erst nach einiger Zeit gewöhnte sie sich an den weiblichen Namen (vgl. 218-223). Auch IPF fällt die Verwendung des neuen Namens noch schwer, sodass es ihr hin und wieder passiert, dass sie den trans* Schüler mit weiblichen Pronomen und seinem alten Vornamen anspricht. Dabei ist sie sich nicht sicher, ob dies für die betreffende Person ein Problem darstellt, da sie nicht darauf reagierte. Sie müsse sich jedoch immer konzentrieren, den richtigen Namen zu verwenden (vgl. Z. 91-100). Denn für sie bestehe die Schwierigkeit vor allem darin, dass der trans* Schüler an seinem Äußeren nichts veränderte und ihrer Meinung nach noch aussieht wie ein Mädchen (vgl. Z. 223-226).

Von einer heftigen Reaktion einer falschen Namenanrede berichtet IPG. Sie hatte grundsätzlich kein Problem mit der Verwendung neuer Namen, weil sie sich diese nach Bekanntgabe notierte und die Schüler*innen von da mit ihren neu gewählten Namen ansprach (vgl. Z.241-245). Zu Problemen kam es jedoch dann, wenn Klassenlisten an andere Lehrer*innen weitergegeben wurden, diese nichts von der neuen Namenwahl wussten und Schüler*innen unabsichtlich falsch anredeten. Weil die offiziellen Klassenlisten oftmals noch den Geburtsnamen der trans* Schüler*innen beinhielten, waren die Lehrpersonen vorher gar nicht über die Anwesenheit einer trans* Person informiert (vgl. IPG, 245-252), sodass es einmal zu einem Zwischenfall kam. Ein Kollege von IPG verwendete den falschen Vornamen bzw. Pronomen, was die trans* Schüler sehr persönlich nahmen (vgl. IPG, Z. 252-256).

Also da gab es dann große Tränen und Verzweiflung und dann kam gleich eine Gruppe an Transgenderpersonen. Ich hatte ja fünf in meiner Klasse. Kamen gleich die fünf dann auf den Kollegen zu und haben ihm gesagt, dass es nicht geht und dass es unsensibel sei. Also das war dann wirklich schon so kurz. Ui, was ist jetzt los? (IPG, Z. 261-265)

IPH berichtet ähnlich wie IPF, dass sie sich am Anfang schwertat, die trans* Schülerin mit weiblichen Pronomen und Vornamen anzusprechen. Dabei sei ihr zwar schon immer bewusst gewesen, dass sie sich jetzt als Mädchen bezeichnet, allerdings habe sie im Hinterkopf immer noch den Gedanken, dass sie aus biologischer Sicht ja ein Bub war. Dabei ertappte sie sich in Gesprächen und auch im Interview immer noch dabei, von einem Schüler anstatt einer Schülerin zu sprechen (vgl. IPH, Z. 290-300).

IPI kritisiert beim Thema Anrede vor allem das elektronische Klassenbuch WebUntis, bei dem es sehr lange dauerte, bis die trans* Schüler*innen mit ihrem neuen Namen eingetragen waren. So kam es auch bei ihm in Supplierstunden manchmal vor, dass er oder Kolleg*innen, trans* Personen falsch ansprachen und diese dann extrem verletzt waren und in Tränen ausbrachen (Z. 154-165).

8.1.6 Umgang mit Mitschüler*innen – Klassengemeinschaft

Wie in Kapitel 3.1 und 4.3.4 bereits erläutert wurde, geht aus der Literatur hervor, dass trans* Schüler*innen seitens Mitschüler*innen oftmals Anfeindungen erleben. Deswegen wurden die Sportlehrkräfte auch zu ihren Beobachtungen in Bezug auf die Klassengemeinschaft befragt.

Von wirklichen Anfeindungen oder verbalen Übergriffen erzählte dabei keine Sportlehrkraft. Bei IPH war es jedoch so, dass die Mitschülerinnen die neue trans* Schülerin nicht dabeihaben wollten, sich vor ihr unwohl fühlten und bestimmte Übungen vor ihr teilweise auch nicht machen wollten. Für IPH war diese Situation das ganze Schuljahr über ein Konfliktthema, welches sie bis zum Schluss nicht lösen konnte. Die Ablehnung der Mitschülerinnen erklärte sie sich mit dem plötzlichen Klassenwechsel der trans* Schülerin und ihrem einzelgängerischen Charakter. Die trans* Schülerin habe vorher nie etwas mit ihren Mitschülerinnen zu tun gehabt, weshalb sich die Integration in die Turngruppe bis zum Schluss als äußerst schwierig darstellte (vgl. Z. 161-170).

Bei IPA waren die Mitschülerinnen sehr nett und bereit, den trans* Schüler zu integrieren, allerdings schloss sich dieser immer selbst aus und kapselte sich von den anderen ab. IPA erklärt dies mit seinem ständigen Unwohlsein im eigenen Körper und dem Empfinden, nirgends dazu zu gehören (Z. 161-169).

Die trans* Schülerin bei IPB fand in einer Freundin und Mitschülerin eine echte Stütze, an die sie sich immer halten konnte (Z. 74-77). Allerdings empfanden es Mitschülerinnen der Parallelklasse, die mit dem trans* Mädchen gemeinsam turnten, als unangenehm, sie in der Gruppe dabei zu haben. Dies kommunizierten sie IPB jedoch erst gegen Ende des Schuljahres, sodass diese

davon nichts wusste. Im Nachhinein hätte sie da genauer hingesehen und nachgefragt, um eine bessere Lösung für alle Beteiligten zu finden (vgl. Z. 93-96)

Bei IPC (Z. 159-162) wurde der trans* Schüler gut aufgenommen und akzeptiert. Dies beobachtete auch IPD (Z. 70-73), die von einer super Klassengemeinschaft spricht, in der die trans* Person gut angenommen wurde. Auch IPE spricht von einer gefestigten Klassengemeinschaft, in der man aufgenommen wurde. Sie glaubt auch, dass eine gute Klassengemeinschaft die Erfahrungen von trans* Schüler*innen positiv beeinflusst und es ihnen ermöglicht, offene Gespräche zu führen (Z.116-118). Auch IPI berichtet von einem toleranten und offenen Miteinander, in dem Vielfalt gelebt wurde (vgl. 127-134). Dem schließt sich auch IPG an (Z. 187-198). Bei ihr gab es jedoch einen Ausnahmefall, bei der eine trans* Person einen sehr starken Körpergeruch hatte und sich ihre Mitschüler*innen dadurch von ihr abwandten bzw. sie ausschlossen (vgl. Z. 189-194).

Der trans* Schüler von IPF habe ein paar gute Freundinnen und werde von den anderen Mitschülerinnen akzeptiert und respektiert. Eine wirkliche Beziehung oder einen engeren Kontakt beobachtete IPF hier jedoch nicht (vgl. Z. 112-119).

8.1.7 Garderoben und Infrastruktur

In der Literatur ebenfalls als problematisch beschrieben wird die Umkleide- bzw. Garderobensituation, die mit dem Sportunterricht immer einher geht (vgl. Kapitel 4.3.5).

Dabei erzählen jene Sportlehrkräfte, die trans* Schüler unterrichten, dass sich diese weiterhin bei den Mädchen in der Garderobe umziehen. Allerdings wisse IPA beispielsweise nicht, ob sich die trans* Schüler möglicherweise auf den WCs im Damentrakt umkleiden. Ein Wunsch nach einer anderen Umkleidemöglichkeit wurde seitens der trans* Schüler jedoch nie geäußert (vgl. Z. 318-325). Der trans* Schüler von IPE blieb ebenfalls bei den Mädchen, wobei sich die Lehrkraft nicht sicher ist, ob er gleich im Sportgewand in den Unterricht kam, sich am WC oder sich tatsächlich in der Mädchengarderobe umzog (vgl. IPE, Z. 51-54). Auch die trans* Schüler von IPF (vgl. Z.206) und einige von IPG (Z. 57-62) blieben weiterhin bei den Mädchen in der Umkleide. Dasselbe gilt für die trans* Schüler von IPH (vgl. Z. 273-279).

Allerdings gab es bei IPG auch neutrale Umkleidemöglichkeiten für trans* Schüler*innen, die mit ihrem Körper mehr zu kämpfen hatten und psychisch in schlechter Verfassung waren (vgl. Z.62-66). Bei IPI war es vereinzelt so, dass sich trans* Schüler in der Lehrer*innengarderobe umzogen, weil es keinen neutralen Bereich für trans* Personen gab. IPI sagt dazu, dass sie sich dabei in einem Graubereich bewegten, was er als besonders herausfordernd wahrnahm (vgl. 83-93). Für

IPH überwog die Tatsache, dass die trans* Schülerin aus biologischer Sicht ein Bub war. Zudem fühlten sich die Mitschülerinnen beim Umziehen im Beisein der trans* Person unwohl, weshalb sich diese in der jeweils leerstehenden zweiten Schüler*innen-Garderobe umzog (vgl. IPH, 251-253).

Das Schwierige war eigentlich, ich meine, das hat begonnen natürlich von der Umkleide, weil dadurch, dass es biologisch einfach ein Bursch war, war auch für uns ganz klar, also sowohl für die Direktion als auch für mich natürlich. Sie kann sich jetzt nicht bei den Mädchen einfach umziehen. Also das geht für die Mitschülerinnen nicht. Und das, das war für die Mitschülerinnen eigentlich schon ein großes Thema (IPH, Z. 89-94).

Bei einer Exkursion in die Trampolinhalle ging die trans* Schülerin mit in die Damengarderobe, sie selbst war dabei schon umgezogen und wollte nur ihre Sachen in den Spind geben. Ihre Mitschülerinnen wollten sich jedoch noch umziehen, woraufhin sie IPH bat, sie möge doch bitte nach draußen gehen. Die trans* Schülerin konnte das laut IPH auch nachvollziehen (vgl. IPH, Z. 255-261).

Bei einigen Sportlehrkräften, die trans* Schülerinnen unterrichteten, wurde die Umkleidesituation wiederum so gehandhabt, dass sich diese nach ihrem Coming-Out bei den Mädchen umzogen. IPB wollte die anderen Mitschülerinnen dazu vorher noch befragen, nachdem diese mit der Regelung jedoch einverstanden waren, war die Umziehsituation geklärt (vgl. IPB, Z. 246-252). Die trans* Schülerin von IPD zieht sich ebenfalls bei den Mädchen um, was von Anfang an nie ein Problem darstellte (vgl. IPD, Z. 75-79).

Zu der Verwendung der Mädchen- bzw. Buben-WCs machten die meisten Sportlehrkräfte keine Beobachtungen, da dies im Sportunterricht wenig Bedeutung hatte. Der trans* Schüler von IPC wurde jedoch von Buben der siebten und achten Klasse angefeindet, weil er das Buben-WC benutzen wollte und ihnen dies nicht recht war. IPC setzte sich daraufhin für eine neutrale Toilette ein, die es seitdem an ihrer Schule gibt. Der trans* Schüler wollte jedoch weiterhin die Buben-Toilette benutzen und nahm die Bemerkungen der Mitschüler in Kauf (vgl. Z. 188-204).

8.1.8 Zimmereinteilung auf mehrtägigen Schulveranstaltungen

Eine weitere Kategorie, die für die Analyse der Interviews herangezogen wird, bezieht sich auf die Thematik der Zimmereinteilung auf Skikursen und Sommersportwochen, für deren Organisation Sportlehrer*innen zuständig sind.

Hier gibt es ähnliche Ergebnisse wie bei der Garderobensituation. So war der gut integrierte trans* Schüler von IPA bei den Mädchen im Zimmer, während die psychisch labile Person gar nicht erst mitfuhr, weil es bei der Zimmereinteilung Probleme gab (vgl. Z. 335-337; Z. 347-348). Auch der trans* Schüler von IPC wollte auf den Wintersporttagen weiter bei den Mädchen im Zimmer sein (vgl. Z. 136-140). Dies trifft wiederum auch auf den trans* Schüler von IPE zu (vgl. Z. 71-75).

Genauso wie bei der Garderobe ist die trans* Schülerin von IPD auch auf mehrtägigen Schulveranstaltungen mit den Mädchen im Zimmer (vgl. Z. 148-149). Problematischer war diese Situation bei IPG, bei der die trans* Schülerin zu den Mädchen ins Zimmer wollte und sich die Eltern ihrer Zimmergenossinnen darüber beschwerten bzw. dies verhindern wollten, obwohl die Mitschülerinnen selbst kein Problem damit hatten (vgl. Z. 314-324). IPI berichtet von einer Situation, bei der ein trans* Schüler am Skikurs bei den Buben schlafen wollte. Da ihnen dies ohne die Einverständniserklärung der Eltern zu heikel war, holten sie deren schriftliche Erlaubnis ein (vgl. Z. 112-115).

Bei IPH kommt die trans* Schülerin vor der Sommersportwoche mit dem Wunsch auf ihre Sportlehrerin zu, sie möge bitte ein Einzelzimmer bekommen, da sie sich gerade im Umwandlungsprozess zu einem Mädchen befinde (vgl. IPH, Z. 32-38). IPH geht auf diesen Wunsch ein, ordnet die gesamte Situation jedoch als herausfordernd ein:

Aber bei dem einen Schüler, der wirklich die Veränderung von Bursch zu Mädchen gemacht hat, da sind dann schon auf einmal interessante Probleme auf uns zugekommen. Generell auf die Schule eben beginnend bei der Sportwoche, dass er eben ein Einzelzimmer haben wollte (IPH, Z. 50-53)

8.2 Umgang mit Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die Sportlehrkräfte danach gefragt, wie sie mit den auftretenden Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen

umgehen. Dahingehend konnten insgesamt drei Hauptkategorien mit weiteren Unterkategorien gebildet werden, die in den folgenden Ausführungen diskutiert werden.

8.2.1 Kein besonderes Handeln notwendig

Zunächst ist festzuhalten, dass nicht bei allen Lehrkräften im Unterrichten von trans* Schüler*innen tatsächlich Herausforderungen entstanden, die ein besonderes Handeln erforderten. So berichtet IPA, dass ein trans* Schüler so gut integriert und angenommen sei, dass es von ihrer Seite eigentlich nichts zu tun gebe. Der Unterricht und alles darüber hinaus würden im Beisein der trans* Person nicht anders verlaufen oder bestimmte Themen aufwerfen.

Der eine ist super integriert, ist Klassensprecher, wird von allen richtig angenommen, ist halt richtig im sozialen Gefüge auch mit eingebunden [...] Da brauche ich nicht viel machen, weil der macht ganz normal im Sportunterricht mit. Wird super angenommen, ist quasi auch in manchen wenn's darum geht irgendwie in Gruppen was zu erledigen, irgendwelche Aufgaben zu erfüllen, auch immer einer von denen, die voranschreiten, die vorangehen. Also da ist eigentlich von meiner Seite nicht viel zu tun (IPA, Z. 149-158).

Auch bei IPD treten im Unterrichten der trans* Schülerin keine spezifischen Themen auf, die ein Handeln ihrerseits erfordern. Sie sagt selbst Folgendes: „Ich empfinde es als sehr optimal und wüsste nicht, was man, was noch anders gemacht werden könnte (IPD, Z.208-209).“ IPH sieht im Unterrichten von trans* Schülern, die lediglich ihren Namen verändern und sonst weiterhin bei den Mädchen mitturnen, ebenfalls kein Problem. Für sie seien dies nur namentliche Änderungen gewesen, die sonst keine Auswirkungen auf ihr Unterrichten gehabt hätten (vgl. IPH, Z. 273-283).

8.2.2 Gespräche

Als eine Handlungsstrategie im Unterrichten von trans* Schüler*innen kann das Führen von Gesprächen genannt werden. Die befragten Lehrkräfte reden dabei mit den trans* Schüler*innen, mit deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und mit den Klassenkolleg*innen. Zudem tauschen sich manche Lehrer*innen mit Kolleg*innen aus, um bestimmte Themen zu besprechen, zu reflektieren und nach Lösungen zu suchen.

8.2.2.1 Schüler*innengespräche

Um bestimmte Themen und Herausforderungen zu lösen oder einfach nur zu besprechen, suchen die befragten Lehrkräfte das Gespräch mit ihren trans* Schüler*innen. So erzählt IPA, dass sie

sich mit ihrem trans* Schüler öfters im Vertrauen unterhält, ihm zuhört und ihm Verständnis zeigt. Dabei merkt sie auch, dass sich der Schüler ihr gegenüber öffnet und ihr viel über seine Sorgen bezüglich des eigenen Körpers bzw. der eigenen Geschlechtsidentität erzählt (vgl. Z.86-93). Diese Vertrauensbasis war jedoch nicht immer gegeben, da sie zu Beginn ihrer Unterrichtstätigkeit in der jeweiligen Klasse ins Fettnäpfchen getreten sei und ein paar Dinge gemacht habe, woraufhin sich der trans* Schüler wieder distanzierte. Dahingehend gibt sie zu bedenken, dass man für seine Anliegen und Probleme sehr sensibel sein müsse und ihn zu nichts zwingen dürfe, wo er sich nicht wohl fühlt (vgl. Z. 169-176). Weil sich der Schüler ihr gegenüber öffnet, traut er sich auch, Themen anzusprechen, die in ihm ein Unbehagen auslösen. Das Einteilen in Zweiergruppen war für die trans* Person sehr schwer:

[...] und dann habe ich halt mit ihm das Gespräch gesucht und dann hat er zu mir gesagt ja, dass das für ihn ganz, ganz schlimm ist, weil er immer quasi bei so selber einteilen, wählen, weiß nicht, auch wenn das jetzt nur im Paarsetting war, quasi immer die letzte Person ist und dann merkt er halt komplett, dass er ein Einzelgänger ist und keinen hat. Und er hätte bitte gerne, dass alles, was irgendwie mit dem Setting zu tun hat, dass das ein Teil von mir direkt gemacht wird. Also nichts mit Zufall, nichts mit Wahl, sondern der wollte von mir quasi oder will eigentlich das ganze Jahr von mir die Struktur. [...] Ich muss alles vorgeben. [...] (IPA, Z. 247-261).

Gespräche unter vier Augen über die Situation der trans* Person führte auch IPC. Sie kannte den trans* Schüler auch privat, weil sie Nachbarn waren, sodass sie ihn öfter mit dem Auto nach Hause führte. Auf diesen Autofahrten erzählt er ihr über seine Bedenken bezüglich seiner Brüste:

Und das war auch, was er mir auf diesen Fahrten gesagt hat, dass er sich so für seine Brüste geniert und dass ihm das nicht gefällt. Also das war irgendwie ganz wichtig [...] (vgl. IPC, Z. 128-129).

Die Sportlehrerin war auch bei einem Gespräch mit der Direktorin dabei, wo sich der Schüler ihnen gegenüber als trans* outete und seinen neuen Namensänderungswunsch äußerte. Die

Zusage der Unterstützung und Begleitung auf seinem Weg waren für den trans* Schüler wichtig. Er war auch über die positive Reaktion der beiden erleichtert (vgl. IPC, Z. 85-91).

IPB fragt ihre trans* Schülerin am ersten Tag des gemeinsamen Unterrichts, wie sie die Situation mit der Garderobe gern gelöst hätte bzw. ob sie sich jetzt bei den Mädchen umziehen möchte (vgl. IPB, Z. 129-132). Auch IPC erkundigt sich nach den Wünschen ihres trans* Schülers und fragt, ob er weiterhin bei den Mädchen mitturnen oder lieber in die Bubengruppe wechseln möchte (vgl. IPC, Z. 120-122). Ihr war es wichtig herauszufinden, was für ihn am besten passt, wo er sich am wohlsten fühlt und worauf man Rücksicht nehmen kann (vgl. IPC, Z. 234-243). IPG spricht ihre trans* Schüler direkt auf ihre Wünsche und Anliegen bezüglich der Garderobensituation an (vgl. IPG, Z. 55-57). Das macht auch IPI, der gemeinsam mit seinen Kolleg*innen immer proaktiv auf die trans* Schüler*innen zugeht und sie danach fragt, welche Umkleidesituation für sie am angenehmsten ist (vgl. IPI, Z. 103-106). Auch bezüglich der Pronomenfrage führt IPI Gespräche mit seinen trans* Schüler*innen, die auf das Verständnis und die Unterstützung ihres Lehrers sehr positiv und erleichtert reagieren:

Und da habe ich auch gemerkt, bei der einen Schülerin, von der ich Klassenvorstand war, habe ich dann auch im Gespräch, also das erfahren. Und die Schülerin ist zu mir gekommen und hat dann eben gesagt, dass sie jetzt ein Bursch ist. (..) Und ich hab gesagt ja, passt. Und sie war, hat sich von mir wahrscheinlich eine andere Reaktion erwartet. Aber für mich war das ja für mich hat das passt und ich hab gesagt ja. Was ihr wichtig ist und im Hinblick dann auf Pronomen usw. und so fort, weil das auch für diese Schülerinnen oder Schüler das glaube ich, ein großer Schritt ist oder eine sehr wichtige Anerkennung ist (vgl. IPI, 145-152).

Auch IPD fragt bei einem trans* Schüler, der für kurze Zeit seinen weiblichen in einen männlichen Vornamen änderte, genau nach, wie er bzw. sie angesprochen werden möchte:

Und da habe ich dann auch extra vorher noch mal nachgefragt. Okay, heißt es, mit welchen Pronomen soll ich dich ansprechen? Möchtest du auch mit er angesprochen werden oder bei sie bleiben? Und in dem Fall war das aber ein

sehr angenehmes Gespräch und sie hat mir dann gesagt Nein, das ist ja eigentlich egal (IPD, Z.164-168)

IPE fragt bei ihrem trans* Schüler ebenfalls nochmal nach, wie er genannt werden möchte, weil sie dessen neu gewählten Namen vergessen hatte. In einem offenen Gespräch klärt sie dies mit ihm (vgl. IPE, Z. 156-158).

IPI erscheint es dahingehend wichtig, dass die Gespräche mit den trans* Schüler*innen vertraulich bleiben und man ihre Privatsphäre akzeptiert und schützt (vgl. IPI, 297-304).

8.2.2.2 Elterngespräche

Manche Sportlehrer*innen führen auch Gespräche mit Eltern der trans* Schüler*innen. So wurde die trans* Schülerin bei IPC von ihrer Familie unterstützt und akzeptiert. In einem Gespräch erzählt die Mutter des trans* Schülers IPC Folgendes:

Und ja, das ist halt nun mal so und wurde also akzeptiert und wir müssen das Kind so unterstützen, wie es so ist. Ich habe mit der Mutter, die ich eben von der Volksschule her kenne, auch immer wieder geplaudert und die Aussage war „Lieber einen glücklichen Burschen als ein unglückliches Mädchen“ (IPC, Z.101-104).

Doch nicht alle Eltern unterstützen ihre trans* Kinder so wie das bei IPC der Fall war. IPI führte ein schwieriges Telefongespräch mit der Mutter eines trans* Schülers, die der Meinung war, dass sich dieser nur in einer Phase befinde und bald wieder normal fühlen würde. IPI konnte jedoch klar erkennen, wie viel besser es dem Schüler nach seinem Outing ging. Die unterschiedlichen Meinungen waren für IPI zu diesem Zeitpunkt sehr schwer nachzuvollziehen (vgl. IPI, Z. 249-259)

Und da habe ich dann ein langes Telefonat gehabt und sie gesagt ja, das ist nur eine Phase. Und die Psychologin hat gesagt, weiß ich nicht, ob das dann tatsächlich so war, dass das wieder vergehen kann. Und das war für mich schon dieses Telefonat. Das war kein Leichtes damals, weil meine Erfahrung mit der einen Schülerin, die dann ein Schüler war, war einfach andere. Also ich weiß,

wie gut es ihm dann gegangen ist, wie der diese Hürde oder diese Schwelle [...] überschritten war, dass es dem besser gegangen ist (IPI, Z. 249-259).

8.2.2.3 Gespräche mit Klassenkolleg*innen

Gespräche mit Mitschüler*innen fanden vor allem dann statt, wenn sich Sportlehrer*innen danach erkundigen wollten, ob bestimmte Regelungen für sie in Ordnung waren. So fragte IPB bei den Mitschülerinnen nach, ob es in Ordnung wäre, wenn sich die trans* Schülerin ab sofort bei ihnen in der Garderobe umzieht (IPB, Z. 134-135). Sie bereut allerdings im Nachhinein, dass sie nur die Meinung von einem Teil der Schülerinnen einholte. Die andere Gruppe fragte sie erst am Ende des Schuljahres, wie das für sie war, dass jetzt eine trans* Schülerin bei ihnen dabei war (vgl. IPB, Z. 86-96).

Auch IPI war es wichtig, den gesamten Klassenverbund bei der Umziehfrage einzubinden:

Was wir schon gemacht haben, ist, dass wir dann immer den Klassenverbund da versucht haben in diese ganze Lösungsfindung einzubauen. Weil es ja trotzdem auch wichtig ist. Weil es für die Schüler oder Schülerinnen ja unangenehm sein kann. Dann, wenn sich dort ein anderes Geschlecht biologisch bei einem umzieht. Aber ja. Da haben wir schon immer versucht, gemeinsam die Lösung zu finden und sind meistens auf die Schüler zugegangen (IPI, Z. 106-112).

8.2.2.4 Austausch im Kollegium

Gespräche mit Kolleg*innen wurden vor allem zum Coming-Out und damit zusammenhängenden, weiteren Schritten geführt. So wurde IPE vom Klassenvorstand über das Coming-Out ihres trans* Schülers und dessen Wünsche bezüglich Namensänderung informiert (vgl. IPE, Z. 41-44). In Klassenkonferenzen tauschte sich IPE auch über die Situation des trans* Schülers aus (vgl. IPE, Z. 210-211). Auch IPI informiert in seiner Funktion als Klassenvorstand Kolleg*innen über die Situation von trans* Schüler*innen und beruft Klassenkonferenzen ein (vgl. IPI, Z. 46-52).

IPD wird von ihrem Kollegen auf die trans* Schülerin hingewiesen, die noch mit ihrem männlichen Vornamen im Klassenbuch stand (vgl. IPD, Z. 43-49).

Im Kollegium von IPF tauschte man sich auch darüber aus, ob es sich bei den vielen trans* Schüler*innen, die sie zu diesem Zeitpunkt hatten, womöglich um einen Trend oder eine pubertäre Phase handelte oder ob diese tatsächlich so fühlten (vgl. IPF, Z. 278-281). Kritische Stimmen bzw. unterschiedliche Meinungen im Kollegium gab es auch bei IPC (vgl. IPC, Z. 169-180). Die Kolleg*innen von IPG gehen mit der Anwesenheit von trans* Schüler*innen weitgehend sehr entspannt um, weil es bei ihnen in der Schule sehr häufig vorkam. Allerdings diskutierte man auch hier, ob es sich nicht womöglich doch um einen Trend handelte (vgl. IPG, Z. 290-292). IPD berichtet dabei von einem Kollegen, der sich nach wie vor weigert, den neu gewählten Namen der trans* Schülerin zu verwenden. Sie ordnet dies als problematisch ein, weil es der trans* Person gegenüber nicht fair sei (vgl. IPD, Z. 182-189).

8.2.3 Initiativen

Als dritte Kategorie konnten anhand der Interviews konkrete Handlungsweisen identifiziert werden. Dabei achten die befragten Sportlehrkräfte in ihrem Unterricht und darüber hinaus auf die Bedürfnisse und Anliegen ihrer trans* Schüler*innen, indem sie verschiedene Handlungsweisen befolgen.

8.2.3.1 Vermeiden bestimmter Bewegungsinhalte

Um unangenehme Situationen, die durch Körperkontakt entstehen können, zu vermeiden, lässt IPH zudem bestimmte Bewegungsinhalte aus. Dabei fokussiert sie sich eher auf Sportarten, die wenig Körperkontakt erfordern.

Ich habe diese Inhalte in der Klasse dann wirklich vermieden. Also, weil Partnerakrobatik hätte ich jetzt ja, weil einfach diese Ablehnung von den anderen Schülerinnen so groß war, habe ich sowas eigentlich gar nicht gemacht. Ich habe in dem Jahr weder Geräte geturnt noch Partnerakrobatik, also irgendetwas gemacht, wo ich womöglich, weil es auch so in den normalen Spielformen oft schon ersichtlich war, dass wenn sie dann anderen zu nahegekommen ist. Und das passiert natürlich bei Basketball oder irgendwelchen anderen Spielformen. Damit haben die anderen Spielerinnen ein Problem gehabt (vgl. IPH, Z. 229-236).

8.2.3.2 Anbieten von Alternativen

Wie in Kapitel 8.1.2 erläutert wurde, haben trans* Personen aus unterschiedlichen Gründen manchmal Probleme mit bestimmten Bewegungsinhalten. IPG bietet ihren trans* Schülern daher alternative Bewegungsformen an. So dürfen trans* Schüler, die sich in ihrem Körper sehr unwohl fühlen und bei leistungsbetonten Sportarten, wie Leichtathletik, Probleme haben stattdessen spazieren gehen.

Aber wenn es dann um Laufen gegangen ist, um Weitsprung, um Hochsprung, aber da haben wir dann auch niemanden gezwungen. Also da haben wir diese, diese Person oder diese Personen auch nicht gezwungen, da mitzumachen. Das war dann okay für uns. Wenn er eine Runde spazieren war, dann haben die anderen draußen viel geturnt (vgl. IPG, Z. 111-117).

IPG berichtet, dass sie und ihr Kollege immer versucht haben, alternative Bewegungsformen anzubieten, was nicht immer leicht war, da das Körperliche trotz allem im Sportunterricht zentral sei. Manchmal sei es einfach in Ordnung gewesen, wenn die betreffende Person auf der Seite sitzt und zuschaut (vgl. IPG, Z. 129-135).

Ja, wir haben immer versucht, Alternativen zu finden. Genau. Oft waren es bessere Alternativen, manchmal weniger, indem sie einfach, die Person, einfach sich nur auf die Seite gesetzt hat und mal zugeschaut hat bei den Inhalten (IPG, Z. 129-131).

8.2.3.3 Mildere Beurteilung

Als eine weitere Handlungsstrategie im Unterrichten von trans* Schüler*innen kann die mildere Beurteilung genannt werden. So toleriert auch IPG die Absenzen der trans* Schüler und nimmt in der Beurteilung Rücksicht auf die Situation dieser. Dabei wird der Leistungsfaktor in den Hintergrund gerückt und vermehrt auf eine engagierte Teilnahme geachtet, wobei man Verständnis für jene Schüler*innen hat, die aufgrund ihrer psychischen Probleme im Zusammenhang mit ihrem Körper bei gewissen Inhalten nicht mitmachen (vgl. IPG, Z. 218-232).

[...] wir haben natürlich sehr stark, also es war eine HTL, die hat auch keinen Sportschwerpunkt hat, das heißt, wir haben eigentlich mehr darauf geachtet, wie ist die Teilnahme am Sportunterricht, wie engagiert, wie motiviert sind die

Schüler halt auf solche Sachen, weniger auf Leistung. Wir haben schon Leistungen überprüft, aber es war dann der Schwerpunkt wo anders. Von der Notengebung her haben wir dann berücksichtigt, die Personen, die halt, wo wir wussten, okay, die haben Probleme, psychische Probleme aufgrund dieser Körpersache natürlich anders benotet. Wir haben das berücksichtigt (IPG, Z.221-228).

8.2.3.4 Verwendung neuer Namen und Pronomen

Zudem kann das Verwenden der von den trans* Schüler*innen neu gewählten Namen bzw. Pronomen als wichtige Handlungsweise genannt werden. Dabei erscheint es wichtig, dass manche befragten Lehrer*innen nicht erst reagieren, wenn die trans* Person auf sie zukommt, sondern proaktiv nachfragen, welches Pronomen sie gewählt haben. So sagt auch IPD, dass sie Schüler*innen, die sich einen neuen Namen ausgesucht haben, konkret fragt, mit welchem Pronomen sie angesprochen werden möchten (vgl. IPD, Z. 169-172).

Da sich IPE nicht sicher ist, ob ihr trans* Schüler bestimmte Pronomen akzeptiert, umgeht sie diese und spricht über die Person nur mit deren Namen.

Ich bin mir nämlich nicht ganz sicher, ob Tom ein männliches Pronomen akzeptiert oder nicht. Okay, das habe ich nicht so genau herausgefunden, muss ich ganz ehrlich sagen. Deswegen versuche ich auch immer, eben dadurch, dass meine Tochter mich geschult hat, zu versuchen, den Namen zu verwenden, damit ich die Pronomen umgehe (vgl. IPE, Z. 168-172).

IPG notiert sich den neu gewählten Namen wiederum schriftlich, damit sie diesen nicht vergisst oder auf der Klassenliste falsch vorliest. Für sie persönlich sei dies überhaupt kein Thema gewesen (IPG, Z. 241-245). Auch für IPI ist klar, dass er den neuen Namen der trans* Person akzeptiert und konsequent verwendet (vgl. IPI, Z. 152-153). Er erachtet es auch als sehr wichtig, Pronomen aus Respekt gegenüber der Schüler*innen richtig zu verwenden und sich in jeder Stunde daran zu halten (vgl. IPI, Z.294-297).

IPA schlägt wiederum vor, dass sich die Schüler*innen in Kennenlernspielen selbst vorstellen und man hier als Lehrkraft genau hinhört. Dadurch könne man das Stellen von unangenehmen Fragen umgehen (vgl. IPA, Z. 404-406).

[...] du machst ein, zwei Kennenlernspiele in der ersten Stunde, damit du die Schülerinnen kennenlernst. Wichtig ist, dass du auch dich mit integrierst in diese Sportübung, weil sonst hat es überhaupt keinen Sinn. Die untereinander kennen sich ja und dass du dann, was weiß ich, da irgendwas mit Namen machst und dann halt. Im Normalfall merkt man es ja eh. Rein optisch siehst du diese Leute ja eh sofort und dann kann man ja bewusst schauen, wie die sich nennen oder wie die in diesen Situationen reagieren (IPA, Z. 410-416).

8.2.3.5 Organisation eines Gesprächs mit der Schulpsychologie

Da es bei IPH Spannungen zwischen der trans* Schülerin und den Mitschülerinnen gab, bemüht sie sich darum, ein Gespräch mit der Schulpsychologin zu organisieren:

Also das hat ganz schwer noch funktioniert. Also ich hab dann die Schulpsychologin eingeschaltet. Also die Schülerinnen, die mit der Situation ein Problem hatten, habe ich dann gebeten, einmal mit der Schulpsychologin ein Gespräch zu suchen, nachdem ich mit ihr geredet habe und sie einmal über die ganze Situation aufgeklärt habe. Und das war glaube ich ganz gut, dass sie da mal einfach loswerden konnten, wie es ihnen so gegangen ist mit der ganzen Situation (vgl. IPH, Z. 138-143).

8.2.3.3 Organisieren alternativer Umkleidemöglichkeiten bzw. WCs

Auf Probleme mit dem eigenen Körper bei trans* Schüler*innen reagieren die Sportlehrkräfte teilweise mit dem Organisieren alternativer Umkleidemöglichkeiten. So gab es bei IPG ein bis zwei extra Kabinen, wo sich die betreffenden Schüler*innen umziehen konnten (vgl. IPG, Z.62-66). Bei IPH wurde ebenfalls dafür gesorgt, dass sich die trans* Schülerin in einer eigenen Kabine umziehen kann (vgl. IPH, Z. 251-252). IPI bietet trans* Personen an, die Lehrer*innengarderobe zu benutzen, wobei er anmerkt, dass er sich dabei in einem Graubereich bewegte, es aber dennoch die beste Lösung zu sein schien (vgl. IPI, Z. 89-91).

IPC setzt sich an ihrer Schule wiederum dafür ein, dass es ein genderneutrales WC gibt:

Und ich habe dann versucht, als Klassenvorstand einen neutralen Ort zu finden und wir haben im zweiten Stock ein Behindertenklo und ich habe dann schon mit der Frau Direktor gesprochen und auch mit den Schulwarten, dass wir dieses Wort „Behinderten“ weggeben und daraus ein neutrales WC machen (IPC, Z.192-196).

8.2.3.4 Lösung der Zimmereinteilungsproblematik

Bei IPG wurde die Zimmereinteilungsproblematik, die mit trans* Schüler*innen oftmals entsteht, gelöst, indem die betreffende trans* Person ein Einzelzimmer bekam (vgl. IPG, Z.328-330). Auch IPH geht auf den Wunsch ihrer trans* Schülerin nach einem Einzelzimmer ein und organisiert dieses für die bevorstehende Sommersportwoche (vgl. IPH, Z.34-38). IPI respektiert den Wunsch eines trans* Schülers, im Burschenzimmer zu schlafen, ebenfalls. Dafür holt er sich jedoch die Einverständniserklärung der Eltern aller Schüler ein (vgl. IPI, 112-115).

9. Diskussion

Nun werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie eingeordnet und diskutiert. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Sportlehrer*innen im Unterrichten von trans* Personen verschiedenen Themen und Herausforderungen begegnen, die sich in die in Kapitel 8.1 vorgestellten acht Kategorien einordnen lassen. Der Umgang mit diesen Themen und Herausforderungen ist wiederum unterschiedlich und sehr stark von den Bedürfnissen und Anliegen der jeweiligen trans* Schüler*innen abhängig.

Mit Hinblick auf *binäre Gruppeneinteilungen* kann als neue Erkenntnis festgestellt werden, dass trans* Schüler ausschließlich in der Turngruppe der Mädchen bleiben (vgl. IPA, IPC, IPE, IPF, IPH). Warum die betreffenden Schüler nicht in die Gruppe der Buben wechseln wollen, kann damit begründet werden, dass dort das Konzept der hegemonialen Männlichkeit vorherrschend sein könnte, welches die Dominanz der Männer und die Unterordnung von Frauen vorsieht (vgl. Höfner, 2020, S.262). Zudem sind dem Sportunterricht bestimmte Vorstellungen von Männlichkeit inhärent, sodass homophobe und möglicherweise auch transphobe Anfeindungen noch immer möglich sind und de facto auch vorkommen. Diese Konstruktion von Männlichkeit zieht zudem aggressives Verhalten, einen harten Umgang im Spiel und folglich Verletzungen nach sich (vgl. Konopack, 2011), denen sich trans* Schüler möglicherweise nicht gewachsen fühlen. Damit kann

wiederum erklärt werden, warum sich alle trans* Schülerinnen der befragten Lehrkräfte entschieden, in die Turngruppe der Mädchen zu wechseln (vgl. Kapitel 8.1.1).

Bei zwei Lehrpersonen (vgl. IPG & IPI) wird die Problematik der binären Gruppen mit dem koedukativen Unterricht umgangen. Fluch (2017) sieht im koedukativen Unterricht wiederum eine gute Alternative zur herkömmlichen Monoedukation, um trans* Schüler*innen die ohnehin schon schwierige Anpassungssituation nicht durch Fremdbestimmungen zu erschweren. Koedukative Unterrichtsformen scheinen dabei eine für die Praxis sinnvolle Lösung zu sein, weil man trans* Personen dadurch nicht vor die Entscheidung stellen muss, bei welchem Geschlecht sie im Bewegungs- und Sportunterricht mitmachen wollen.

Die Ergebnisse der *Sport- und Bewegungsinhalte* entsprechen weitgehend der Literatur. So fühlen sich trans* Schüler bei stereotyp männlichen Sportarten, wie Ballspielen, wohl (vgl. Kapitel 8.1.2) Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Devís-Devís et. al (2018a), wo zwei trans* Schüler beim Fußballspielen aufgehen, weil sie gut darin waren und von ihren Mitschülern akzeptiert wurden. Trans* Schülerinnen werden von den befragten Sportlehrkräften teilweise wiederum weniger sportbegeistert bzw. zurückgezogener beschrieben. Dies lässt sich damit erklären, dass sich die trans* Schülerinnen bei bestimmten Sportarten womöglich zu maskulin fühlten, jedoch vorzugsweise feminin erscheinen wollten und die jeweiligen Übungen daher bewusst nicht ausführten (vgl. Devís-Devís et al., 2018a). Eine trans* Schülerin (vgl. IPB) geht jedoch besonders beim Tanzen auf, weil sie sich hier womöglich in ihrem gewünschten Geschlecht wiederfindet und darin akzeptiert wird (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023).

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass manche trans* Schüler*innen leistungsbetonte und körperzentrierte Inhalte ablehnen und sich weigern, bei diesen mitzumachen. Das kann wiederum mit Problemen mit dem eigenen Körper erklärt werden. Diese äußern sich dadurch, dass sich trans* Personen im Sportunterricht auf eine für sie unangenehme Weise bewegen müssen (vgl. Sykes, 2011). Dabei sind sie besonders bei Einzelsportarten, wie der Leichtathletik (vgl. IPG), ständig der Bewertung ihres Körpers ausgesetzt (vgl. Fluch, 2017; Landi, 2019). IPG bietet ihren trans* Schüler*innen daher auch alternative Bewegungsformen, wie Spazieren gehen, an oder erlaubt ihnen, einfach nur zuzuschauen (vgl. 8.2.3.2). Auch bei Schlau-NRW (2019) wird vorgeschlagen, mit trans* Schüler*innen über Ersatzaufgaben zu sprechen, da der Sportunterricht für sie oftmals eine psychisch-emotionale Belastung darstellt.

Bei einigen trans* Schüler*innen der befragten Lehrkräfte zeigen sich mit Hinblick auf Sport- und Bewegungsinhalte wiederum keinerlei bestimmte Vorlieben oder Abneigungen (vgl. IPC, IPD,

IPE, IPF, IPI). Dies darf einerseits jedoch nicht überbewertet werden, da die Lehrpersonen ja nicht sehen konnten, was im Inneren der trans* Personen vorgeht. Andererseits darf man auch nicht alle Themen im Zusammenhang mit trans* Personen von vorneherein problematisieren (vgl. Busche & Fütty, 2023).

Da bei IPH Probleme im Zusammenhang mit bestimmten sportlichen Inhalten auftreten, vermeidet sie diese. Dabei ist vor allem der Körperkontakt bei bestimmten Sportarten, wie der Partnerakrobatik, sowohl für die trans* Schülerin, aber vor allem auch für deren Mitschülerinnen schwierig. Sie konzentriert sich daher auf Einzelsportarten bzw. auf Sportarten mit wenig Körperkontakt. Böhlke und Müller (2022) beschreiben eine diversitätssensible Gestaltung des Unterrichts unter anderem mit dem Ermöglichen von Einzelsportarten, was auch bei IPH versucht wurde.

Hinsichtlich der Kategorie *Beurteilung, Absenzen und Turnbefreiung* decken sich die Ergebnisse auch hier weitgehend mit der Literatur. Die befragten Lehrkräfte berichten von teilweise hohen Absenzen, die oftmals mit Turnbefreiungen einher gehen (vgl. Kapitel 8.1.3), was auch in der Literatur bestätigt wird (vgl. Schlau-NRW, 2019). Klenk (2022) sieht diese Fehlzeiten als Folge von Diskriminierung in der Schule. Dies scheint bei den vorliegenden Ergebnissen jedoch nicht der Fall zu sein. Viel mehr sind die Absenzen auf den hohen Leidensdruck zurückzuführen, den die trans* Schüler*innen im Zusammenhang mit ihrem Körper verspüren (vgl. Dorn & Keck, 2022). Der Schulsport stellt für betroffenen Schüler*innen demnach eine psychisch-emotionale Belastung dar (vgl. Haase, 2022; Schlau-NRW, 2019).

Eine mildere Beurteilung (vgl. Kapitel 8.2.3.3), die von einer Lehrkraft vorgenommen wurde (vgl. IPG), ist auch hier wiederum ähnlich zu Empfehlungen der Literatur einzuordnen. So schlägt Schlau-NRW (2019) vor, mit trans* Schüler*innen über Ersatzaufgaben zu sprechen und Turnbefreiungsatteste unbedingt zu akzeptieren. Zudem könne man im Sinne der Mehrperspektivität den Leistungsgedanken bei der Beurteilung in den Hintergrund rücken und eigene und andere individuelle Perspektiven fokussieren (vgl. Meier, 2023).

Die Ergebnisse der Kategorie *Auftreten, Kleidung, Körper und Berührung* sind ebenfalls Großteils in der Literatur zu finden. So erzählen beinahe alle Sportlehrkräfte, dass ihre trans* Schüler*innen weite, körperformenverhüllende Kleidung tragen. Dies ist damit erklärbar, dass sich noch nicht geschlechtsumgewandelte trans* Personen in ihrem eigenen Körper besonders unwohl fühlen und die Geschlechtsmerkmale ihres biologischen Geschlechts verdecken wollen (vgl. Dorn & Keck, 2022; Devís-Devís et al., 2018a). Ein der Literatur widersprechendes Muster zeigt sich bei

einem trans* Schüler, der sich trotz seines Outings als Junge besonders weiblich, körperbetont und aufreizend kleidet (vgl. 8.1.4; IPG). Allerdings merken Feicke und Mijuskovic (2023) an, dass nicht alle Personen mit Geschlechtsinkongruenz einen Leidensdruck (Geschlechtsdysphorie) verspüren, der sie dazu veranlasst, Transitionsmaßnahmen zu beanspruchen.

Das Abbinden von Brüsten bei trans* Schülern (vgl. IPI) gilt wiederum als gängige geschlechtsangleichende Maßnahme (vgl. Fluch, 2017). Denn trans* Jungen leiden laut Romer und Lempp (2022) besonders an ihrem weiblichen Brustwachstum. Folglich binden sie sich häufig ihre Brüste ab, weil sie die Sichtbarkeit der Brustwölbung durch die Kleidung nicht ertragen.

Auch die Angst vor Berührung durch Mitschüler*innen (vgl. IPA) ist mit der Geschlechtsdysphorie erklärbar (vgl. Dorn & Keck, 2022). Bei einem beschriebenen Beispiel (vgl. IPG) ist diese so stark ausgeprägt, dass sich die betroffene trans* Person nicht einmal selbst berühren kann, weil die Ablehnung des eigenen Körpers so groß ist. Sie weigert sich daher auch, duschen zu gehen, was einen starken Körpergeruch zur Folge hat.

Zum *Auftreten* der trans* Schüler*innen berichten die befragten Sportlehrkräfte einerseits, dass die jeweiligen Personen eher schüchtern und zurückgezogen wirken (vgl. IPA, IPB, IPE, IPF, IPG, IPI). Dies kann wiederum darauf zurückgeführt werden, dass sich trans* Jugendliche durch den empfundenen Leidensdruck im Zusammenhang mit ihrem Körper sozial zurückziehen und bestimmte Aktivitäten vermeiden (vgl. Romer & Lempp, 2022). Hinzukommt, dass eine geringe elterliche Akzeptanz der stärkste Faktor für einen schlechten psychischen Zustand bei geschlechts-nonkonformen Personen ist, was auch bei den vorliegenden Ergebnissen naheliegend ist (vgl. Rölver, Siebald, Föcker, & Romer, 2024).

Andererseits wird auch von trans* Schüler*innen erzählt, die sehr extrovertiert und psychisch gefestigt auftreten (vgl. Kapitel 8.1.2.4; IPA, IPD). Hier liegt nahe, dass die jeweiligen Personen sich in ihrer gewünschten Geschlechtsidentität angekommen fühlen und auch von ihrem sozialen Umfeld in dieser gelesen werden (vgl. Sáenz-Macana et. al, 2023). Gleichzeitig können auch geschlechtsangleichende Hormonbehandlungen (vgl. Romer & Lempp, 2022) den psychischen Leidensdruck von trans* Jugendlichen verbessern. So erkennt auch IPI bei seinem Schüler eine enorme Besserung des psychischen Wohlbefindens, nachdem sich dieser einer Hormonbehandlung unterzog. Des Weiteren beugen elterliche Unterstützung und ein positives Familienklima psychische Störungen vor (vgl. Rölver et. al, 2024).

Als Schlussfolgerung für die pädagogische Praxis ist darauf hinzuweisen, dass Sportlehrpersonen die Sportbekleidung von trans* Schüler*innen akzeptieren sollten. Dabei sollte

es trans* Buben erlaubt sein, ihren Oberkörper, beispielsweise beim Schwimmunterricht, zu bedecken oder einen Binder zu tragen. Zusätzlich sollte auf die persönlichen Grenzen hinsichtlich des Körperkontakts geachtet werden.

Zum Thema *Anrede, Namen und Pronomen* erzählen einige befragte Sportlehrkräfte, dass sie sich mit den neu gewählten Namen anfangs schwertaten, weil sie diese vergaßen oder sie auf Listen falsch notiert waren. Dies hatte verletzte oder verärgerte Reaktionen seitens der Schüler*innen zur Folge, was sich auch hier mit der Literatur deckt. Dort zeigt sich, dass das „Misgendern“ (vgl. Busche & Fütty, 2023) der Lehrkräfte von den trans* Schüler*innen besonders negativ wahrgenommen wird, da sie durch ihre Vorbildfunktion das Verhalten der Mitschüler*innen beeinflussen (vgl. Dienerowitz, 2018). Daher weisen Rölver et. al (2024) besonders auf die Wichtigkeit einer trans* sensitiven Grundhaltung im institutionellen Bildungskontext hin. Nach dieser müssten bei der persönlichen Anrede Vornamen und Pronomina entsprechend dem Wunsch der Person benutzt werden. Zudem sollte auf eine gendergerechte und -sensible Sprache geachtet werden.

Lehrpersonen, die proaktiv auf die Schüler*innen zugehen und sie konkret nach deren Namenswünschen bzw. Pronomina fragen, werden in der Literatur positiv beschrieben (vgl. 8.2.3.4). So schlägt auch TGNS (2019) vor, dass man Schüler*innen nach einem Outing ruhig fragen soll, ob sie mit einem neuen Namen oder anderen Pronomen angesprochen werden wollen. Eine Lehrperson vermeidet die Verwendung von Pronomen generell, weil sie sich nicht sicher ist, ob die Person diese akzeptiert. Böhlke und Müller (2022) ordnen diese Verwendung von gendersensibler Sprache wiederum als diversitätssensibel ein.

Des Weiteren scheinen Kennenlernspiele (vgl. IPA) ein für die Praxis sinnvoller Zugang zu sein, da man trans* Schüler*innen hier selbst die Entscheidung überlässt, wie sie von den anderen gerne genannt werden möchte. Das Notieren der neugewählten Namen auf Klassenlisten ist ebenfalls eine wichtige Handlungsstrategie für Sportlehrkräfte.

Bei der Kategorie *Umgang mit Mitschüler*innen – Klassengemeinschaft* berichten die befragten Lehrpersonen entgegen der Literatur kaum von Anfeindungen oder Mobbing. So seien einige trans* Schüler*innen besonders gut in der Klasse integriert und akzeptiert (vgl. IPA, IPC, IPD, IPE, IPF). Auffallend ist dabei, dass diese jeweiligen Schüler*innen schon vor ihrem Coming-Out enge Freundschaften pflegten und keine Probleme mit Mobbing, Ausschluss o.ä. hatten. Eine wertvolle Erkenntnis ist dabei, dass es bei Sportgruppen mit einer guten Klassengemeinschaft aus Sicht der Sportlehrkräfte mit Hinblick auf trans* Schüler*innen keine nennenswerten

Herausforderungen gibt. So ziehen sich die trans* Personen ohne Probleme bei ihren Mitschülerinnen um, machen bei allen Inhalten mit und fühlen sich in ihrer neuen Geschlechtsidentität angenommen und akzeptiert.

Vorurteile und eine teilweise ablehnende Haltung seitens der Mitschülerinnen gab es wiederum dann, wenn die trans* Person neu in die Klasse kam. Bei den vorliegenden Ergebnissen (vgl. IPH) wurden die trans* Schülerinnen zwar nicht gemobbt oder beschimpft, allerdings fühlten sich die Mitschülerinnen im Beisein dieser teilweise unwohl oder wollten sich nicht vor ihnen umziehen. Dies kann auch damit erklärt werden, dass bei trans* Mädchen geschlechtsnonkonformes Erleben und Verhalten deutlich weniger im sozialen, schulischen oder gesellschaftlichen Kontext toleriert wird als das von trans* Buben. Ein soziales Outing ist für diese Gruppe folglich oft schwerer (vgl. Rölver et. al, 2024).

Die unterrichtende Sportlehrkraft (vgl. IPH) reagierte auf diesen Konflikt jedoch, indem sie das Gespräch mit den anderen Schülerinnen und mit dem trans* Mädchen suchte. Zudem zog sie die Unterstützung der Schulpsychologin hinzu (vgl. 8.2.3.5). Dieses Verhalten der Sportlehrerin widerspricht den Annahmen der Literatur, die davon ausgeht, dass Sportlehrer*innen Großteils eine ignorante Grundeinstellung gegenüber transfeindlichem Verhalten einnehmen (vgl. Devís-Devís et al., 2018a; Ferguson and Russell, 2021; Franco, 2016; Garcia and Brito, 2018; Williamson and Sandford, 2018). Das Verhalten von IPH passt hier jedoch in das Handlungsmuster einer proaktiven Lehrkraft (vgl. Böhlke & Müller, 2022), die auf schwulen- und transgenderfeindliche Äußerungen reagiert und der die Aufarbeitung dieser Themen wichtig ist. Auch bei Haase (2022) wird eine Eingebundenheit und Solidarität sowie Unterstützung durch Lehrkräfte positiv eingeordnet. Keinen Blick für einen möglichen Konflikt hatte jedoch eine andere Sportlehrerin (vgl. IPB). Sie selbst gibt zu, nicht darauf geachtet zu haben, wie die anderen Mitschülerinnen sich in Anwesenheit der trans* Person fühlten. Dies entspricht nach Böhlke und Müller (2022) wiederum mehr dem Typ des „Laufenlassen“, womit ein eher passives Handlungsmuster gemeint ist.

Beim Thema *Garderoben und Infrastruktur* fällt mit Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf, dass sich trans* Schüler überwiegend weiterhin in der Garderobe der Mädchen umziehen bzw. auch nicht den Wunsch äußern, in die Garderobe der Buben zu wechseln (vgl. IPA, IPC, IPE, IPF, IPG, IPI). Ähnlich wie bei den Turngruppen kann auch hier davon ausgegangen werden, dass in den Bubengarderoben hegemoniale, heteronormative Strukturen (vgl. Höfner, 2020; Hark et. al, 2008) stärker vertreten sind als bei den Mädchen. Daher erscheint es logisch, dass trans* Schülerinnen wiederum lieber in die Garderobe der Mädchen wechseln

wollen. Zusätzlich erleben trans* Personen Umkleiden auch als weniger problematisch, wenn sie sich bei dem Geschlecht umziehen dürfen, wo sie sich auch zugehörig fühlen (vgl. Fluch, 2017).

Allerdings berichten die interviewten Lehrkräfte (vgl. IPG, IPH, IPI) auch von trans* Personen, die es vorziehen, einen alternativen Umkleideraum aufzusuchen. Das Anbieten eigener Umkleiden wird auch von Schlau-NRW (2019) empfohlen. So organisieren IPG und IPI alternative Umkleidemöglichkeiten (vgl. 8.2.3.3). Bei IPH wird jedoch eher auf Wunsch der anderen Mitschülerinnen für eine eigene Umkleidemöglichkeit für die trans* Schülerin gesorgt. In Abgleich mit der Literatur erscheint dies auch sinnvoll, da trans* Kinder vor Gefährdungen, beispielsweise vor Schikanen durch andere Kinder [...], aktiv zu schützen (TGNS, 2019) sind. Mit Hinblick auf WCs wird in der Literatur empfohlen, Unisex-Kabinen als zukünftige Alternative in Betracht zu ziehen (vgl. Fluch, 2017). Die Umsetzung dieser Empfehlungen in Bezug auf Toiletten, Umkleiden und Duschen hängt jedoch laut Dienerowitz (2018) sehr stark mit dem Engagement der Schulleitung und dem Schulpersonal zusammen. So setzt sich IPC an ihrer Schule dafür ein, dass es eine genderneutrale Toilette gibt (vgl. 8.2.3.3). Letztlich wurde bei den beschriebenen Situationen versucht, je nach vorhandener Infrastruktur, Alter, Gruppendynamik, Wunsch und Sicherheitsbefinden des trans* Kindes bzw. Jugendlichen, eine individuell adäquate Lösung zu finden (vgl. TGNS, 2019). Dieser Ansatz kann auch als Empfehlung für die pädagogische Praxis herangezogen werden.

Ein weiteres Thema für die Interviewten ist die *Zimmereinteilung auf mehrtägigen Schulveranstaltungen*, wie Skikursen oder Sommersportwochen. Die Ergebnisse der Studie sind in Abgleich mit der Theorie ähnlich einzuordnen wie jene der Garderoben und WCs. So gibt es einige gut integrierte trans* Schüler (vgl. IPA, IPC, IPE), die weiterhin bei den Mädchen im Zimmer schlafen. Die trans* Schülerin von IPD ist ebenfalls ohne weiteres bei den Mädchen im Zimmer, da sie sich mit ihnen bestens versteht und ein Teil der Gruppe ist. So zeigt sich auch hier, ähnlich wie bei der Klassengemeinschaft, dass trans* Schüler*innen, die in ihrer Klasse Freund*innen haben, angenommen und akzeptiert sind, wenig Probleme haben.

Probleme gab es jedoch bei einer trans* Schülerin von IPG, die gerne in einem Mädchenzimmer liegen wollte. Darüber beschwerten sich die Eltern der anderen Mitschülerinnen, obwohl diese selbst kein Problem damit hatten. Bei IPI wollte ein trans* Schüler im Bubenzimmer liegen, woraufhin sich der Sportlehrer die Einverständniserklärung der Eltern einholte, weil ihm die Situation sonst zu heikel wäre. Schlau-NRW (2019) empfiehlt dahingehend ebenfalls, Mitschüler*innen und bei Minderjährigen ihre Erziehungsberechtigten in der Frage nach der Zimmeraufteilung miteinzubeziehen. Zudem sei es in bestimmten Fällen eine gute Lösung,

Einzel- oder Zweibettzimmer anzubieten (vgl. Schlau-NRW, 2019). Ähnlich wie die Empfehlungen von Schlau-NRW (2019) bespricht IPH mit ihrer trans* Schülerin schon im Vorhinein die Zimmereinteilung. Dabei äußert sie den Wunsch nach einem Einzelzimmer, was für diese Person die beste Lösung zu sein schien (vgl. 8.2.3.4). Generell versuchten die Interviewten, sich möglichst frühzeitig mit den Wünschen und Möglichkeiten der Zimmeraufteilung auseinanderzusetzen, was so auch in der Literatur empfohlen wird (vgl. Schlau-NRW, 2019). Diese Handlungsstrategie kann auch für die schulische Praxis herangezogen werden.

Als eine weitere wichtige Handlungsstrategie im Unterrichten von trans* Schüler*innen konnte das Führen von *Gesprächen* herausgefunden werden. Die Interviewten führten dahingehend Gespräche mit trans* Schüler*innen, mit deren Mitschüler*innen, mit Eltern sowie Kolleg*innen, wobei erstere am häufigsten stattfanden (vgl. IPA, IPB, IPC, IPD, IPE, IPG, IPI). Auffallend ist dabei, dass die Mehrheit der Sportlehrer*innen die trans* Personen nach deren Wünschen und Anliegen bezüglich Turngruppe, Garderobenwahl und Anrede bzw. Pronomina fragte (vgl. IPB, IPC, IPD, IPE, IPG, IPI). Dies wird in der Literatur positiv gesehen. So liest man im Leitfaden TGNC (2019, S.19), dass „ein oder mehrere Gespräche helfen, die Bedürfnisse und Wünsche des*r Schülers*in zu bestimmen und gemeinsam mit ihm bzw. ihr die angestrebte Vorgehensweise zu definieren.“ Schlau-NRW (2019) erachtet Gespräche hinsichtlich der Wahl von Garderoben ebenfalls als notwendig, um herauszufinden, in welche Kabine die Person möchte.

IPA, IPC und IPI erzählen auch, dass sich trans* Schüler ihnen gegenüber öffneten und unter anderem über ihre Probleme hinsichtlich des eigenen Körpers erzählten. Bei Haase (2022) wird ein gutes Verhältnis, die Nähe zur Lehrkraft sowie ein als engagiert empfundenes Lehrkräfteverhalten positiv gesehen. IPC und IPI sind auch beim Coming-Out ihrer Schüler*innen dabei, wobei sie unterstützend und verständnisvoll reagieren. Bei Dienerowitz (2018) werden unterstützende Reaktionen auf ein Coming-Out positiv eingeordnet.

Gespräche mit Eltern wurden von IPC und IPI ebenfalls geführt, wobei diese sehr gegensätzlich verliefen. Während Eltern das Coming-Out ihres trans* Sohnes bei IPC positiv aufnehmen, wird es bei IPI als „eine Phase, die vergeht“ abgetan (vgl. 8.2.2.2). Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern wird auch bei TGNS (2019) als wichtig erachtet. Dabei wird bei negativen Reaktionen der Eltern geraten, dennoch nach Möglichkeiten im Unterricht und in der Schule zu suchen, die den/die Schüler*in unterstützen. Außerdem können abfallende Schulleistungen, die oft mit einer negativen Reaktion auf das Coming-Out einhergehen, als Gesprächsgrundlage dienen, da es immer im Interesse der Eltern sei, dass sich ihr Kind positiv entwickeln kann. Informative

Elternabende von Transgender-Organisationen werden ebenfalls vorgeschlagen, um bei Eltern Verständnis zu erlangen (vgl. TGNS, 2019). IPI versuchte letztlich unabhängig von der Reaktion der Eltern, den trans* Schüler in seiner Identität ernst zu nehmen, was so auch in der Literatur empfohlen wird (vgl. Schlau-NRW, 2019).

Gespräche mit Mitschüler*innen wurden von IPB und IPI geführt, weil sie die Turngruppenzuteilung und Umkleidesituation mit ihnen besprechen wollten. Schlau-NRW (2019) und TGNS (2019) schlagen für diese Situationen konkret keine Gespräche mit Mitschüler*innen vor. Allerdings gibt TGNS (2019) zu bedenken, die vorhandene Gruppendynamik bei Lösungsfindungen zu berücksichtigen.

Die Ergebnisse der Studie zeigen zudem, dass die Interviewten auch *Gespräche mit Kolleg*innen* führten, in denen sie über das Coming-Out von trans* Schüler*innen diskutierten, bestimmte Informationen bezüglich Namensänderung weitergaben oder sich untereinander einfach austauschten. Kraus et. al (2014) erachtet es mit Hinblick auf Genderkompetenz als wichtig, dass sich Lehrkräfte ihren eigenen Handlungen und Grundannahmen bezüglich Geschlecht bewusstwerden und die eigene Beteiligung am Geschlechterverhältnis im Kontext Schule und Schulsport reflektieren. Demnach erscheint ein Austausch im Kollegium sinnvoll, da hier verschiedenen Perspektiven diskutiert werden. So erzählen IPF, IPE und IPG, dass im Kollegium unterschiedliche Meinungen vertreten waren. Manche sahen in den häufigen Outings von trans* Schüler*innen einen Trend, während andere wiederum eine offenere Haltung dem Thema gegenüber einnahmen. Auch bei TGNS (2019) ist nach einer Intervention mit dem Lehrkörper ein anschließender Austausch geplant, um den Teilnehmenden zu ermöglichen, ihre Fragen und möglichen Unsicherheiten anzubringen.

IPI und IPD berichten, dass vor allem die Weitergabe von Informationen an Kolleg*innen bezüglich der trans* Schüler*innen wichtig war. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dies nur mit der Zustimmung der trans* Person zu tun. Dabei ist es für diese oft erleichternd, wenn das Outing gegenüber anderer Lehrkräfte nicht von ihr selbst gemacht werden muss. Auch die Weitergabe von neu gewählten Namen und Pronomen wird dabei als sinnvoll erachtet (vgl. TGNS, 2019; Schlau-NRW, 2019).

Die vorliegende Studie zeigt neben konkreten Handlungsstrategien und Gesprächen durch Lehrkräfte auch auf, dass nicht bei allen trans* Schüler*innen ein besonderes Handeln notwendig ist. In diesem Zusammenhang merken Busche und Fütty (2023) an, dass es wichtig sei, Themen im Umgang mit trans* Personen vor dem Hintergrund eines Problematisierungsbias zu

betrachten. Dies legt nahe, dass im Unterrichten von trans* Schüler*innen nicht immer Themen oder Herausforderungen entstehen. So berichten IPA und IPD von zwei trans* Personen, die den Sportunterricht ihren Beobachtungen nach positiv erlebten. Haase (2022) sieht in gender- und diversitätskompetenten Lehrkräfte, einer guten Gruppenbeziehung und einem vielfaltsfreundlichen Umfeld gute Voraussetzungen dafür, dass trans* Personen positive Erfahrungen im Schulsport machen. Auffallend ist dabei, dass IPA und IPD besonders die gute Gruppenbeziehung der zu unterrichtenden Klasse hervorheben. Der trans* Schüler (vgl. IPA) und die trans*Schülerin (vgl. IPD) seien in der Turngruppe sehr gut integriert, hätten viele Freundinnen und würden sich in ihrer gewünschten Geschlechtsidentität angenommen fühlen. Letzteres verweist wiederum auf ein vielfaltsfreundliches Umfeld. Daraus lässt sich die Annahme von Haase (2022) ableiten, dass *gute Gruppenbeziehungen* und ein *vielfaltsfreundliches Umfeld* wichtige Voraussetzungen dafür sind, dass trans* Personen im Schulsport positive Erfahrungen machen. Diese Voraussetzungen ermöglichen es trans* Personen auch, sich in den binärgeschlechtlichen Strukturen der Schule zurechtzufinden.

Zusammenfassend lässt sich mit Hinblick auf die Ergebnisse feststellen, dass im Unterrichten von trans* Schüler*innen oft, jedoch nicht immer, Themen und Herausforderungen entstehen, auf die Sportlehrer*innen mit unterschiedlichen Handlungsweisen reagieren. Dabei fällt auf, dass diese Handlungsweisen nach Böhlke und Müller (2022) größtenteils in den Typ des „Einzelfall-Carings“ passen. Dabei gehen die interviewten Lehrkräfte auf einzelne trans* Schüler*innen ein, nachdem diese selbst auf sie zugehen oder nachdem sie von Dritten (Eltern oder Klassenlehrkraft) auf die Situation aufmerksam gemacht wurden (vgl. IPB, IPC, IPE, IPF, IPH). Die Sportlehrer*innen gehen daraufhin auf die individuellen Bedürfnisse der trans* Person ein und kommen ihnen mit verschiedenen erleichternden Maßnahmen entgegen, z. B. mit dem Organisieren eigener Umkleiden, dem Anbieten von alternativen Bewegungsinhalten, milderer Beurteilung oder dem Organisieren eines Einzelzimmers auf mehrtägigen Schulveranstaltungen, usw. (vgl. Kapitel 8.2.3). Zusätzlich führen die Interviewten mit den betroffenen Personen Einzelgespräche (vgl. 8.2.2) und fragen sie in diesen nach deren Wünschen und Anliegen (vgl. Böhlke & Müller, 2022). Der Typ des „Einzelfall-Carings“ wird auch darin sichtbar, dass manche Interviewte von einer Unsicherheit im Zusammenhang mit trans* Themen berichten:

Ähm wir wissen alle nicht, wie man damit recht umgeht. Ja und dass man das einmal vielleicht bei einer Konferenz auch einmal so thematisiert, weil es betrifft ja viele Schulen, wahrscheinlich noch nicht nur wir und wie man nicht nur als

Lehrer damit umgeht, sondern was wir tun können, damit auch diese, diese Konflikte vielleicht dann nicht entstehen, die entstehen könnten oder ja, wie man damit umgeht (IPB, Z.208-212).

Die Interviewten wünschen sich dahingehend Fortbildungen mit praxisnahen Inhalten, in denen sie lernen, worauf man im Unterrichten von trans* Schüler*innen achten muss (vgl. IPI, Z.276-282; IPB, Z. 206-212). Außerdem wünschen sie sich aus administrativer Sicht eine einheitliche Vorgehensweise, an die sich alle Lehrer*innen halten müssen (vgl. IPG, Z. 361-368), wobei mit dem Ziel einer inklusiven Schule gemeinsam gegen Diskriminierung und Mobbing vorgegangen wird (vgl. IPI, Z.346-351). Zudem wird der Wunsch nach psychologischer Unterstützung und Beratung geäußert (vgl. IPH, Z.347-357).

Dabei fällt auf, dass mit Hinblick auf einen geschlechtersensiblen Sportunterricht bei Sportlehrkräften besonders in den Bereichen genderbezogenes Wissen und genderbezogene Praxiskompetenz (vgl. Kraus et. al, 2024) Aufholbedarf besteht. So geben die meisten Sportlehrkräfte an, sich zuvor noch nie mit trans* Themen auseinandergesetzt zu haben (vgl. IPB, Z. 29-33; IPC, Z. 17; IPF, Z. 187-188; IPG, Z.23-26; IPH, Z.44-46; IPI, Z. 23-28).

Allerdings kann bei manchen Handlungsweisen der Interviewten ein proaktiver Zugang (vgl. Kapitel 5.1) erkannt werden. So gehen manche Lehrkräfte aktiv auf die trans* Schüler*innen zu und fragen sie nach deren Anrede- und Umkleidewünschen (vgl. IPC, IPG, IPI). Außerdem reagiert man auf transfeindliches Verhalten und organisiert ein Gespräch mit der Schulpsychologie (vgl. IPH). Zudem wird in Klassenkonferenzen über Probleme im Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gesprochen (vgl. IPE, IPI). IPG versuchte zudem alternative sport- und bewegungsbezogenen Inhalte anzubieten (vgl. IPH, Z. 129-135).

Anhand dieser Studie wird deutlich, dass Lehrkräfte aktuell mit „Einzelfall-Caring“ sowie proaktiv-eingreifenden Handlungsweisen (vgl. Böhlke & Müller, 2022) auf Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Schüler*innen eingehen. Dabei fällt auf, dass den meisten Interviewten für die Gestaltung eines *gendersensiblen Sportunterrichts* (vgl. Kapitel 5.3) *genderbezogenes Wissen* und eine *genderbezogene Praxiskompetenz* fehlen. Daher erscheinen theoriegestützte sowie praxisnahe Lehrer*innen-Fortbildungen mit Hinblick auf trans* Themen wichtig.

10. Fazit

Diese Studie verfolgt das Vorhaben, Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Schüler*innen aus der Sicht von Sportlehrer*innen zu untersuchen. Zusätzlich sollte herausgefunden werden, wie Sportlehrkräfte in Österreich aktuell mit den aufkommenden Themen und Herausforderungen umgehen und welche Handlungsweisen sie dafür befolgen.

Dazu wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

Welchen Themen und Herausforderungen begegnen Bewegungserzieher*innen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich?

Wie gehen Sportlehrer*innen mit Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in Österreich um?

Mit Hilfe einer qualitativen Untersuchung durch Leitfadeninterviews mit 9 Sportlehrkräften, die von ihren Erfahrungen mit trans* Schüler*innen erzählen, wurden diese beiden Fragestellungen untersucht.

10.1 Themen und Herausforderungen

Aufbauend auf dem theoretischen Hintergrund und den erhobenen Daten konnten insgesamt acht Themenfelder herausgearbeitet werden, denen Sportlehrer*innen im Unterrichten von trans* Personen im monoedukativen Unterricht in Österreich begegnen. Diese sind:

1. *Binäre Gruppeneinteilungen*, wobei für trans* Schüler*innen in Österreich vor allem die Trennung der Turngruppe nach Geschlecht zum Problem wird.
2. Das Thema *Sport- und Bewegungsinhalte* und damit zusammenhängende Vorlieben bzw. Abneigungen der trans* Personen.
3. Die Themen *Beurteilung, Absenzen und Turnbefreiungen*, die sich bei trans* Schüler*innen oftmals im Zusammenhang mit Geschlechtsdysphorie ergeben.
4. *Auftreten, Kleidung, Körper und Berührung* erweisen sich mit Hinblick auf trans* Schüler*innen als Herausforderung.
5. Die Frage der *Anrede, Namen und Pronomen* spielt im Sportunterricht eine große Rolle.
6. Der *Umgang mit Mitschüler*innen bzw. die Klassengemeinschaft*
7. Binärgeschlechtliche *Garderoben und Infrastruktur*
8. Die *Zimmereinteilung auf mehrtägigen Schulveranstaltungen*

10.2 Strategien für Sportlehrkräfte für den Umgang mit trans* Schüler*innen

Mit Hinblick auf den Umgang mit diesen Themen und Herausforderungen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Lehrkräfte *Gespräche* mit den trans* Schüler*innen selbst sowie ihren Eltern und Mitschüler*innen führten. Auch der Austausch im Kollegium war wichtig. In diesen Gesprächen wurde auf die Wünsche und Anliegen hinsichtlich Gruppeneinteilung, Namen und Anrede, Garderobenbenutzung und Zimmereinteilung eingegangen und versucht, eine für die trans* Personen angenehme Lösung zu finden. Zusätzlich zog man die Meinung der Mitschüler*innen und Eltern hinzu.

Neben dem Führen von Gesprächen wurden auch *Initiativen* oder Maßnahmen seitens der Lehrkräfte gesetzt. Mit Hinblick auf *Sport- und Bewegungsinhalte* wurden Kontaktsportarten vermieden. Eine Lehrkraft bot ihren trans* Schüler*innen alternative Bewegungsinhalte an, wenn sich diese beim Ausführen bestimmter Übungen unwohl fühlten. Hinsichtlich des Themenfelds *Beurteilung, Absenzen und Turnbefreiungen* waren manche Lehrkräfte in der Beurteilung nachsichtig und sahen über hohe Absenzen, z. B. beim Schwimmunterricht, hinweg. Dabei wurde der Leistungsaspekt in den Hintergrund gerückt und verstärkt auf das psychische Wohlbefinden der trans* Schüler*innen geachtet. Hinsichtlich *Anrede, Namen und Pronomen* achteten die meisten Lehrkräfte auf eine strikte Verwendung des neu gewählten Namens, wobei sich diesen viele auch auf ihren Klassenlisten notierten, um Misgendern zu vermeiden. Auf Anfeindungen durch *Mitschüler*innen* reagierte eine Lehrkraft mit einem Gespräch mit der Schulpsychologie. Probleme im Zusammenhang mit *Garderoben und Infrastruktur* wurden durch die Organisation von alternativen Umkleidemöglichkeiten und WCs gelöst. Zudem bemühten sich die interviewten Sportlehrkräfte beim Thema *Zimmereinteilung auf mehrtägigen Schulveranstaltungen*, auf die Wünsche der Schüler*innen einzugehen und gegebenenfalls Einzelzimmer zu ermöglichen.

Die Studie zeigt außerdem, dass bei manchen trans* Schüler*innen kein besonderes Handeln seitens der Lehrkräfte notwendig war. Dies trifft vor allem dann zu, wenn sich die jeweiligen Schüler*innen in einer *guten Gruppendynamik und einem vielfaltsfreundlichen Umfeld* befinden.

Mit Hinblick auf eine theoretische Verortung fällt auf, dass Lehrkräfte aktuell mit „Einzelfall-Caring“ sowie proaktiv-eingreifenden Handlungsweisen auf Themen und Herausforderungen im Unterrichten von trans* Schüler*innen eingehen. Für die Gestaltung eines *gendersensiblen Sportunterrichts* fehlt den Interviewten allerdings *genderbezogenes Wissen* und eine *genderbezogene Praxiskompetenz*. Daraus lässt sich die Notwendigkeit von theoriegestützten sowie praxisnahen Lehrer*innen-Fortbildungen zu geschlechtlicher Vielfalt in der Schule ableiten.

10.3 Limitationen

Im Rahmen des Gütekriteriums der Reflexivität im Forschungsprozess (siehe Kapitel 7.7) ist es wichtig, die gewählte Methodik sowie ihre Grenzen im Zusammenhang mit der Forschungsfrage kritisch zu reflektieren. Die Entscheidung für eine qualitative Methodik erschien deshalb am sinnvollsten, weil dadurch die Perspektiven der Befragten in ihrer Tiefe und mit größtmöglicher Offenheit erfasst werden konnten. Ein Nachteil dieser Methode besteht jedoch darin, dass die Ergebnisse nicht auf die Allgemeinheit übertragen werden können. Um zu generalisierbaren Ergebnissen zu gelangen, wäre es notwendig, eine ergänzende quantitative Studie zu einem ähnlichen Thema durchzuführen.

Gleichzeitig muss angemerkt werden, dass die Stichprobe mit neun Teilnehmenden sehr klein ist. Da sich die Ergebnisse jedoch auf persönliche Erfahrungen und Sichtweisen beschränken, lassen sich dennoch Tendenzen für ein bisher wenig erforschtes Feld ableiten. Diese Tendenzen können als Grundlage für weitere Untersuchungen dienen. Zudem kann kritisiert werden, dass die Interviewpartner*innen hauptsächlich weiblich sind und die Perspektive von männlichen Sportlehrkräften dadurch fehlt. Allerdings wurden mit Hinblick auf die Auswahlkriterien hauptsächlich Sportlehrerinnen als geeignete Interviewpartner*innen gefunden. Denn die vorliegende Studie zeigt, dass trans* Personen meist in der Turngruppe der Mädchen sind, die wiederum von einer weiblichen Sportlehrkraft unterrichtet wird (vgl. 8.1.1). Zudem muss eingeräumt werden, dass entgegen der ursprünglichen Fragestellung, die sich auf den monoedukativen Sportunterricht konzentriert, auch koedukativ unterrichtende Sportlehrerinnen interviewt wurden. Diese Entscheidung basierte auf der Erkenntnis, dass auch im koedukativen Sportunterricht, abgesehen von der Gruppeneinteilung, binäre Strukturen vorherrschen, die für trans* Schüler*innen problematisch sein können. Außerdem waren die Einblicke dieser Lehrpersonen besonders wertvoll, da beide bereits mehrere trans* Schüler*innen unterrichtet hatten und dadurch über mehr Erfahrung in diesem Bereich verfügten.

10.4 Ausblick

Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen, ist es sinnvoll, im Anschluss an diese Arbeit eine quantitative Studie mit (Sport-)Lehrkräften durchzuführen. Im Hinblick auf weiterführende Forschungsansätze bieten sich zudem qualitative oder quantitative Interviews mit trans* Schüler*innen in Österreich an, um deren Perspektiven auf den Bewegungs- und Sportunterricht in monoedukativen Settings näher zu beleuchten. Ein Vergleich zwischen koedukativen und monoedukativen Sportunterrichtsformen könnte ebenfalls aufschlussreich sein, um zu ermitteln, welcher organisatorische Rahmen für trans* Schüler*innen am förderlichsten ist.

Auf Basis der Analyse wird für die pädagogische Praxis deutlich, dass regelmäßige Gespräche mit trans* Schüler*innen sowie die Implementierung erleichternder Maßnahmen als sinnvolle Handlungsweisen erachtet werden können. Die gewonnenen Erkenntnisse legen zudem nahe, dass eine Sensibilisierung und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit trans* Schüler*innen notwendig sind. Denn die Ergebnisse zeigen, dass den meisten Interviewten für die Gestaltung eines gendersensiblen Sportunterrichts (vgl. Kapitel 5.3) genderbezogenes Wissen und eine genderbezogene Praxiskompetenz fehlen. Daher sind theoriegestützte sowie praxisnahe Lehrer*innen-Fortbildungen mit Hinblick auf trans* Themen in Zukunft wichtig, um eine inklusive und unterstützende Lernumgebung zu schaffen, die auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Schüler*innengruppe eingeht.

11.Literaturverzeichnis

- AG Feministisch Sprachhandeln. (2014/2015). *WAS TUN? SPRACHHANDELN - ABER WIE? W_ORTUNGEN STATT TATENLOSIGKEITEN! Anregungen zum Nachschlagen, Schreiben_Sprechen_Gebärden, Argumentieren, Inspirieren, Ausprobieren, Nachdenken, Umsetzen, Lesen_Zuhören, antidiskriminierenden Sprachhandeln* (2. Aufl.). hinkelstein sozialistische GmbH. Zugriff am 04.08.2024 unter <http://queertopia.blogspot.de/images/FeministischSprachHandeln.pdf>.
- Backhaus, W. (2016). Judith Butler: Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity, Routledge: New York 1990, (dt. Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt: Suhrkamp 1991, 236 S.). In S. Salzborn (Hrsg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften*. (S. 374-378) Springer VS.
- Berg, P. & Kokkonen, M. (2021). Heteronormativity meets queering in physical education: The views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy* 27(4), 368–381.
- Beck, A., Binanzer, A., Hagemeyer, C., Schafferschik, A., Seifert, H., & Zhorzholiani-Metz, K. (2023, December). *Differenz und Diversität im Lehramtsstudium: Sprache–Gender–Race*. In *Reflexiv handlungsfähig*. Academia-Verlag. 39-56.
- Böhlke, N., & Müller, J. (2022). Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Sportunterricht: Rekonstruktionen der Handlungs- und Begründungsmuster von Sportlehrkräften. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 62/2, 114.
- Böhlke, N., & Zander, B. (2023). *Geschlecht im Sportunterricht – Sportdidaktische Perspektiven auf geschlechtsbezogene Differenzierungen im Themenfeld Sexualität*. In J. Grow & A.T Roth (Hrsg.), *Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer: Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung* (1st ed., pp. 110–132). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/ji.7079900.8>.
- Bundeskanzleramt Österreich. (2017). *Intersexualität und Transidentität*. Stellungnahme der Bioethikkommission.
- Busche, M. & Fütty, T. (2023). *Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule*. In M. Kampshoff; B. Kleiner & A. Langer (Hrsg.), *Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung*. (S.75-90) Verlag Barbara Budrich.
- Clark, T.; Lucassen, M.; Bullen, P.; Denny, S.; Fleming, T.; Robinson, E. & Rossen, F. (2014). The health and well-being of transgender high school students: results from the New Zealand adolescent health survey (Youth'12). *The Journal of adolescent health official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 55, 1, 93–99.
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., & Pérez-Samaniego, V. (2018b). Opening up to trans persons in Physical Education-Sport Tertiary Education. Two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 623–635. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485142>

Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Vilanova, A., & Gil-Quintana, J. (2022). Harassment disparities and risk profile within lesbian, gay, bisexual and transgender Spanish adult population: Comparisons by age, gender identity, sexual orientation, and perpetration context. *Frontiers in Public Health*, 10, 1045714–1045714.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1045714>

Diketmüller, R. (2009). *Geschlecht als didaktische Kenngröße: Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport*. In H. Lange & S. Sinning, *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl.). Spitta. 245-259.

Diketmüller, R.; Zillmann, Wessner, B. (2022). *Information zur Abfassung schriftlicher Arbeiten*. Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport. Universität Wien.

Dorn, C., & Keck, C. (2022). Geschlechtsinkongruenz heute - Transsexualität früher. *gynäkologie + geburtshilfe*, 27(1), 40–47. doi: 10.1007/s15013-021-4291-y.

Dueñas, J.-M., Morales-Vives, F., Castarlenas, E., & Ferre-Rey, G. (2022). Trans students. Difficulties, needs and educational actions in Spain. *Gender and Education*, 34(5), 529–544.

<https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1971160>

Enzendorfer, M. (2021). *Das haben halt dann ein paar Lehrer gewusst. Inter* in pädagogischen Diskursen und die Grenzen des Sagbaren*. In M. Groß & K. Niedenthal (Hrsg.), *Geschlecht: divers. Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit*. transcript Verlag.

EUROSPORT. (01. August. 2024). *Olympia 2024: Der Gender-Streit um die Olympia-Boxerin Imane Khelif zieht weite Kreise - Politik und Ex-Profis empört*. Zugriff am 05.08. 2024 unter https://www.eurosport.de/boxen/olympia-paris-2024/2024/olympia-2024-der-gender-streit-um-die-olympia-boxerin-imane-khelif-zieht-weite-kreise-politik-und-ex-profis-empourt_sto20024016/story.shtml.

Ferguson, L., & Russell, K. (2023). Gender Performance in the Sporting Lives of Young Trans People. *Journal of Homosexuality*, 70(4), 587–611.

<https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1996099>

Feicke, A., Mijuskovic, B. (2023). *Geschlechtsinkongruenz – Definition, Diagnosestellung und Transitionsoptionen*. *Urol. Prax.* 25, 141–147. <https://doi.org/10.1007/s41973-023-00233-1>

Flick, U., Baur, N., & Blasius, J. (2022). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 533–547). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_34

Fluch, A. (2017). *Auswirkungen des binären Geschlechterkonzepts auf das Sportverhalten von trans- und intergeschlechtlichen Personen*. Diplomarbeit, Wien: Universität Wien, Zentrum für Sportwissenschaft und Universitätssport. Zugriff am 06.08.2024 unter <http://othes.univie.ac.at/47068/1/49861.pdf>.

Franco, N. (2016). A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: Vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. *Motrivivência*, 28(47): 47–66.

Frohn, J., & Süßenbach, J. (2012). Gendersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36(6), 2–7.

Fuchs, M., & Thun-Hohenstein, L. (2020). Versorgungsmodelle für Kinder und Jugendliche mit Geschlechtsdysphorie: Überblick unter Berücksichtigung der österreichischen Behandlungsrealität. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(6), 590–602. doi: 10.13109/prkk.2020.69.6.590.

Garcia, R. & Brito, L. (2018). *Performatizações queer na educação física escolar*. *Movimento* 24(4): 1321–1334.

Gegenfurtner, A. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward transgender students: Associations with social contact, religiosity, political preference, sexual orientation, and teacher gender. *International Journal of Educational Research*, 110, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101887>

Ghattas, D. & Nachtigall, A. (2021). *Intergeschlechtlichkeit und »Dritte Option« im Kontext Schule Perspektiven und Forderungen für die Schulsozialarbeit*. In M. Groß & K. Niedenthal (Hrsg.), *Geschlecht: divers Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit*. transcript Verlag.

Greytak, E. A., Kosciw, J. G. & Diaz, E. M. (2009). *Harsh Realities: The Experiences of Transgender Youth in Our Nation's Schools*. GLSEN.

Niedenthal, K. (Hg.) (2021). *Geschlecht: divers Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit*. transcript Verlag.

Gieß-Stüber, P., Sobiech, G., Günter, S., Sobiech, G., Günter, S., & Sobiech, G. (2016). Zur Persistenz geschlechtsbezogener Differenzsetzungen im Sportunterricht. In *Sport & Gender – (inter)nationale sportsoziologische Geschlechterforschung* (Bd. 59, S. 265–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13098-5_19

Gildemeister, R. (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In S.M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen — Geschlechterdifferenzierungen*. (S. 171–204) VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90831-1_6.

Götschel, H., Bartsch, A., & Wedl, J. (2015). Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung. In *Teaching Gender?* (1. Aufl., S. 489–516). transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839428221-024>

Gramespacher, E., & Krüger, D. (2011). Schulsport genderkompetent gestalten. In *Genderkompetenz und Schulwelten* (S. 153–177). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92674-2_9

Grant, J. M., Mottet, L. A.; Tanis, J. T.; Harrison, J.; Herman, J. L. & Keisling, M. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey*. National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force.

Groß, M. & Niedenthal, K. (Hg.) (2021). *Geschlecht: divers Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit*. transcript Verlag.

Haase, R. (2022). *Schulsport in einer cisnormativen Gesellschaft. Eine qualitative Studie zur Perspektive von trans*, inter* und nichtbinären Schüler*innen*. Masterarbeit, Universität Münster, Münster.

Hark, S., Kortendiek, B., & Becker, R. (2008). Lesbenforschung und Queer Theorie: Theoretische Konzepte, Entwicklungen und Korrespondenzen. In *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 108–115). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_14

- Hartmann-Tews, I. (2003). *Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft*. In I. Hartmann-Tews, P. Gieß-Stüber, M.-L. Klein, C. Kleindienst-Cachay & K. Petry (Hrsg.), *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport* (S. 13–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11404-8_1.
- Hartmann-Tews, I. (2006). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport und in den Sportwissenschaften*. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht*, (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 158, S. 40-53). Hofmann.
- Hartmann-Tews, I.; Braumüller, B. & Menzel, T. (2019). *Sexuelle Orientierung, Geschlechtsidentität und Sport*. Zugriff am 06.08.2024 unter <https://www.out-sport.eu>.
- Hartmann-Tews, I., Menzel, T., & Braumüller, B. (2021). Homo- and transnegativity in sport in Europe: Experiences of LGBT+ individuals in various sport settings. *International Review for the Sociology of Sport*, 56(7), 997–1016. <https://doi.org/10.1177/1012690220968108>.
- Heß, F. (2015). *Das ist doch nichts für echte Kerle. Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht*. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. transcript Verlag.
- Hitradio Ö3. (2024). *Ö3 Jugendstudie 2024*. Hitradio Ö3. Zugriff am 30.08.2024 unter <https://www.oe3jugendstudie.at/>
- Höfner, C. (2020). *Geschlechtertheorien*. In *Handbuch der Integrativen Therapie*. Springer. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-662-60594-3_9
- Hoffmann, M. (2017). *Das Professionalisierungsdefizit schulischer Sexualerziehung – wenn subjektive Deutungen das Unterrichtsgespräch lenken*. In N. Balzter; F.C. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. 247-260. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag.
- International Olympic Committee. (2021). *IOC Framework on Fairness, Inclusion and Non-discrimination on The Basis of Gender Identity and Sex Variations*. Zugriff am 06.08.2024 unter <https://stillmed.olympics.com/media/Documents/News/2021/11/IOC-Framework-Fairness-Inclusion-Non-discrimination-2021.pdf>.
- Ipsos (2021). *LGBT+ pride 2021 global survey. A 27-country Ipsos survey*. Zugriff am 30.08.2024 unter https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2021-06/LGBT%20Pride%202021%20Global%20Survey%20Report_3.pdf.
- Kleiner, B. (2016). *Trans* / Trans*Geschlechtlichkeit*. Gender Glossar. *Open Access Journal zu Gender und Diversity im intersektionalen Diskurs*. Zugriff am 06.2024 unter <https://www.gender-glossar.de/post/trans-geschlechtlichkeit>.
- Klenk, F. C. (2022). *Post-Heteronormativität und Schule : Soziale Deutungsmuster Von Lehrkräften über Vielfältige Geschlechtliche und Sexuelle Lebensweisen*. (1st ed.). Verlag Barbara Budrich.
- Klocke, U., Salden, S. & Watzlawik, M. (2020). *Lsbt* Jugendliche in Berlin: Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Zugriff am 06.08.2024 unter <https://bit.ly/3cLe0lu>.

Konopack, J. (2011). Understanding Sexualities, Genders, and Fatness in Physical Education. *Journal of Curriculum and Pedagogy*. 8:2, 182-186.

Kosciw, J.; Clark, C.; Truong, N.; Zongrone, A. (2019). *The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. Zugriff am 06.08.2024 unter https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-Full Report-032421-Web_0.pdf

Christine-Irene Kraus, Laura Schreiner, Natalia Fast, & Valerie Kastrup. (2024). Gendersensibel in den Sportunterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-5971>

Krell, C.; Müller, S. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Zugriff am 06.08.2024 unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf.

Krell, C., & Oldemeier, K. (2018). *Queere Freizeit: Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und *diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport*. Zugriff am 06.08.2024 unter file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/DJI_QueereFreizeit.pdf.

Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (2. Aufl.). VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (5. Aufl.). Beltz Verlagsgruppe.

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., überarb. Auflage). Beltz. Zugriff am 07.08.2024 unter <http://nbnresolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-111668>

Landi, D. (2019). *LGBTQ Youth, Physical Education, and Sexuality Education. Affect, Curriculum, and (New) Materialism*. Dissertation, Auckland: University of Auckland, Zugriff am 06.08.2024 unter https://www.researchgate.net/publication/336890045_LGBTQ_Youth_Physical_Education_and_Sexuality_Education_Affect_Curriculum_and_New_Materialism

Marienfeld, U. (2004). Geschlechterneutralität im Sportstudium? *dvs-Informationen* 19 (4): 11–12.

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz.

Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarbeitete Auflage). Beltz.

- Meier, S. (2023). *Leistung und Diversität im Schulsport: Grundlagen und Perspektiven* (1st ed. 2023). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Mitteilungsblatt UG (2022). Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost Universität Wien. 21. Stück, Nummer 121.
- Mitteilungsblatt UG (2022). Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Deutsch im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost Universität Wien. 21. Stück, Nummer 121.
- Nodin, N.; Peel, E.; Tyler, A. & Rivers, I. (2015). *The RaRE Research Report: LGB&T Mental Health – Risk and Resilience Explored*. Zugriff am 08.08.2024 unter https://openresearch.lsbu.ac.uk/download/b9904f6f84a51fe2db1a91b4b1e0604d0ccc1bc950d5cb42f62e4126d14cad67/2851990/RARE%20Research%20Report_PACE%2020150422%20corrected.pdf.
- Österreich-digitales-Amt. (o.D.). *Änderung der Geschlechtszugehörigkeit*. Österreich digitales Amt. Zugriff am 08.08.2024 unter [tps://www.oesterreich.gv.at/themen/dokumente_und_recht/Änderung-derGeschlechtszugehörigkeit.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/dokumente_und_recht/Änderung-derGeschlechtszugehörigkeit.html).
- Palzkill, B. & Scheffel, H. (2017). *Geschlechterkompetenz im Sportunterricht*. In I. Glockentöger, I. & Adelt, E. (Hg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Waxmann. 173–186.
- Queer Lexikon e.V. (Hg.). (2024). *Endogeschlechtlich*. Glossar. Zugriff am 02.08.2024 unter <https://queer-lexikon.net/2017/06/15/dyadik/>.
- Rölver, A., Siebald, M., Föcker, M., & Romer, G. (2024). Geschlechtsinkongruenz und Geschlechtsdysphorie im Kindes- und Jugendalter – ein aktueller und praxisnaher Überblick. *Betrifft Mädchen*, (1), 4–11. doi: 10.3262/BEM2401004.
- Romer, G & Lempp, T. (2022). Geschlechtsinkongruenz im Kindes- und Jugendalter. Ethische Maßgaben und aktuelle Behandlungsempfehlungen. *Nervenheilkunde*. 41: 309–317. Schattauer.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum, qualitative social research*, 15(1).
- TGNS, F. A. (2019). *Transschüler_innen*. Best-Practice-Leitfaden für eine Transition in Schule und Ausbildung.
- Thomack, K. (2021). *Bildungsbiografien trans*geschlechtlicher Jugendlicher*. (*Childhood studies and children's rights*), (Band 4). Debus Pädagogik.
- Thun-Hohenstein L., H. B., Riedl S., Bangerl H. P., Fuchs M. & Gottardi-Butturini E. (2017). *Empfehlungen für den Behandlungsprozess bei Geschlechtsdysphorie von Kindern und Jugendlichen nach der Klassifikation in der derzeit gültigen DSM- bzw. ICD-Fassung*.

Sáenz-Macana, A. M., Pereira-García, S., Gil-Quintana, J., & Devís-Devís, J. (2024). Binary and non-binary trans students' experiences in physical education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 30(2), 159–176. <https://doi.org/10.1177/1356336X231190273>

Scheffel, H. (2023). Schulsport und LSBTIQ*. Zugriff am 17.06.2023 unter <https://schule-der-vielfalt.de/wp-content/uploads/2023-02-01-Fachtag-Keynote-Scheffel.pdf>.

Schulorganisationsgesetz [SchOG], BGBl. Nr. 242/1962, § 8b.

Siedenbiedel, C. (2014). *Mein*e Schüler*in ist transgender – Umgang mit komplexen Geschlechtsfindungsprozessen in der Schule*. In K. Moegling, C. Siedenbiedel & J. Budde (2014). *Lernen und Geschlecht*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag. 291-310.

Sobiech, G. (2013). Zur Notwendigkeit der Vermittlung von Genderkompetenz in der Ausbildung von Sportlehrkräften. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging & K. Moegling (Hrsg.), *Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion* (S. 248–263). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3zr9.19>

Sobiech, G., & Günter, S. (2016). *Sport and Gender - (inter)nationale Sportsoziologische Geschlechterforschung* (Vol. 59). Germany: Springer Vieweg. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Sykes, H. (2011). *Queer bodies. Sexualities, genders, fatness in physical education*. Peter Lang.

UNESCO. (2016). *Out In The Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Zugriff am 17.06.2024 unter <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244756>.

Wedl, J. & Bartsch, A. (Hrsg.) (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Weselek, J; Saringen, E. & Ketelhut, K. (2023). *Antinomische Verstrickungen: Der schulische Umgang mit trans* Schüler*innen*. In M. Kampshoff, B. Kleiner & A. Langer, (Hrsg.), *Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung*. Verlag Barbara Budrich.

Westheuser, L. (2018). Doing Gender. Gender Glossar. *Open Access Journal zu Gender und Diversity im intersektionalen Diskurs*. Zugriff am 17.06.2024 unter <https://www.gender-glossar.de/post/doing-gender>.

wien.gv. (o.D-a). Körperlicher Geschlechtswechsel durch medizinische Behandlung. Zugriff am 06.08.2024 unter <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/transgender/geschlechtswechsel/koerperlich/>.

wien.gv. (o.D-b). Rechtliche Anerkennung im eigenen Geschlecht. Zugriff am 06.08.2024 unter <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/transgender/geschlechtswechsel/rechtlich/personenstand.htm>.

Williamson, R. & Sandford, R. (2018). School is already difficult enough...’ examining transgender issues in physical education. *Physical Education Matters* 13(3), 57–61.

Winheller, S. (2017). (Gender-)Wissen – Können – Wollen. *Geschlechterfokussierende Ansätze als Herausforderung für die Lehrer_innenbildung? Eine Frage der Konstruktion von Realität*. In N. Balzter, F. C. Klenk & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich Verlag. 197-212.

11.1 Tabellen und - Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Deduktiv-induktives Kategoriensystem, Quelle: eigene Darstellung.

Tabelle 1: Durchführungssituationen der Interviews, Quelle: eigene Darstellung.

12. Anhang

Interviewleitfaden mit Lehrenden

Themen im Unterrichten von und im Umgang mit trans* Personen im monoedukativen Sportunterricht in der Sekundarstufe

Information:

1. **Begrüßung und Einführung:**
Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst, an diesem Interview teilzunehmen. Mein Ziel ist es, ein besseres Verständnis für die spezifischen Herausforderungen und Themen zu entwickeln, denen sich Bewegungserzieherinnen im Umgang mit trans*-Personen im monoedukativen
2. **Vertraulichkeitserklärung:**
Alle Informationen, die du bereitstellst, werden vertraulich behandelt. Persönliche Daten oder spezifische Details, die deine Identität offenbaren könnten, werden anonymisiert.
3. **Einverständniserklärung zur Teilnahme und Aufzeichnung des Interviews:**
Ich möchte dich fragen, ob du damit einverstanden bist, dass dieses Gespräch aufgezeichnet wird, um sicherzustellen, dass ich keine wichtigen Informationen verpasse. Bist du damit einverstanden?

Einstieg:

1. **Beruflicher Werdegang**
 - Erzähl bitte etwas über deinen beruflichen Werdegang als Sportlehrer*in. Wie lange unterrichtest du schon?
 - Hast du schon oft Trans*-Schüler*innen unterrichtet?
2. **persönlicher Bezug zum Thema:**
 - Hast du vorher schon gewusst, was man unter trans* versteht? Hast du dich mit diesem Thema schon einmal auseinandergesetzt?
 - Hast du im außerschulischen Kontext bereits Erfahrungen damit gemacht?
 - Wie ist es dir damit gegangen?
3. **Persönliche Erfahrungen:**
 - Welche trans*-Schüler*innen unterrichtest du? Was kannst du vorab über diese Schülerin / diesen Schüler sagen?
 - Seit wann unterrichtest du ihn/ sie?

Hauptteil:

1. **Monoedukativer Unterricht**
 - Du unterrichtest monoedukativ. Wie erlebst du den Sportunterricht mit der Präsenz von trans*-Schülerinnen?

- Kannst du Herausforderungen beschreiben, die du erlebt hast?

Handlungsstrategien:

- Wie gehst du im Sportunterricht mit der Geschlechtertrennung in Bezug auf trans*-Schüler*innen um?
- Welche Strategien haben sich als effektiv erwiesen, um eine für trans*-Personen angenehme Lernumgebung zu fördern?

2. Sport- und Bewegungsinhalte

- Gibt es Inhalte oder Sportarten in deinem Unterricht, bei denen du das Gefühl hattest, dass sich der trans*-Schüler/ die trans*-Schülerin unwohl gefühlt hat? Erzähl bitte davon.
- Bei welchen Sportarten fühlte sich der Schüler/ die Schülerin deiner Meinung nach wiederum wohler?

Handlungsstrategien:

- Wie gehst du mit Situationen um, in denen sich der Schüler/ die Schülerin weigert, eine bestimmte Übung/ Sportart, etc. auszuführen?

3. Umgang mit dem Körper

- Du hast erzählt, dass du eine trans*Schüler/in unterrichtest. Wie geht der trans*-Schüler/ die trans*-Schülerin aus deiner Sicht mit seinem/ ihrem Körper um? /Was fällt dir auf, wenn du den Umgang der Schüler/innen mit ihrem Körper beobachtest?
- Welche Sportbekleidung trägt er/sie typischerweise?
- Kannst du eine Situation beschreiben, in denen der Körper des Schülers/ der Schülerin in irgendeiner Form zum Thema wurde?

Handlungsstrategien:

- Wie agierst du in Situationen, in denen du merkst, dass der Schüler/ die Schülerin ein Problem mit seinem/ ihrem Körper hat?

4. Mitschüler*innen

- Wie gehen die anderen Schüler*innen in deinem Unterricht mit den trans*-Schüler/ der trans*-Schülerin um?
- Beschreibe bitte, wie die Klasse miteinander umgeht?

Handlungsstrategien:

- Gab es Situationen, in denen du in einer Form eingreifen, vermitteln oder Partei ergreifen mussten?

5. Rahmenbedingungen und Infrastruktur

Erfahrungen mit Umkleideräumen:

- Könntest du eine Situation beschreiben, in der die Nutzung der Umkleideräume für trans*-Schüler*innen eine Herausforderung darstellte?

Handlungsstrategien:

- Wie hast du und deine Schule diese Situation gehandhabt?

- Welche Maßnahmen oder Lösungen wurden gefunden, um eine sichere und inklusive Umgebung in den Umkleieräumen zu schaffen?

Erfahrungen mit Duschen und WC-Anlagen:

- Könntest du eine Situation beschreiben, in der die Nutzung von Duschen und/ oder WC-Anlagen für trans*-Schüler*innen eine Herausforderung darstellte?

Handlungsstrategien:

- Wie hast du und deine Schule diese Situation gehandhabt?
- Welche Maßnahmen oder Lösungen wurden gefunden, um die Situation zu lösen?

6. **Mehrtägige Schulveranstaltungen**

- Erzähl von einer Klassenfahrt (Skikurs, Sportwoche), bei dem die Bedürfnisse von trans-Schülerinnen berücksichtigt werden mussten. Wie bist du dabei vorgegangen?
- Welche Themen traten bei der Unterbringung im Quartier auf?

Handlungsstrategien:

- Wie wurde mit den Themen umgegangen?

7. **Anrede, Namen und Pronomen**

- Wie ist es dir mit dem neu gewählten Namen bzw. Pronomen der trans*Person gegangen?
- Wie reagierten die trans*Schüler*innen, wenn du den falschen Namen verwendet hast?
- Wie bist du mit den Reaktionen der Schüler*innen umgegangen?

Abschluss:

Feedback und offene Fragen:

- Gibt es noch etwas, das du hinzufügen möchtest oder das wir in unserem Gespräch nicht angesprochen haben?
- Was sind Top 3 Herausforderungen? Welche Chancen siehst du?
- 10 Jahre später: Die Situation ist jetzt total positiv. Wie sieht diese jetzt aus deiner Sicht aus? Was ist da jetzt anders?
- Hast du Vorschläge für weitere Personen, die es wert wären, zu diesem Thema interviewt zu werden?

Danksagung und Verabschiedung:

Vielen Dank für deine Zeit und deine Einblicke. Deine Erfahrungen und Meinungen sind sehr wertvoll für mein Verständnis dieser wichtigen Themen.

Interview A

Datum: Freitag, 07.06.2024.

Zeit: 08:15-8:46

Ort: Online, Zoom

A: Clara Federer

IPA: interviewte Person (Person A)

1 **A:** [00:00:03] Gut. Liebe XY, möchtest du mir mal bitte zu Beginn etwas über deinen
2 beruflichen Werdegang als Sportlehrerin erzählen? Wie lange unterrichtest du schon?
3 Und als zusätzliche Frage, hast du schon oft trans* Schüler*innen unterrichtet.

4
5 **IPA:** [00:00:22] Mein beruflicher Werdegang, würde ich sagen, ist nicht ganz einfach.
6 Wenn man es nur auf die Schule reduziert, dann kann man eigentlich sagen, dass ich
7 begonnen habe vor, wie lange ist das jetzt her, drei Jahren bei der Volkshochschule zu
8 arbeiten, das war dann auch schon in der Schule. Also ich würde sagen, das war nicht
9 ganz einfach, aber man kann es nicht ganz auf das reduzieren, weil de facto es geht ja
10 um Sport. Ich glaube, ich gebe schon, seitdem ich 13 oder 14 bin Sporttrainingseinheiten
11 oder ähm, Unterrichtseinheiten halt nicht im Schulsetting, aber halt habe immer irgendwie
12 sportliche Einheiten angeleitet und im Schulsetting per se, also mit richtiger Anstellung
13 bin ich halt erst seit September und Erfahrungen mit Transschülerinnen. Ähm, habe ich
14 es auch, seitdem ich mit der Volkshochschule begonnen habe, also circa seit drei Jahren,
15 weil ich denke, in meinem ersten oder zweiten Kurs in der Volkshochschule hatte ich
16 schon Kontakt im Matheunterricht mit Trans mit einem Trans Schüler.

17
18 **A:** [00:01:44] Hast du jetzt vorher schon mal gewusst, was man eigentlich unter Trans
19 oder eben diesen ganzen Begrifflichkeiten versteht? Hast du dich damit schon mal aus-
20 einandergesetzt? Ähm, und du hast es eh schon beantwortet im Prinzip, ob du ihn aus
21 im außerschulischen schulischen Kontext bereits Erfahrungen damit gemacht hast.

22
23 **IPA:** [00:02:10] Ja. Also, du meinst, ob ich schon gewusst habe vor diesem Interview,
24 was das bedeutet?

25
26 **A:** [00:02:16] Genau.

27
28 **IPA:** [00:02:18] Ja, natürlich. Ja, sicher. Ähm. Du weißt es ja eh. Aber der Begriff Trans
29 ist ja eigentlich sehr breit gefächert. Und je nachdem, was für eine Literatur man auf-
30 schlägt, ist mehr oder weniger enthalten. Oder sind mehr oder weniger Gruppen enthal-
31 ten. Aber im Endeffekt ja. Wie gesagt, ich habe schon gerade eben jetzt über die Volks-
32 hochschule und dann, auch jetzt die letzten drei Jahre immer wieder auch trans Schüler
33 unterrichtet. Und natürlich, es wird ja auch medial immer mehr aufgebauscht, würde ich
34 mal so sagen. Dadurch, glaube ich, kriegt es auch die Gesellschaft mehr mit. Und ja, man
35 wird ein bisschen sensibler, glaube ich auch für das ganze Thema.

36

37 **A:** [00:02:56] Hm. Gut, dann kommen wir schon zum Sportunterricht per se. Also die
38 Voraussetzung für dieses Interview war ja eben, dass du Transschülerinnen und Schüler
39 unterrichtest. Und könntest du jetzt ein bisschen was zu deinen Erfahrungen im Umgang
40 mit eben trans? Ich habe jetzt Trans übrigens als Sternchen dazu genommen, also sei
41 das jetzt Transgender, Genderfluid, queer. Ich fasse das alles eben als trans Sternchen
42 zusammen. Könntest du da mal deine Erfahrungen beschreiben?

43

44 **IPA:** [00:03:36] Ich würde sagen, es ist sehr unterschiedlich. Ich habe derzeit nur in einer
45 Klasse Trans*Schüler. Zwei an der Zahl. Wobei ich würde sagen manche Stunden halt
46 wirklich super sind. Manche, bei manchen gibt es schon Schwierigkeiten. Ist vielleicht das
47 falsche Wort, aber halt Themen, mit denen man sich auseinandersetzen muss, mit die-
48 sen, mit diesen Jugendlichen per se. Das sind eben Oberstufe, also kann man eigentlich
49 nicht mehr von Kindern sprechen. Das sind wirklich Jugendliche und. Ja, es kommt drauf
50 an, was du eigentlich wissen willst. Es ist wirklich.

51

52 **A:** [00:04:19] Kommen wir dann gleich vielleicht zu jetzt spezifischeren Fragen? Also du
53 unterrichtest ja monoedukativ, das ist ja die Vorschrift in der Sekundarstufe. Und natürlich
54 setzt das irgendwie schon voraus, dass es da vielleicht Themen gibt, die irgendwie in. In
55 einem problematischen oder zumindest kontroversen Zusammenhang mit Transschüle-
56 rinnen stehen. Erlebst du da irgendwelche Themen, die da aufkommen in monoedukati-
57 ven Settings oder gibt es da Herausforderungen, die du beschreiben kannst, die du erlebt
58 hast?

59

60 **IPA:** [00:04:56] Was glaube ich, prinzipiell schwierig ist. In den meisten Schulen ist ein-
61 fach sind die Räumlichkeiten, dass die meisten Schulen Turnhallen immer noch quasi
62 nach dem binären Konstrukt verfahren. Das heißt, du hast eine Burschen, eine Mädchen-
63 garderobe. Das ist halt schwierig, ist teilweise auch für diese Schülerinnen oder Schüler,
64 sich dann irgendwo wohlfühlen, wo sie sich umziehen können, würde ich mal sagen.
65 Wobei das jetzt glaube ich bei mir ich weiß gar nicht, wo sie sich um. Also Sie ziehen sich
66 auf jeden Fall eine Damengarderobe um. Ob Sie dann hinten ins WC reingehen oder sich
67 in der allgemeinen Garderobe umziehen, weiß ich leider nicht. Jedoch haben Sie da noch
68 nie geäußert, dass Sie das stört. Aber das ist auf jeden Fall ein Punkt, der glaube ich
69 Schwierigkeiten erzeugen kann. Also dass die Räumlichkeiten für die Personen für diese

Personengruppen eigentlich keinen Platz schaffen. Bei uns zumindest nicht, alte Schulgebäude, gibt es eigentlich keinen Platz. Also wir haben auch schon mal drüber diskutiert, dass man die vielleicht bei uns in der Lehrerkabine umziehen lassen, aber eigentlich ist das auch keine Lösung. Sonst. [...] Was natürlich, also per se gerade ein Schüler bei mir, der hat immer wieder Probleme mit diversen Sportarten oder eigentlich beide haben mit diversen Sportarten Probleme. Gerade tänzerisch kreative Bewegungshandlungen sind ihnen nicht so lieb von allen.

IPA: [00:06:19] Ich kann mich an eine Situation erinnern mit einem Tanzschüler, wo wir wo eine Tanzpädagogin da war, da habe ich eine Tanzpädagogin extern reingeholt, die mit ihnen eine Choreografie erlernt hat, eine Hip-Hop Choreografie. Und irgendwann ist er einfach während der Stunde mitten im Erlernen der Choreografie rausgegangen und aus Klo verschwunden. Nach vier, fünf Minuten bin ich, bin ich halt mal schauen gegangen, weil er nicht mehr zurückgekommen ist. Und dann habe ich ihn also neben am Klo sitzend, am Boden hockend gefunden, so halb weinend, dass eine jugendliche Person also gar nicht mehr so klein. Und dann habe ich ihn halt versucht, wieder in ein Gespräch, ein Gespräch zu verwickeln und habe mit ihm dann eigentlich länger gesprochen. Mittlerweile haben wir ein ganz gutes Verhältnis. Also der erzählt mir eigentlich relativ viel, was ich ganz toll finde, weil so habe ich, kriege ich von ihm auch mehr mit und dann hat mir halt quasi offenbart ganz genau seine Worte weiß ich nicht mehr, aber das ist für ihn halt voll schwierig ist, weil gerade in solchen Situationen merkt er, dass er einfach nicht so ist wie die anderen und dass er keinem Geschlecht zugehörig ist.

A: [00:07:26] Mhm hm. Also dieser Schüler bezeichnet sich als nicht binär.

IPA: [00:07:34] Ja also per se war sie, hat ein biologisch weibliches Geschlecht, will aber mit einem männlichen Vornamen angesprochen werden und verwendet männliche Pronomen jedoch beim Tanzen, gerade wenn er die Burschen, also die männlichen Mitschüler, als auch die weiblichen Mitschülerinnen direkt vor seinen Augen sieht, hat er anscheinend das Gefühl, dass er oder sie da gerade direkt vor seinen Augen, dass er eigentlich zu keiner Gruppe passt.

A: [00:08:06] Voll schwierig. Ja, das passt eh auch gerade voll gut, weil ich Sport und Bewegungsinhalte auch in meinem Leitfaden habe. Weil das eben in der Literatur auch hervorgeht, dass da bestimmte Inhalte für trans Schülerinnen total problematisch sind.

Und mich würde jetzt noch interessieren, Du hast schon tänzerische Inhalte erwähnt. Wie gehst du dann eben mit dieser Situation um, dass sich, der Schüler, die Schülerin weigert, diese Übung, diese Sportart etc. auszuüben? Wie gehst du dann als Sportlehrerin vor?

IPA: [00:08:36] Würde sagen weigern ist das falsche Wort, weil ich glaube, es kommt darauf an, ob du also was für oder wo sich die Personengruppen zuordnen. Also meine sind ja beide laut biologischem Geschlecht weiblich, wollen aber quasi als männlich angesehen werden, turnen jedoch in der weiblichen Sportgruppe mit, auf Wunsch ihrerseits. (...) Ich finde es dann halt auch immer so eine. Das kommt halt darauf an, ob sind sie schon dabei oder ist es andersrum? Ist man vom Geschlecht männlich? Weil ich glaube je nach. Trotzdem ich glaube trotzdem, dass das biologische Geschlecht trotzdem noch irgendwie zu einem gewissen Teil beeinflusst. Bei welchen Sportarten man sich wohler fühlt, bei welchen nicht. Weil du hast ja ganz andere Voraussetzungen, gerade nach der Beendigung der Pubertät, wo meine alle schon durch sind, hast du ja komplett andere Voraussetzungen, die auch für unterschiedliche Sportarten. Ja, und ich kann jetzt nur von meiner Sichtweise erzählen. Und die, die ich eben hatte, die laut Geschlecht trotzdem weiblich sind, aber sich eben als männlich identifizieren wollen. Der eine zum Beispiel, der hat eben richtig Probleme mit den ganzen ästhetischen Bewegungshandlungen. Gehört auch Turnen dazu, Akrobatik, Sonstiges. Dafür geht er zum Beispiel im Ballsport voll auf und das taugt ihm. Und der andere eben. Wo ich auch erzählt habe mit dem Gespräch. Der ist generell viel sensibler und hat auch psychisch ziemlich zu kämpfen, weil er auch von dem Elternhaus nicht unterstützt wird und die erkennen das nicht an usw. Also ich glaube das ist generell bei dem. Der ist einfach generell einfach sehr zurückgezogen. Deshalb kommt es gar nicht so auf die Sportart oder auf die Bewegungshandlung per se an oder in welche Themengruppe wir Themenschwerpunkte einordnen. Weil er ist einfach generell zurückgezogen. Ein kompletter Einzelgänger, integriert sich nicht in die Klasse und kapselt sich halt als Person komplett ab von allem. Aber was man trotzdem sagen muss, beide machen bei mir schon alles mit, nur quasi wie sie mitmachen ist vielleicht unterschiedlich.

A: [00:10:46] Spannend. Und wenn du jetzt beschreiben müsstest, was deine Rolle in dieser Situation ist. Versuchst du dann irgendwie zu vermitteln oder sie noch mal extra zu motivieren, sozusagen sich mehr einzubringen oder wie versuchst du dann darauf einzugehen?

140 **IPA:** [00:11:10] Ich würde sagen, gerade die eine Person eben, die voll stabil ist, die auch
141 von zu Hause unterstützt wird. Also ich habe echt so wie so Nord und Südpol bei meinen
142 zwei Trans*Schülern, weil die kann man überhaupt nicht vergleichen, weil der eine ist
143 super integriert, ist Klassensprecher, wird von allen richtig angenommen, ist halt richtig
144 im sozialen Gefüge auch mit eingebunden und demnach läuft das natürlich anders ab
145 und der andere kapselt sich halt komplett ab und ist richtig isoliert. Also ich denke, das
146 ist halt es sind zwei Extreme, das würde ich mal so behaupten und eben der, der super
147 integriert ist. Da brauche ich nicht viel machen, weil der macht ganz normal im Sportun-
148 terricht mit. Wird super angenommen, ist quasi auch in manchen wenn's darum geht ir-
149 gendwie in Gruppen was zu erledigen, irgendwelche Aufgaben zu erfüllen, auch immer
150 einer von denen, die voranschreiten, die vorangehen. Also da ist eigentlich von meiner
151 Seite nicht viel zu tun. Von allen der, der der ist zum Beispiel, der tut auch richtig gern
152 Turnen und das würde jetzt auch der Ästhetik, aber dem Dehnen und so ist nicht seins.
153 Aber Handstand und lauter diese Sachen halt macht er richtig gern und kann es auch
154 richtig gut und das funktioniert super. Der andere jedoch, da merkt man einfach, der fühlt
155 sich überhaupt nicht wohl in seinem Körper, hat richtig Probleme psychisch, kämpft richtig
156 damit. Kommt dazu, dass auch vom Elternhaus nicht unterstützt wird und ist halt voll
157 alleine mit der ganzen Geschichte, weil in der Klasse gibt es zwar richtig richtig nette
158 Mitschülerinnen, aber wenn ich denke, solange du gerade im jugendlichen Alter oder
159 nach der nach der Jugend, nach der Pubertät, wenn du nicht Anstalten leistest, dich ein
160 bisschen zu integrieren, auch wenn es Leute geben würde, die dich integrieren wollen,
161 funktioniert das nicht, weil man ja immer nur im letzten Eck sitzt oder steht. Dann geht
162 das halt nicht. Und bei dem ist halt schon so, dass ich das ist auch so ein bisschen eine
163 Beziehung. Es hat sich auch weiterentwickelt. Das Jahr über. Am Anfang bin ich da auch
164 mal hin, weil ich ihn halt noch nicht kannte bzw. ins Fettnäpfchen getreten. Und habe ein
165 paar Dinge gemacht, die sicher falsch waren für ihn, wo ich ihn vielleicht auch ein biss-
166 chen eher wieder. quasi verloren habe oder dass er sich mehr distanziert habe. Mittler-
167 weile muss man bei dem halt wirklich, wirklich sensibel sein. Er erzählt mir sehr, sehr viel,
168 aber halt dann mehr, mehr oder weniger unter vier Augen und du musst ihn eigentlich
169 machen lassen. Also es ist halt so, das ist. Nicht ganz einfach. Und zum Beispiel beim
170 Turnen, dann habe ich ihn halt, weil er dann halt diese ganzen Sachen, wo man ihn an-
171 greift, das mag er nicht so gern und wenn, dann lasst er sich eigentlich nur von mir si-
172 chern. Wobei das halt auch schwierig ist, weil der sich so sichtlich unwohl fühlt in seinem
173 Körper und deswegen gern sich überhaupt nicht gern bewegt. Und demnach auch richtig

174 schlecht, muss man sagen. In allen sportlichen Handlungen ist richtig schlecht, ein koor-
175 dinatives Nackerpatzerl. Ähm, das ist ein Wahnsinn.

176
177 **A:** [00:14:16] Ja, ja, du hast es gleich schon wieder den nächsten Punkt angesprochen.
178 Mit dem Körper, mit dem Umgang mit dem Körper. Bleiben wir vielleicht gleich bei dem
179 letzteren Schüler, den du gerade beschrieben hast. Was beobachtest du da, wie er mit
180 seinem Körper umgeht, was er für ein Verhältnis zu seinem Körper hat? Kommen da im
181 Unterricht Themen auf, die du irgendwie vielleicht problematisch einordnest.

182
183 **IPA:** [00:14:46] Ja halt schwierig, was ich vorher schon erwähnt habe. Zum Beispiel die
184 Situation, wo er gesagt hat, dass er sich nicht zugehörig fühlt, weil er sieht, dass er zu
185 keiner Gruppe passt. Dazu passt. Das würde ich auf jeden Fall sagen. Das kann auch in
186 die Körperschiene legen, weil da sieht er's halt offensichtlich vor sich, dass es nicht passt.
187 Zusätzlich ist halt bei dem, der das ist einfach das Körperliche und auch das Seelische
188 gar nicht im Reinen. Ähm, also er verletzt sich auch selber oder hat sich selber verletzt.
189 Das ist halt immer wieder so in so Phasen. Was natürlich dann schon schwierig ist und
190 ansonsten, was aber beide machen ist, dass sie sich halt schon sehr, würde ich sagen
191 verhüllen. Halt sehr baggy Outfits, würde ich mal sagen.

192
193 **A:** [00:15:36] Beobachtest du auch, dass es sich zum Beispiel, weil du erwähnt hast, dass
194 in biologisch weiblich, dass sie sich zum Beispiel die Brüste abbinden?

195
196 **IPA:** [00:15:44] Hm. Nein, eigentlich nicht. Wobei dann immer so baggy Zeug an, also
197 der eine sicher nicht vom anderen. Keine Ahnung. Auf das schaue ich eigentlich nicht.

198
199 **A:** [00:15:54] Voll spannend. Also Sportbekleidung ist bei ihnen eben sehr weit und eben
200 figurverzerrend, also so, dass man keine Figur sieht.

201
202 **IPA:** [00:16:08] Zumindest bei dem einen. Beim anderen Ja, eigentlich bei beiden, würde
203 ich sagen. Der eine zieht sich halt immer Burschengewand an und der andere, der eben
204 nicht so sattelfest ist, der halt noch mehr baggy Zeug.

205
206 **A:** [00:16:23] Voll spannend. Gut, dann kommen wir zur Klassengemeinschaft. Du hast
207 das ja schon teilweise angesprochen, dass das so unterschiedlich ist bei beiden Trans-

208 schülern. Wie gehen jetzt die anderen Schülerinnen in deinem Unterricht mit diesen bei-
209 den Personen um? Was beobachtest du da? Und vielleicht hat es auch mal Situationen
210 gegeben, wo du eingreifen musstest oder in irgendeiner Form vermitteln oder Partei er-
211 greifen musstest.

212
213 **IPA:** [00:16:55] Hm. Ja, ja, wie gesagt, das ist bei beiden. Das sind halt so unterschiedli-
214 che Pole, dass es schwierig, würde ich sagen, in eine Schiene ist das einzuordnen. Ich
215 finde, man kann halt. Du kannst dir dann das rauspicken, was dir besser passt für deine
216 Arbeit. Entweder die eine Sichtweise oder die andere. Im Endeffekt ist wirklich so. Was
217 du halt mehr brauchst. Wahrscheinlich eher die von dem nicht so sattelfesten, würde ich
218 mal behaupten, weil das eher mehr ein Paradebeispiel ist, der in die Literatur passt. Was
219 ich dir schon sagen kann von meiner Arbeit, weil der andere, der ist halt echt super, der
220 ist wirklich richtig integriert und macht alles mit. Also er ist auch gut in ästhetischen Sport-
221 arten, er tut auch gern tanzen. Es ist halt, er bevorzugt die Ballsportarten, aber er macht
222 trotzdem alles gern. Was, der bewegt sich ja auch gern. Ja, und der andere halt, der ist
223 halt, der passt halt in diese ganzen Schienen, was man klischeehaft so mitbekommt, halt
224 hinein.

225
226 **A:** [00:17:55] Mhm.

227
228 **IPA:** [00:17:56] Das kommt halt, finde ich immer voll auf das an. Aber per se dass jetzt
229 irgendwie eingreifen muss, also halt bei dem einen, dass ich irgendwie eingreifen muss,
230 überhaupt nicht. Und bei dem anderen ist es halt so, dass ich zum Beispiel am Anfang
231 vom Schuljahr mal voll ins Fettnäpfchen getreten bin, weil ich in der zweiten oder dritten
232 Einheit habe ich gesagt, geht zu zweit zusammen, bildet Gruppen zu zweit, bildet Paare
233 und macht halt dann den Orientierungslauf. Jeder hat halt eine Karten gekriegt und dann
234 sind halt alle weggelaufen. Alle Paare. Und er mit beziehungsweise war es so, dass halt
235 dann eher alleine übergeblieben ist, wie sich die Paare gebildet haben. Und dann hat halt
236 eine, die super sozial ist, die richtig richtig nett ist gesagt. Ja, sie geht mit ihm zusammen
237 und die ist auch eine, die würde ihn eigentlich voll gerne integrieren, sie und noch zwei
238 drei andere. Aber er kapselt sich halt immer so ab und er hat das halt dann als richtig
239 schlimm empfunden, weil da sind alle Paare weggelaufen und dann wie sie nur noch zu
240 zweit da waren, ist er voll in Tränen ausgebrochen und dann habe ich halt mit ihm das
241 Gespräch gesucht und dann hat er zu mir gesagt ja, dass das für ihn ganz, ganz schlimm
242 ist, weil er immer quasi bei so selber einteilen wählen, weiß nicht, auch wenn das jetzt

243 nur im Paar Setting war, quasi immer die letzte Person ist und dann merkt er halt komplett,
244 dass er ein Einzelgänger ist und keinen hat. Und er hätte bitte gerne, dass alles, was
245 irgendwie mit dem Setting zu tun hat, dass das ein Teil von mir direkt gemacht wird. Also
246 nichts mit Zufall, nichts mit Wahl, sondern der wollte von mir quasi die oder will eigentlich
247 das ganze Jahr von mir die Struktur. Wenn halt irgendwas ist und das ist ja im Sportun-
248 terricht so gut wie immer das Ding wie Gruppen und Team Settings hast, dass alles von
249 mir eingeteilt wird. Was natürlich auch schwierig ist, wenn so. Ich muss alles ich vorge-
250 ben. Aber das ist. Das hätte er am liebsten eigentlich, dass es da keine, dass irgendwie
251 keine Wahl gibt oder sonst was und das ist halt alles strikt ist und das quasi das von mir
252 vorgegeben wird, damit fühlt er sich wohler, wenn er so die sozialen Grenzen hat und ich
253 sag du musst dahin, du musst dahin, du musst dahin, dann geht es eben leichter damit.
254 Ja.

255
256 **A:** [00:20:10] Okay, also das wäre so eine Strategie, die du jetzt versuchst auch mehr zu
257 verfolgen. Dass für ihn keine unangenehme Situation entsteht, könnte man sagen, oder?
258

259 **IPA:** [00:20:20] Na ja, also ich muss jetzt sagen, im zweiten Semester war er, glaube ich,
260 in einer Einheit anwesend. Also derzeit ist es. Ich sehe nicht. Also, ich habe ihn das letzte
261 Mal im Februar, glaube ich, gesehen. Er kommt einfach nicht mehr in den Sportunterricht.
262 Aber ich. Ich weiß halt von unserem ganzen Konzept rundherum im Kloster und weiß
263 nicht, was die alle mit betreuen. Dass, also Schulpastoral usw, dass die schon die ganze
264 Zeit mit ihm im Gespräch sind, aber er sich halt auch dort sehr abkapselt. Anscheinend
265 ist da irgendwann ein Gespräch ein bisschen schief gelaufen, ein bisschen in die falsche
266 Bahn und seitdem ist er schulisch so gut wie nicht mehr, nicht mehr präsent und nicht
267 mehr anwesend. Und das war irgendwann so um Semesterwechsel herum.

268
269 **A:** [00:21:06] Und hatte da irgendein Attest, dass er quasi fehlen darf. Weil das geht ja
270 aus der Literatur auch hervor, dass man als Empfehlung, als Sportlehrerin solche Atteste
271 akzeptieren soll und sie sozusagen nicht dazu zwingen soll, jetzt unbedingt teilzunehmen.
272 Aber du bist ja dann irgendwie verpflichtet, ihn zu benoten. Also wie gehst du da vor?

273
274 **IPA:** [00:21:28] Tja, ich würde mal so sagen, dass der eine Schüler eben der. War im
275 ersten Semester, ich glaube bis auf in einer Einheit bei jeder Turnereinheit bei mir anwe-
276 send. Das war mit Abstand der Anwesenheitskönig, obwohl er eben sich nicht so wohl
277 fühlt. Und also er ist richtig, richtig gern zu mir gekommen. Er hat sich mir gegenüber

278 auch geöffnet. Das, was schon dafür spricht, dass ich eigentlich vieles richtig gemacht
279 habe, würde ich sagen. Und weil sonst würde ich jetzt gerade in der Oberstufe Nachmit-
280 tagsunterricht, würde ich nicht immer aufkreuzen. Vor allem nicht so regelmäßig und so
281 oft. Und von all dem ersten Semester haben wir eigentlich nur ästhetische Sachen ge-
282 macht. Wir haben, glaube ich, zwei oder drei Monate nur geturnt mit Tanzen dazwischen,
283 also eigentlich all das, was ihm nicht so taugt. Und er hat immer gesagt, er freut sich
284 schon das zweite Semester, wenn wir dann etwas anderes machen. Und dann hat's ir-
285 gendwann dieses Gespräch mit Schulpastoral und Eltern und weiß ich was gegeben. Und
286 zweites Semester ist halt auch oft ausgefallen, wo ich teilweise die Klasse nur jedes Mo-
287 nat einmal gesehen habe, aber im Endeffekt habe ich ihn jetzt nicht mehr gesehen. Also
288 das ist schon schwierig. Also benoten kann ich ihn auf jeden Fall, weil mehr als die Hälfte
289 des Jahres war der quasi 100 % anwesend. Aber irgendwie jetzt eine Verbesserung der
290 Note beizuführen oder irgendwie ist halt schwierig.

291

292 **A:** [00:22:47] Ja, ja. Ja, Gott sei Dank war das erste Semester da.

293

294 **IPA:** [00:22:53] Ja, und von allen immer. Also das spricht richtig und von allen bei den
295 Sachen Sportarten, die eigentlich nicht so taugen, wo du viel Körperkontakt hast und
296 blablabla und hat alles brav mitgemacht, halt sehr alleine und abgekapselt. Aber er hat
297 alles probiert. Ja, im Gegensatz zu anderen Mitschülerinnen, die dann halt in Tratsch-
298 Gruppen gegangen sind oder sonstiges.

299

300 **A:** [00:23:11] Ja ja. Du hast es gleich zu Beginn auch schon erwähnt, dass Garderobe
301 ein Thema ist. Wie ist es bei Dusche und Klo? Ist das ähnlich bei euch in der Schule?

302

303 **IPA:** [00:23:33] Ja, das ist alles im Garderoben Setting dabei. Du hast quasi zwei Garde-
304 roben und wenn du in den Garderoben drinnen bist, kommst du erst zu den Duschen und
305 zu den WC-Anlagen. Wobei halt wir auch zwei extra WCs oben bei den Turnhallen haben,
306 aber halt auch nur männlich weiblich.

307

308 **A:** [00:23:50] Okay und würdest du da irgendeine Lösung dafür finden oder was? Was
309 würdest du als sinnvoll erachten jetzt mit Hinblick auf diese Schüler*innen?

310

311 **IPA:** [00:24:01] Die zwei haben jetzt nie geäußert, dass sie das stört. Also für die passt
312 das anscheinend so wie das jetzt läuft. Weil es ist einmal angesprochen worden, auch

313 mit Schulpastoral, ob man eben die Möglichkeit in Betracht ziehen soll, dass die sich in
314 der Lehrerkabine oder dass sich der eine bei dem anderen ist ja wurscht. Der eine in der
315 Lehrerkabine umzieht und der hat nie geäußert, dass das für ihn ein Problem darstellt.
316 Ich weiß nicht, wie gesagt, nicht, ob er sich umzieht, eine Umkleidekabine oder ob er
317 dann weiter nach hinten in den Klo Trakt geht, um sich umzuziehen. Aber im Endeffekt
318 stört es sie nicht. Ich glaube es kommt immer auf die Personen darauf an.

319
320 **A:** [00:24:33] Ja, ja, ja. Ganz kurz noch mehrtägige Schulveranstaltungen. Gab es das in
321 dieser Klasse? Also so was wie Skikurse oder irgendeine Projektwoche?

322
323 **IPA:** [00:24:43] unserer Schule? Gefühlt jede Klasse dreimal im Jahr. Irgendwie für eine
324 Woche.

325
326 **A:** [00:24:48] Und gab3 es da Probleme? Zum Beispiel bei Zimmereinteilungen?

327
328 **IPA:** [00:24:54] Jetzt für die Sprachreise fährt er nicht mit, weil er eben mit irgendwie. Das
329 ist ihm. Taugt ihm nicht. Gab es auch Probleme in der Zimmereinteilung. Also die eine
330 Person, die nicht so sattelfest ist, die fährt jetzt nicht mit. Also bis jetzt ist er glaube ich
331 schon mitgefahren, aber jetzt ist irgendwie so ein Punkt erreicht. Jetzt, nachdem er eben
332 das zweite Halbjahr auch irgendwie Probleme hat mit gefühlt jeder Lehrperson und weiß
333 nicht was. Und mit den Eltern zu Hause. Ja, der fährt jetzt nicht mit. Okay, es geht um die
334 Sprachreise Anfang, nächstes Jahr.

335
336 **A:** [00:25:24] Und bei dem anderen, bei dem es recht gut funktioniert, nehme ich mal an,
337 dass es da auch kein Thema gab bei der Einteilung, mit wem er zu Gastfamilie geht zum
338 Beispiel.

339
340 **IPA:** [00:25:34] Ja überhaupt nicht. Der ist mit den Mädels so gut. War überhaupt kein
341 Thema.

342
343 **A:** [00:25:42] Gut, kommen wir zum Ende. Gibt es jetzt noch irgendetwas, was wir in
344 unserem Gespräch vielleicht nicht angesprochen haben? Fällt dir noch irgendwas ein?

345
346 **IPA:** [00:25:51] Na, keine Ahnung. Was willst du wissen?

347

348 **A:** [00:25:53] Ja, zum Schluss vielleicht. Was sind so die Top drei Herausforderungen,
349 die du jetzt am Ende zusammenfassen müsstest?

350
351 **IPA:** [00:26:01] Mit solchen Personen. Also ich würde sagen, die Individualität als ersten
352 Punkt, weil du kannst extrem viel Erfahrung sammeln und extrem viele Schüler und Schü-
353 lerinnen haben, die sich der Personengruppe zuordnen. Jedoch ist jede Person wieder
354 anders. Also ich habe jetzt doch schon einige gehabt und ob es jetzt in Mathematik Set-
355 ting ist oder in Sport Setting, es ist jede Person anders. Das würde sagen die Individuali-
356 tät. Das heißt du musst eigentlich jeden einmal kennenlernen, jede Person mal kennen-
357 lernen und dann auf die wirklich auch individuell eingehen. Du kannst nicht alle in so eine
358 Schiene packen und sagen das ist jetzt das Kochrezept, weil der eine ist so, der andere
359 ist so. (...) Ähm. Zweiter Punkt. (...) Ähm, Herausforderungen. Nun. (...) Zweiter Punkt,
360 würde ich sagen, ist. Es schon. So ein bisschen würde ich sagen, dass ein Teilproblem
361 also so Gruppen einteilen, was sicher auch eine Herausforderung darstellt oder wo man
362 halt drauf schauen muss, wie das funktioniert und wie die halt generell eben in der Klasse.
363 Also wie diese Schüler in der Klasse integriert und sozial aufgenommen wurden. Und als
364 dritte Herausforderung würde ich schon. Oder das würde ich gleichstellen so Körperkon-
365 takt plus das Ansprechthema.

366
367 **A:** [00:27:37] Meinst du Pronomen und Namen in diese in diese Richtung?

368
369 **IPA:** [00:27:44] Ja und ich finde halt gerade am Anfang, weil wenn du die Person halt
370 noch nicht kennst, gerade wenn du auch nicht von Kollegen oder so vorgewarnt wirst,
371 dass halt vielleicht Personen in diesem Unterricht bei dir sind, dann gehst du halt hinein
372 und sagst he, hallo Mädels oder weiß nicht.

373
374 **A:** [00:28:01] Ja.

375 **IPA:** [00:28:02] Wo sich die vielleicht nicht und das ist ja gar nicht irgendwie, mir passiert
376 das immer noch unbewusst. Ja, das ist jetzt nicht böse gemeint, aber, ähm. Oder du, weil
377 die sind ja trotzdem auf der Klassenliste bei mir noch als weiblich verzeichnet mit ihrem
378 Geburtsnamen. Und dass du vorgewarnt wirst, wie sie eigentlich genannt werden wollen,
379 dass natürlich, sobald du es weißt, passiert eigentlich so gut wie nicht mehr. Aber halt
380 gerade am Anfang, wenn du reingehst. Das ist mir gerade auch bei in Mathe mal passiert,
381 bei der Volkshochschule, da bin ich rein, habe die die Anwesenheitsliste durchgenommen
382 und habe dann keine Ahnung gesagt, irgendeinen Nachnamen. Lilith. Ja und das hat halt

383 niemand reagiert. Und dann ich so, ja ist diese Person nicht da. Wisst ihr was von der
384 und dann irgendwann so bissig ist mich diese Person angegangen. Das bin ich nicht, so
385 heiße ich nicht und ich weiß nicht was halt so so richtig. Sie hat sich richtig angegriffen
386 gefühlt. Dass ich, das sich jetzt quasi mit dem falschen Namen anspreche. Also ich denke
387 das ist, sobald du es einmal weißt, ist in Ordnung, aber wenn du da reingehst und die
388 Person noch nicht kennst ist eh klar. Du machst es nach Liste, gehst durch und dann
389 kannst du eigentlich schon relativ viel verlieren, weil den habe ich das ganze Semester
390 nicht mehr gehabt. Den habe ich am Anfang quasi verärgert damit, dass ich ihn falsch
391 angesprochen habe nach der Namensliste und dann hat er mich quasi ignoriert.

392

393 **A:** [00:29:22] Also als Tipp für andere Sportlehrerinnen wäre aus deiner Sicht zum Bei-
394 spiel, dass man zu Beginn fragt, wie wollt ihr angesprochen werden? Zum Beispiel könnte
395 man das so als Tipp zusammenfassen.

396

397 **IPA:** [00:29:35] Ich glaube, im Sport bietet es sich super an, dass man halt Vorstellungs-
398 runden macht über irgendwelche Spiele, dass man. Gar nicht so sagt, wie wollt ihr ange-
399 sprochen werden? Sondern einfach, dass man. Eher für sich selber. Weil gerade wenn
400 du eine Oberstufenklasse übernimmst, so wie es jetzt in meinem Fall war, die kennen
401 sich ja alle schon seit 5,6,7 Jahren, je nachdem wie lange sie zusammen schon in der
402 Schule sind. Also die brauchen sich untereinander nicht mehr kennenlernen, das ist ja
403 sinnlos, sondern halt, dass du sagst, du machst ein, zwei Kennenlernspiele in der ersten
404 Stunde, damit du die Schülerinnen kennenlernenst. Wichtig ist, dass du auch dich mit integ-
405 rierst in diese Sportübung, weil sonst hat es überhaupt keinen Sinn. Die untereinander
406 kennen sich ja und dass du dann, was weiß ich, da irgendwas mit Namen machst und
407 dann halt. Im Normalfall merkt man es ja eh. Rein optisch siehst du diese Leute ja eh
408 sofort und dann kann man ja bewusst schauen, wie die sich nennen oder wie die in diesen
409 Situationen reagieren.

410 **A:** [00:30:29] Super gut, vielen, vielen Dank für diese wertvollen Erfahrungen.

411 Da ist auf jeden Fall sehr viel, sehr viel dabei, dass ich in meine Arbeit einbauen kann.
412 Und. Nein, wirklich gut, ich nehme jetzt mal, ich beende es jetzt mal und dann ist die
413 Aufnahme auch beendet.

414

415 **IPA:** [00:30:53] Okay.

Interview B

Datum: Mittwoch, 19.06.2024

Zeit: 13:45-14:02 Uhr

Ort: Besprechungsraum in Schule

A: Clara Federer

IPB: interviewte Person (Person B)

1 **A:** [00:00:00] Genau. Und ich fange gleich mal mit der ersten Frage an und zwar geht es
2 ein bisschen um deine Person. Könntest du mal erzählen, wie so dein beruflicher Werde-
3 gang als Sportlehrerin aussieht, wie lange du schon unterrichtest an der Schule und in
4 Bezug auf das Transthema, ob du schon oft trans* Schüler*innen unterrichtet hast oder
5 wie das bei dir so ist.

6
7 **IPB:** [00:00:20] Also eine Sportlehrerin bin ich, mein Weg zur Sportlehrerin ist ein biss-
8 chen anders als normal. Ich habe Sportwissenschaften studiert vor vielen, vielen Jahren
9 und war dann eine Zeit lang in der Sportwirtschaft, zehn Jahre lang. Und durch den Um-
10 zug da her von X nach Y hat sich das echt zufälligerweise ergeben, weil der Lehrermangel
11 war und ich mich da beworben hab beim Stadtschulrat und dann hat es geklappt. Also da
12 bin ich dann hergekommen und bin bis jetzt hängen geblieben. Mhm. Das heißt, genau.
13 Ich unterrichte seit glaub ich, das 15. Jahr. Bin mir jetzt nicht sicher, aber ich glaube, 15
14 Jahre sind es jetzt schon. Und was war das?

15
16 **A:** [00:01:00] Und ob du schon Trans-Schüler unterrichtet hast.

17
18 **IPB:** [00:01:02] Trans Schüler (...) Im Dezember habe ich die, glaube ich, bei mir gehabt.

19
20 **A:** [00:01:05] Also quasi die erste Person?

21
22 **IPB :** [00:01:06] Ja, genau.

23
24 **A:** [00:01:09] Und was ist jetzt so dein persönlicher Bezug zum Thema Trans, wo jetzt
25 alles mitgemeint ist? Hast du das vorher schon mal gehört? Hast du dich da schon ir-
26 gendwann mal damit auseinandergesetzt oder kam das jetzt erst im Zuge mit dieser
27 Schülerin zum ersten Mal auf?

28
29 **IPB:** [00:01:24] Also richtig auseinandergesetzt, dass ich mich jetzt wirklich in das Thema
30 vertieft habe, das habe ich nicht. Aber man kriegt das mit. Man kriegt das in den Medien
31 mit und das ist mir nicht neu das Thema. Aber ich würde jetzt auch nicht sagen, dass ich
32 jetzt da alles darüber weiß. Zu tun mit einer Person habe ich wirklich das erste Mal mit
33 der immer persönlich.

34 **A:** [00:01:43] Mhm. Mhm. Und kommen wir gleich zu dieser Person. Möchtest du bitte da
35 mal darüber ein bisschen was erzählen? Wie bist du zu dieser Schülerin, also zu dieser

trans Schülerin gekommen? Beschreib mal kurz dieses ganze Drumherum, wie das aussieht.

IPB: [00:01:59] Also vom Schulischen? Ähm, also das war oder das war relativ überraschend für mich. Ich habe schon gehört ein bisschen von der Ella, dass sie, dass sie eine trans Schülerin ist und so ein bisschen switched zwischen Frau und Mann. Sie kann sich noch nicht so richtig irgendwie orientieren, was sie sein will. Das hatte ich ein Jahr davor schon irgendwie mitbekommen. Und dann hat es aber doch geheißen, sie will ein Mädchen oder eine Frau sein. Und dann hat es geheißen, ja, ich soll sie im Turnunterricht einfach übernehmen. Ja, und für mich war das überraschend. Ich habe nicht gewusst, wie man damit umgehen soll. Also das. Ich habe dann gefragt. Wir waren, also alle im Lehrkörper waren ein bisschen überrascht, gerade im Turnen. Wie ist das jetzt gesetzlich? Ist das rechtlich in Ordnung und muss uns das als Lehrer überhaupt kümmern? Aber dadurch, dass alles über die Direktion genehmigt worden ist, war das auch für mich okay, dass ich sie unterrichte. Ähm. Und ja.

A: [00:02:59] Und wann hast du sie dann übernommen? In welcher Klasse war das?

IPB: [00:03:02] Ich glaube, das war in der Achten. Also relativ spät.

A: [00:03:06] Ja. Und davor war sie ein Bub und kam dann sozusagen als Mädchen in deinen Mädchen-Sportunterricht.

IPB: [00:03:15] Ja, also optisch hat man schon gemerkt, sie ist noch ein Bub. Also das habe ich jetzt nicht, aber sie hat sich halt verhalten wie ein Mädchen und hat sich teilweise, ich weiß gar nicht, ob sie sich geschminkt hat. Man hat schon gesehen einfach vom Äußeren her, dass sie ein sehr weiblicher, männliche - männliche Person ist. Also sehr weiblich ist als männliche Person. So.

A: [00:03:44] Mhm. Und wie war jetzt diese Schülerin im Unterricht bei dir? Ist dir was aufgefallen in Bezug auf Sport und Bewegungsinhalte? Auf Sportarten? Gab es da etwas, was ihr, was ihr gut gefallen hat? Wie hat sie sich generell sportlich getan?

IPB: [00:03:59] Also die Ella hat sich wirklich verhalten wie ein Mädchen, also wie ein Mädchen, das nicht, das nicht sportlich ist. Also sie ist jetzt nicht die Sportskanone gewesen, aber es gibt ja viele Mädchen in der oder überhaupt die nicht, die nicht vom Sport

71 kommen oder unsportlich sind. Und sie hat sich eher und sie hat sich auch so verhalten,
72 eher ängstlich, eher sehr viel gelacht. So ein bisschen so, ähm, also so schüchtern, ein
73 bisschen und trotzdem aber laut. Wie soll ich das sagen? Also es war. Sie war so, ähm,
74 verlegen. Oft. Hat viel gelacht. Sie hat eine gute Freundin gehabt. Mein Gott, wie hat sie
75 geheißen? Ich bin echt. Ihr müsst jetzt nachschauen. Ich weiß es nicht. Aber mit der war
76 sie viel zusammen. Und die hat sie auch gepusht. Also das war eine richtig gute, wichtige
77 Stütze für sie, glaube ich im Unterricht. Also sie hat sich an ihr, an sie gehalten. Voll und
78 oft war auch. Mein Gott, es ist jetzt sehr peinlich, dass ich mir den Namen nicht gemerkt
79 habe, das Gesicht jetzt. Aber sie war das Sprachrohr, oft auch für die Ella.

80
81 **A:** [00:05:10] Bleiben wir gleich vielleicht bei den Mitschülerinnen. Wie sind die damit
82 umgegangen? Du hast erwähnt, eine Freundin hatte sie, die für sie sehr wichtig war. Wie
83 war das für die anderen, dass da jetzt auf einmal ein trans Mädchen in der Klasse ist?

84
85 **IPB:** [00:05:21] Also ich habe das Gefühl gehabt, dass sie gut miteinander, also dass sie
86 gut zurechtkommen und dass das für sie kein Problem ist. Und ich, ich habe sie auch,
87 glaube ich, mal gefragt, wie das jetzt für sie ist, weil sie doch in der Garderobe auch
88 danach war. Ja, und dann haben sie gesagt na, das ist überhaupt kein Problem. Was ich
89 aber nicht berücksichtigt habe, ist, weil die zweite Klasse noch die Turnen gehabt hat
90 miteinander. Und da habe ich dann wahrscheinlich selber den Fehler gemacht, nicht
91 gleich zu fragen, sondern erst zum Schluss, dann eher wieder, wie das Turnen schon zu
92 Ende war. Da habe ich dann gefragt, wie das eigentlich für sie war. Und da ist dann so
93 ein bisschen rauskommen. Na ja, sie haben es eigentlich nicht gern gehabt, dass die
94 immer mitgeturnt hat. Ich habe das als Turnlehrerin jetzt nicht so empfunden. Also ich
95 hätte es nicht gecheckt.

96
97 **A:** [00:06:08] Also im Unterricht gab es jetzt keine Situationen, die du beobachtet hättest,
98 wo es irgendwelche Anfeindungen oder so gegeben hätte?

99
100 **IPB:** [00:06:14] Ich nicht, hätte ich nicht gedacht. Aber ob das jetzt hinter mir war, das
101 weiß ich jetzt nicht.

102
103 **A:** [00:06:20] Ja. Ja.

105 **IPB:** [00:06:21] Also ich habe mir dann schon Gedanken gemacht, wie die es gesagt
106 haben, weil ich wäre gar nicht auf die Idee gekommen. Für mich war das eine Gruppe,
107 war für alle okay. Und dann erst wie ich zum Schluss gefragt, habe ich mir gedacht okay,
108 dann war das ja doch nicht so okay für sie, wie ich angenommen habe.

109
110 **A:** [00:06:35] Mhm hm. Ja, oft ist das dann unterschwellig und man sieht das gar nicht.

111
112 **IPB:** [00:06:39] So, ich glaube aber nicht, dass es sich jetzt. Ich glaube jetzt nicht, dass
113 sich jetzt die Schülerinnen mit ihr jetzt angefeindet hätten oder so richtige Anfeindung
114 war, sondern es war ihnen, glaube ich, nur unangenehm. Also sie haben es jetzt, glaube
115 ich, jetzt nicht hinterm Rücken gemobbt oder so, das war so nicht. Das glaube ich jetzt
116 nicht.

117
118 **A:** [00:06:57] Mhm.

119
120 **IPB:** [00:06:59] Ich bin dem auch nicht nachgegangen mehr, muss ich auch sagen. Ja.

121
122 **A:** [00:07:02] Ja. Du hast eh schon vorher gerade erwähnt, dass sie sich bei den Mäd-
123 chen umgekleidet hat. Also kommen wir vielleicht gleich zu diesem allgemeinen Thema.
124 Umkleide, Duschen, WCs. Das ist ja auch immer so als Rahmenbedingung ein Aspekt,
125 der für Transpersonen vielleicht problematisch sein kann. Was hast du denn beobachtet?
126 Wie habt ihr das gelöst? Auch diese Thematik. Was kannst du da erzählen dazu?

127
128 **IPB:** [00:07:26] Also ich habe die Ella. Es war ganz am Anfang wie sie zum ersten Mal
129 am ersten Tag im Unterricht gekommen ist, habe ich einmal mit ihr geredet und habe sie
130 dann gefragt, Ähm, du willst jetzt mit uns mittun? Und wirst du bei uns in der Garderobe
131 auch sein? Und sie sagt ja, habe ich gesagt, das muss ich mit den anderen aber noch
132 abstimmen, hat sie gesagt, das wissen sie eh, und für die anderen ist das in Ordnung.
133 Und da habe ich dann die anderen auch gefragt und das war für diese Klasse auch in
134 Ordnung. Ähm, Duschen war jetzt kein Thema, weil es hat sich niemand geduscht. Ähm,
135 da kann ich jetzt nichts sagen. Also wenn sie, wenn jetzt ich glaube, also wenn jetzt ge-
136 duscht worden wäre, da kann ich nichts sagen. Das weiß ich nicht.

137
138 **A:** [00:08:07] Und im WC? Hast du da irgendwas beobachtet? Gut. Das hat jetzt nichts
139 per se mit dem Sportunterricht zu tun?

140 **IPB:** [00:08:20] Inwieweit beobachtet? Inwiefern meinst du jetzt, in welche Richtung?
141
142 **A:** [00:08:24] Ob dir da irgendwas aufgefallen ist, dass sie da vielleicht Konflikte mit sich
143 hatte? Welches WC sie jetzt benutzt?
144
145 **IPB:** [00:08:31] Nein, ich habe das Gefühl sie hätte sicher das Frauen, also das Mädchen-
146 WC benutzt. Ich habe auch das Gefühl gehabt, für sie ist das voll in Ordnung, dass sie
147 da jetzt bei den Mädchen dabei ist.
148
149 **A:** [00:08:40] Mhm. Mhm. Mhm. Mhm. Okay.
150
151 **IPB:** [00:08:44] Eben durch diese Unterstützung von ihrer Freundin. Die war schon ganz
152 wichtig. Ja, und die war so ein bisschen so eine Stütze für sie auch.
153
154 **A:** [00:08:52] Was auch immer ein Thema ist, bei Transpersonen, ist natürlich der Körper
155 der eigene Körper. Und da würde mich jetzt interessieren, was du als Sportlehrerin. Man
156 bekommt ja sehr viel mit, auch in der Garderobe oder generell im Unterricht, weil es ein-
157 fach sehr körperbetont ist. Ist dir da irgendwas aufgefallen? Gab es da Situationen, wo
158 du dir gedacht hast, irgendwie, irgendwas passt da nicht?
159
160 **IPB:** [00:09:16] Also heute würde ich, glaube ich, sensibler damit umgehen. Damals.
161 Letztes Jahr bin ich da, da habe ich das so als gegeben hingenommen. Ich habe die jetzt
162 im Unterricht und bin da jetzt in dem jetzt auch gar nicht so nachgegangen. Ich habe
163 einfach gedacht, wenn ich jetzt frage, genügt das. Ähm, aber ich glaube nicht, dass es
164 da in dieser Garderobe dafür unangenehme Situationen gegeben hat, weil es eben für
165 die Mitschüler in Ordnung war. Also ja.
166 **A:** [00:09:45] Und auch so beim Schwimmen? In Bezug auf Körper ist nie irgendwas
167 aufgekommen. Was hast du jetzt beobachtet oder war das vielleicht auch nie ein Thema.
168
169 **IPB:** [00:10:00] Nein. Also was mir körperlich jetzt aufgefallen ist, ist im Turnunterricht
170 selbst haben wir dann lange geprobt im Turnunterricht für die, ähm, für die Showeinlage.
171 Was war das beim Maturaball... Da hat sie leidenschaftlich gern getanzt. Und sie war
172 auch sehr extrovertiert. Also sie war da auch so richtig laut und im Mittelpunkt, obwohl
173 irgendwie so dieser schüchterne Aspekt in ihr trotzdem drinnen ist war. Aber sie ist da.
174 Körperlich eigentlich. Also für meine Begriffe, nach meinem Empfinden, ist sie sehr offen

175 damit umgegangen, dass sie eigentlich sehr souverän damit getanzt hat als Mädchen, ja
176 auch mit ihren Bewegungen. Das waren weibliche Bewegungen.

177

178 **A:** [00:10:44] Und auch von der Kleidung, die sie getragen hat, gab es da irgendwas?
179 Also waren das eher weite oder enge figurbetonte Kleidung?

180

181 **IPB:** [00:10:51] Ich glaube, sie hat sehr figurbetonte Hosen angehabt. Dann hat sie mal
182 so enge Shorts angehabt, ein enges Leiberl. Es war schon sehr weiblich betont, ja.

183

184 **A:** [00:11:05] Mhm. Mhm. Mhm. Spannend. Ja. Gut. Jetzt schaue ich, ob ich noch was
185 habe. Klassenfahrten. Gab es da irgendwas in Klassen wie eine Klassenfahrt, also Ski-
186 kurs oder irgendeine Sportwoche?

187

188 **IPB:** [00:11:19] Also das war einfach Sportwoche in der vierten gehabt und Skikurs in der
189 dritten und dann in der fünften, in der fünften Skikurs war ich nicht dabei. Und ich weiß
190 gar nicht, ob das damals schon ein Thema war. Ja, eben, ich glaube, das ist ja erst ge-
191 kommen so mit der sechsten, siebten oder so, glaube ich.

192

193 **A:** [00:11:33] Ja, ja, ja. Und was würdest du jetzt rückblickend sagen, worauf Sportlehr-
194 kräfte besonders achten sollten im Umgang mit diesen Personen? Was sind da so Tipps
195 von dir, die man vielleicht beachten sollte?

196

197 **IPB** [00:11:47] Also sicher damit sensibel umgehen, mehr Blick draufhaben. Also für
198 mich, ich würde das jetzt mehr so machen, dass es einmal für sie auch passt, so der
199 Unterricht. Ich würde mehr Feedback von ihr auch verlangen wollen. Also das heißt der
200 Unterricht selbst. So sie dann fragen wie war das für dich im Unterricht, wie hast du den
201 Unterricht empfunden? Aber auch mit den Mitschülern. Also für mich, ich glaube, da hätte
202 ich mehr. Hm, also wie mir das mit der anderen Klasse passiert ist, die da, wo ich das so
203 übersehen habe, da wäre ich heute sicher sensibler und hätte dann wäre da mehr, hätte
204 nicht nur gefragt, sondern vielleicht mehr auch darüber geredet. Aber da muss man auch
205 sagen, ich glaube, wir Lehrer müssen noch generell dafür viel tun. Also das kommt hof-
206 fentlich jetzt noch was. Ähm wir wissen alle nicht, wie man damit recht umgeht. Ja und
207 dass man das einmal vielleicht bei einer Konferenz auch einmal so thematisiert, weil es

208 betrifft ja viele Schulen, wahrscheinlich noch nicht nur wir und wie man nicht nur als Leh-
209 rer damit umgeht, sondern was wir tun können, damit auch diese, diese Konflikte vielleicht
210 dann nicht entstehen, die entstehen könnten oder ja, wie man damit umgeht.

211
212 **A:** [00:13:11]. Ja. Ganz kurz noch zum Schluss. Das habe ich dich vergessen zu fragen.
213 Wie ist das bei dir mit dem Pronomen und mit dem Namen gegangen? Hast du dich da
214 schnell daran gewöhnt oder war das für dich schwer umzustellen?

215
216 **IPB:** [00:13:25] Ich habe mich nicht gleich. Ich weiß gar nicht, wie war das jetzt mit den
217 anderen. Also Ella war für mich nicht gleich die Ella. Ich habe mich schon. Also es hat
218 schon ein bisschen was gedauert und ich habe mich auch entschuldigt. Ähm. Wenn ich
219 nicht gleich den Namen richtig gesagt habe und sie mit ihrem richtigen Namen angespro-
220 chen habe. Aber, aber es ist dann gegangen. Dann war es für mich die Ella, aber es war
221 nicht für mich gleich.

222
223 **A:** [00:13:51] Aber war das ein Problem dann für die Ella oder war das, weil du hast
224 gesagt, du hast dich entschuldigt? War sie da angefeindet oder ist das von dir einfach
225 rausgekommen?

226
227 **IPB:** [00:13:59] Von mir? Ja. Wenn ich jetzt irgendeinen Namen, das passiert mir leider
228 oft, weil ich mir Namen nicht so richtig merke oder so, dann sage ich immer gleich dazu
229 Entschuldigung, aber ja, das liegt jetzt an mir nicht. Also dass das trotzdem eine Wert-
230 schätzung, dass ich eine Wertschätzung habe, auch wenn ich, wenn mir jetzt der Name
231 jetzt nicht gerade einfällt und bei ihr ist mir schon schwergefallen, dass ich umswitchen
232 musste, dass es ja ein Mädchennamen ist, obwohl ich ihn schon vor mir gesehen habe.

233
234 **A:** [00:14:29] Zum Abschluss, was wären so aus deiner Sicht so wesentliche Herausfor-
235 derungen im Umgang mit Transpersonen im monoedukativen Sportunterricht? Was fällt
236 dir da spontan ein?

237
238 **IPB:** [00:14:44] Die größten Herausforderungen. Also das heißt jetzt also wenn es meh-
239 rere Personen sind oder einzeln oder ist das jetzt wurscht?.

240
241 **A:** [00:15:00] Einzeln, ja so wie es in deiner Situation jetzt war. Vielleicht waren es auch
242 gar keine. Ich will da jetzt gar nicht künstlich erzeugen.

243 **IPB:** [00:15:06] Das mit den Garderoben und mit den Duschen und usw, dass das schon
244 thematisiert wird, das ist ein bisschen sensibel, dass das das, ähm, dass das für alle auch
245 passt. Also das soll es soll. Also man wird wahrscheinlich. Wahrscheinlich ist es auch
246 schwierig, weil es gibt sicher Schüler, die das nie akzeptieren, wenn jetzt ein Bursch ein
247 Mädels ist oder umgekehrt, aber. Aber ich glaube schon. Sind Sie dabei beim Umziehen?
248 Mit den Duschen? Mit dem WC, dass das schon geklärt gehört. Also dass das geklärt,
249 also dass das angesprochen wird in einem wertschätzenden Rahmen.

250

251 **A:** [00:15:30] Und Benotung?

252

253 **IPB:** [00:15:56] Ja das habe ich nicht gemacht. Ich glaube, das hat der Kollege gemacht.

254

255 **A:** [00:15:57] Weil ich sehe es ja bei mir nicht aufgeschienen, also rechtlich. Und deswegen
256 glaube ich, dass das ja rechtlich dann wieder was anderes ist, weil ich konnte sie ja
257 nicht benoten.

258

259 **IPB:** [00:16:05] Genau, weil es vom Personenstand. Ja, okay, gut, ich glaube, ich habe
260 soweit alles und ich werde jetzt die Aufnahme stoppen.

Interview C

Datum: Dienstag, 18.06. 2024

Zeit: 9:45-10:07 Uhr

Ort: Besprechungsraum in Schule

A: Clara Federer

IPC: interviewte Person (Person C)

1 **A:** [00:00:03] Ja erstmal danke, dass du dir die Zeit nimmst für dieses Interview. Fangen
2 wir vielleicht gleich mal damit an, dass du mir ein bisschen was über deinen beruflichen
3 Werdegang als Sportlehrerin erzählst. Wie lange du schon unterrichtest und ob du schon
4 oft Transschülerinnen unterrichtet hast, also trans Schüler oder Schülerinnen.

5
6 **IPC:** [00:00:23] Also ich habe im Jahr 99/2000 mein Unterrichtspraktikum gemacht in
7 Amstetten und bin seit dem Jahr 2000 hier am BG/BRG XY. Und nein, ich habe noch
8 keine weiteren trans-Schüler gehabt. Das ist für mich die der oder die erste Schülerin, die
9 mir untergekommen ist.

10
11 **A:** [00:00:47] Und was ist jetzt so dein persönlicher Bezug vielleicht zu dem Thema
12 Trans? Also mit allen Begriffen, die da hineinfallen? Transgender, Genderfluid, nicht-bi-
13 när. Alles, was da schon so herumschwirrt. Hast du dich da vorher schon mal damit aus-
14 einandergesetzt oder kam das erst mit dieser Schülerin dazu? Wie? Wie ist da so deine
15 Erfahrung damit?

16
17 **IPC:** [00:01:11] Auseinandergesetzt habe ich mich mit dem Thema nicht. Ähm, da die
18 Schülerin quasi bei mir um die Ecke wohnt in XY habe ich sie öfter auch am Montag nach
19 dem Nachmittagsunterricht nach Hause mitgenommen im Auto, weil eben das mit dem
20 Zug vom Anschluss her schwierig war. Und da haben wir so ein bisschen diskutiert und
21 ich habe halt gesagt, ich persönlich kann mir vorstellen, dass man als Frau eine Frau
22 liebt, dass man als Mann einen Mann liebt, aber dass ich meinen eigenen Körper nicht
23 mehr liebe oder nicht mehr akzeptiere, so wie er will, das kann ich, kann ich überhaupt
24 nicht nachvollziehen. Dass ich also meinen Körper umwandeln möchte, das ist eine Sa-
25 che, die ich emotional also nicht verstehen kann. Ich habe dann auch mit einer befreun-
26 deten Psychiaterin gesprochen und die hat mich dann darauf hingewiesen, dass eben
27 genau diese Körperdistanz, dieses Körper distanzieren von dem eigenen Körper in einen
28 anderen Körper. Diese Sachen eben, dass das ein Schwerpunkt dieser Transgender
29 sind. Aber erst durch die Schülerin habe ich mich dann mit dem Thema auseinanderge-
30 setzt. Also ich habe einen lieben Freund von mir, der eben schwul geworden ist. Ich kenne
31 auch Lesben, aber Transgender Leute, die vor allem auf ihren eigenen Körper sich in
32 ihren eigenen Körper unwohl fühlen, kannte ich bis dort noch nicht.

33
34 **IPC:** [00:02:41] Mhm. Mhm Kommen wir vielleicht gleich zu dieser Schülerin? Zu diesem
35 Schüler? Wie war das so? Die Situation. Könntest du das kurz mal beschreiben? Wann

hast du diese Person bekommen, im Unterricht und im Sportunterricht. Wie ist das dann geregelt gewesen? War sie dann quasi bei den Mädchen oder bei den Buben? Wie war das so, die Situation in der Schule?

A: [00:03:02] Also prinzipiell kenne ich dieses Kind, Kind kann ich jetzt gar nicht mehr sagen, schon relativ lange, weil sie damals eben in der Volksschule mit meinem eigenen Sohn in XY in der Klasse war und auch noch in der ersten Klasse im Gymnasium XY war. Und in der zweiten Klasse sind dann die Eltern hier nach XY gekommen und haben ihre Tochter für die Klasse angemeldet, weil sie sich in der Klasse in XY nicht wohlfühlt hat. Und ich habe dann mit meinem Sohn geredet. Das war halt so Anfang zweite, das Ende der ersten Klasse, wo halt Burschen mit Mädchen nicht weiß Gott wie viel zu tun gehabt haben. Und ja, ja, die ist ein bisschen eigen, war seine Aussage, was auch immer das heißt. Und ich habe den Eltern gut zugeredet und gesagt also die Klasse, diese Klasse, in die sie da kommt, das ist ein ganz ein lieber Haufen, das war ein kleiner, eine kleine Gruppe und sie ist dann da hergekommen, hat innerhalb diesem Semester gewechselt, hat innerhalb eines halben Jahres Latein nachgeholt. Ein blitzgescheites Geschöpf, hat auch in den Ferien eben Japanisch gelernt. Also sie war schon immer ein bisschen anders als die anderen und ist in dieser Klasse wohlwollend aufgenommen worden. Ich hatte sie damals in der zweiten in Turnen und dann ist diese Klasse, hat damals noch einen Jahrgang übersprungen, in die vierte gekommen, und in der fünften habe ich sie dann überraschenderweise mit den anderen Kindern, die sind zusammengemischt worden, die Klasse und die normale Klasse. Und da ist eben dieser Teil integriert worden, äh, die Klasse. Das sind also, ich glaube neun, da geblieben. Das war jeder schon ein bisschen speziell, also vor allem auf dieser sozialen Art und Weise. Ähm, es war ganz spannend zu beobachten, wie diese Klasse zusammenwächst. Manche haben sich leichter getan, andere schwieriger. Es war auch im Sportunterricht ganz am Anfang zu merken. Dieser, dieses eine Jahr Unterschied. Also manche Mädchen, die noch also kindlich waren und die anderen, die quasi schon wirklich pubertierend weggehend waren. Also da war dieses eine Jahr am Anfang der fünften Klasse waren gefühlt Welten. Ähm.

A: [00:05:51] Die Person hat eine Klasse übersprungen?

IPC: [00:05:53] Die Person hat wie all die anderen, also diese Klasse, die waren erste zweite da, haben die dritte übersprungen und sind dann in der vierten weitergegangen. Also die gesamte Klasse hat ein Jahr, die dritte Klasse ausgelassen und war erst die 2.

71 Und dann die 4. Die waren alle ein Jahr jünger, sind in der fünften Klasse mit einer Re-
72 gelklasse zusammengelegt worden und da war einfach diese Diskrepanz vom Körperli-
73 chen und auch von den Interessen, also diese Interessen von diesen hochbegabten
74 Schülerinnen oder Schülern. Ein Schüler habe ich auch gehabt, die waren schon ganz
75 unterschiedlich zu den Regelschülern und das war schon auch. Also es war eben auffal-
76 lend. Während die einen auf Weggehen Party waren, haben sich die anderen mit Astro-
77 nomie und ich weiß nicht was beschäftigt. Also die waren teilweise ganz anders gepolt
78 oder interessiert daran? An den Sachen. Und im Sportunterricht war halt diese Person
79 auch eher so eine von den Burschikoserer, die sich überall reingehaut hat und mitgespielt
80 hat. Aber weil da die anderen in der Klasse auch teilweise so anders waren, so kindlich
81 und eben noch überhaupt nicht auf Fortgehen, Party Äußeres bedacht, wäre mir das nicht
82 aufgefallen, dass eben damals die Sophia irgendwie, also auch anders geschlechtlich
83 orientiert ist. Dann habe ich die Klasse in der sechsten gehabt und in der siebten hatten
84 wir Lockdown und das war im Jänner glaube ich herum, hat mich eben die Schülerin zu
85 einem Gespräch gebeten, dass in der Direktion stattgefunden hat. Und da hat sie eben
86 ihr Coming out eben gesagt, dass sie sich eben, dass sie jetzt eben als Tim angespro-
87 chen werden möchte und, äh, und dass wir das eben der Klasse und auch den Kollegen
88 sagen sollen und war dann eben sehr erleichtert, wie sowohl die Frau Direktor als auch
89 ich so darauf reagiert haben, positiv und gesagt haben, dass wie sie/ ihn auf seinem Weg
90 unterstützen werden, was auch immer wir für ihn machen können.

91
92 **A:** [00:08:20] Also das war dann in der siebten Klasse dieses Coming Out?

93
94 **IPC:** [00:08:24] Ja während der Coronazeit war eben dieses Outing, was für mich span-
95 nend war, dass eine zweite Schülerin mit auch aus dieser Klasse sich ebenfalls nach dem
96 Coming Out dann als Bursche bezeichnet hat. Also aus der Ida wurde dann der Leon.
97 Ähm. Wobei ich also den großen Unterschied bemerkt habe, also die Sophia / Tim wurde
98 also von Anfang an von ihren Eltern da möglichst positiv unterstützt. Ähm, im Familien-
99 setting gibt es dann noch eine zwei Jahre jüngere Schwester und eine ältere Schwester.
100 Und ja, das ist halt nun mal so und wurde also akzeptiert und wir müssen das Kind so
101 unterstützen, wie es so ist. Ich habe mit der Mutter, die ich eben von der Volksschule her
102 kenne, auch immer wieder geplaudert und die Aussage war „Lieber einen glücklichen
103 Burschen als ein unglückliches Mädchen“. Ähm, bei dem zweiten Mädchen, die sich da-
104 mals eben geoutet hat, gab es für uns nicht ganz durchschaubare familiäre Probleme.
105 Die hat damals auch die siebte Klasse nicht abgeschlossen und ich weiß nicht, was aus

106 der geworden ist, aber Sophia/Tim hatte von Anfang an also die positive Unterstützung
107 von zu Hause, dass das in Ordnung ist und dass ich sie unterstützen oder dass ich ihn
108 unterstütze und auch in der Kollegenschaft ist das halt mit Akzeptanz aufgenommen
109 worden.

110

111 **A:** [00:10:08] Kommen wir vielleicht gleich, du hast es schon ein bisschen angesprochen,
112 zu den Inhalten oder zu ihrer Teilnahme im Sportunterricht. Könntest du da nochmal kurz
113 beschreiben, welche Inhalte diese Schülerin/dieser Schüler im Endeffekt dann gerne ge-
114 macht hat? Gab es da irgendetwas, was sie oder er total abgelehnt hat? Wie war da so
115 die Mitarbeit im Sportunterricht?

116

117 **IPC:** [00:10:36] Erst einmal reduziert aufgrund von Corona damals. Aber prinzipiell war
118 das vorher eine sportlich motivierte Schülerin, die eben bei sämtlichen Ballspielen mitge-
119 macht hat, also immer engagiert war. Leichtathletik ist ihr auch gelegen. Ich habe auch
120 die Frage gestellt, willst du jetzt weiterhin in der Sport Mädchengruppe bleiben oder in
121 die Sport Knaben Gruppe gehen? Und da war es ganz klar, dass er bei uns in der Mäd-
122 chengruppe bleibt, weil ganz ein kleiner, zarter, zierlicher Körper und das hätte mit den
123 Burschen überhaupt nicht zusammengepasst. Und Sportunterricht ist unter Führungs-
124 zeichen ganz normal weiter gegangen. Das Einzige, was mir eben aufgefallen ist, wenn
125 wir dann ins Bad gegangen sind, hat also da hat er dann eben eine Boxershort angehabt
126 und oben so ein Schwimm-T-Shirt, um eben seinen Oberkörper zu bedecken. Und das
127 war auch, was er mir auf diesen Fahrten gesagt hat, dass er sich so für seine Brüste
128 geniert und dass ihm das nicht gefällt. Also das war irgendwie ganz wichtig, dass er eben
129 da ein männliches Outfit hat und auch so in der Klasse ist er halt im legeren Schlabberlook
130 burschikos also unisex gekleidet gekommen. Ja, aber im Turnunterricht wäre mir also wie
131 gesagt, da wir jetzt nicht so würde ich sagen, klassische Frauensachen gemacht haben
132 wie Tanzen und Ausdruck, wo ich mir vielleicht vorstellen kann, dass das nicht sein Ding
133 gewesen wäre, sondern eher Ballspiele. Leichtathletik war alles kein Thema und beim
134 Schwimmen war halt eben dieses Badeoutfit. Wobei das für ihn kein Problem war, sich
135 so zu zeigen. Und wir sind dann in der achten Klasse gleich in der ersten Schulwoche in
136 ein Heim gefahren, wo wir sonst mit den Fünften auf Sportwoche hinfahren. Und da war
137 auch die Frage, bist du jetzt bei einem Burschen im Zimmer oder bei einem Mädchen?
138 Ähm, da wollte er bei den Mädchen im Zimmer sein und hat auch dort alles mitgemacht.
139 Nur wie gesagt, wenn es um Wassersport ging, dann war halt eben diese Badebeklei-
140 dung, diese Boxershorts und eben dieses T-Shirt das einzige, was mir aufgefallen ist.

141
142 **A:** [00:13:09] Also Sport grundsätzlich war etwas, dass er sehr gern gemacht hat, Kann
143 man zusammenfassen.
144
145 **IPC:** [00:13:16] Ja.
146
147 **A:** [00:13:19] Kommen wir vielleicht zu dem Umgang mit den Mitschülerinnen. Du hast ja
148 schon erwähnt, dass er immer bei den Mädchen geblieben ist und auch am Zimmer im-
149 mer bei den Mädchen sein wollte. Wie würdest du jetzt den Umgang deiner Sportklasse
150 mit diesem Schüler beschreiben? Wie war das Verhältnis? Ist da irgendwas aufgekom-
151 men? Musstest du manchmal eingreifen, weil es vielleicht Übergriffe gab auf verbaler
152 oder sonstiger Ebene? Wie war das da?
153
154 **IPC:** [00:13:43] Also das war meine Klassenvorstandsklasse, wo ich eigentlich nur einen
155 Burschen drinnen gehabt habe, und sonst waren es nur lauter Mädchen und ein Teil
156 dieser Mädchen war immer in dieser Klasse und kannte Sophia oder später Tim eben
157 schon seit der zweiten und es ist einfach toleriert worden. Also es war in der fünften
158 Klasse, wie gesagt, ein Haufen bunter Vögel, wo eben auch ein paar anders getickt haben
159 und das ist halt einfach so gewesen. Nein, es war überhaupt kein Thema, dass Tim jetzt
160 nicht mit uns mitturnen sollte. In der Turngruppe hat sich eigentlich überhaupt nichts ge-
161 ändert daran.
162
163 **A:** [00:14:25] Mhm. Und vielleicht so im Kollegium. Wie würdest du das beschreiben?
164 Wie gingen da die Kollegen mit dieser Situation um? Was waren da so für Meinungen
165 vielleicht im Umlauf?
166
167 **IPC:** [00:14:37] Ja, von schauen wir mal, was rauskommt, dann schon die Meinung, dass
168 man das abwarten sollte mit der Hormontherapie und mit dem Umoperieren. Ob das da
169 definitiv die richtige Entscheidung ist, wenn man das nicht mehr rückgängig machen
170 kann. Ja, und dass es auch gut ist, dass es da einen 2-jährigen Prozess gibt, der begleitet
171 ist. Die Kollegen haben, nachdem es dann auch zu einer Personenstandsänderung ge-
172 kommen ist, den Schüler mit Tim angeredet. Natürlich war auch eine gewisse Skepsis
173 da, noch dazu wegen, wie eben dann die Ida gemeint hat sie ist jetzt ein Leon. Nach dem
174 Motto „es ist ein Modetrend.“ Gleichzeitig ist dann in der Klasse darunter auch aus einem
175 Burschen, aus einem Fabian, eine Elsa gekommen. Also das war so nach dem Motto

176 „haben wir jetzt wirklich drei Transgenderleute zur gleichen Zeit oder schaukelt sich das
177 so ein bisschen auf?“ Aber generell habe ich schon das Gefühl gehabt, dass alle dem
178 Kind das Bestmögliche wünschen und es akzeptiert haben, so wie es ist.

179
180 **A:** [00:15:49] Ich habe jetzt eigentlich nur mal ganz kurz Fragen zu den Rahmenbedin-
181 gungen und zu Infrastruktur. Du hast es eigentlich schon erwähnt. Ich nehme jetzt mal
182 an, dass Umkleiden, Klos, Duschen, all dieses Infrastrukturelle, dass diese Person da bei
183 den Mädchen dabei war, nach wie vor.

184
185 **IPC:** [00:16:06] Ja. Umkleiden und Turnen bei den Mädchen und auch übernachten eben
186 auf diesen Sporttagen der achten Klassen war alles bei den Mädchen. Wo es interessan-
187 terweise wirklich ein Problem gab, war das WC, weil Tim dann das Burschen WC besu-
188 chen wollte oder getan hat und die Burschen aus der achten, aber auch aus der siebten
189 überhaupt nicht verstanden haben, warum da jetzt ein weiblicher Körper am Männer Pis-
190 soir ist und sich eben beschwert haben. Und ich habe dann versucht, als Klassenvorstand
191 einen neutralen Ort zu finden und wir haben im zweiten Stock ein Behindertenklo und ich
192 habe dann schon mit der Frau Direktor gesprochen und auch mit den Schulwarten, dass
193 wir dieses Wort „Behinderten“ weggeben und daraus ein neutrales WC machen. Quasi
194 ein Einzelklo, wo er auch hingehen kann. Und weil er eben nicht aufs Mädchenklo wollte.
195 Aber das wollte er nicht. Er hat gesagt nein, ich bin jetzt ein Mann und ich gehe aufs
196 Männerklo. Ich habe gesagt dann musst du halt auch da durch, dann kann ich dir da nicht
197 weiterhelfen. Und wir haben dann mit den Schülern gesprochen, die das halt dann ir-
198 gendwann mal akzeptiert haben. Aber er wollte eben nicht so ein Transgender Klo haben.
199 Was es mittlerweile allerdings bei uns im zweiten Stock gibt. Also bei uns gibt es so ein
200 Unisexklo, was von allen benützt werden kann. Nur dort war das eine bewusste Entschei-
201 dung. Ich gehe jetzt aufs Pissoir oder auf das Burschen-WC.

202
203 **A:** [00:17:49] Und jetzt abschließend die Frage: Was würdest du jetzt als Lehrerin, als
204 Sportlehrerin zusammenfassend sagen? Worauf Lehrpersonen besonders achten müs-
205 sen/sollten im Umgang mit diesem Trans*Schüler*innen. Was sind da so deine Rat-
206 schläge, deine Tipps? Du hast ja auch schon generell im Job sage ich mal relativ viel
207 Erfahrung. Worauf kommt es da an?

208
209 **IPC:** [00:18:16] Also wie gesagt, ich glaube einen Burschen bei den Mädchen zu integ-
210 rieren ist sowieso leichter als umgekehrt, weil eben der Tim bei den Burschen untergeht.

211 Und dann glaube ich wäre das einfach bei diversen Ballspielen schwierig geworden, weil
212 er über den Haufen geworfen worden wäre, weil halt einfach die körperlichen Verhältnisse
213 ganz anders sind. Und dass man Mädchen hat, die mehr burschikos sind als andere, das
214 gibt es eigentlich in fast in jeder Klasse. Also insofern war das in Sport nicht ein größeres
215 Thema. Das Einzige ist mir eben beim Schwimmen aufgefallen, aber auch hier merke ich,
216 dass Kinder mit muslimischem Hintergrund auch das Problem des Körpers haben und
217 auch da eben ein Schwimmleibchen anhaben. Burka/Burkini habe ich noch nicht gese-
218 hen, aber gestern wollte ich zum Beispiel mit den sechsten ins Schwimmbad gehen und
219 darauf hat eine Schülerin muslimischen Glaubens sicherheitshalber gefeilt. Also insofern
220 sehe ich dieses Problem des Körperzeigens jetzt nicht unbedingt nur bei Transgender,
221 sondern generell kann das ein Problem sein, entweder mit dem Glauben oder mit dem
222 Körperempfinden und dem sich nicht Wohlfühlen im eigenen Körper, ganz egal von wel-
223 cher geschlechtlichen Neigung her.

224
225 **A:** [00:19:55] Mhm hm. Also wenn ich das jetzt so zusammenfassen kann, höre ich bei
226 dir heraus, dass du doch im Umgang versucht hast, immer sensibel mit jedem Thema
227 umzugehen, auch nach Lösungen zu suchen. Eben mit dem WC, auch mit dem alterna-
228 tiven Tragen der Schwimmkleidung versucht hast, immer auf den Schüler einzugehen
229 und ihm sozusagen das Beste zu wollen.

230
231 **IPC:** [00:20:22] Ja, natürlich. Also ein Kind zu unterstützen, auf diesem nicht einfachen
232 Weg war mir ein besonderes Anliegen und halt eben zu diskutieren, was für ihn am bes-
233 ten passt, wo er sich am wohlsten fühlt, also worauf man Rücksicht nehmen kann. Und
234 da wir uns wie gesagt schon sehr lange kennen, haben wir eben auch so geredet über
235 was er dann machen möchte, wo er hingehen möchte und wie er mich nach meiner Ein-
236 stellung gefragt habe, habe ich ihm dann schon auch artikuliert, dass ich es für mich
237 persönlich nicht nachvollziehen kann. Aber ich denke mir, das Schlimmste, was man ma-
238 chen kann, ist Ratschläge geben, sondern wenn so eine Person zu diesem Entschluss
239 kommt, dann kann man sie nur bestmöglich unterstützen. Und in dieser Klasse war das
240 Integrieren eigentlich überhaupt kein Thema.

241
242 **A:** [00:21:17] Gut, fein. Dankeschön. Gibt es irgendwas noch, was du hinzufügen möch-
243 test? Haben wir irgendwas vergessen?

244 **IPC:** [00:21:24] Also ich glaube, dass wir prinzipiell bei uns in der Schule eine relativ
245 tolerante Schule sind, was das anbelangt. Ja, dass natürlich Skepsis kommt, wenn auf

246 einmal drei Leute selber von sich zur selben Zeit sagen, sie sind transgender, verstehe
247 ich auch. Ich glaube auch, dass diese Coronazeit eine Zeit war, wo Kinder besonders
248 psychisch belastet waren und daher war vielleicht das alles zusammen ein bisschen
249 stressig am Anfang, aber es ist hoffentlich gut gegangen. Ich weiß, dass das Kind mitt-
250 lerweile eine Hormontherapie durchführt und in Wien eine exotische Studienrichtung ein-
251 geschlagen hat, und ich wünsche ihm, dass er glücklich wird. Wie auch immer sein Weg
252 weitergeht.

253

254 **A:** [00:22:15] Fein. Danke schön. Dann werde ich jetzt die Aufnahme stoppen.

Interview D

Datum: Freitag, 07.06.2024

Zeit: 10:10-10:26 Uhr

Ort: Online via Zoom

A: Clara Federer

IPD: interviewte Person (Person D)

1 **A:** [00:00:04] Gut. Liebe XY, möchtest du mir vielleicht zu Beginn mal kurz beschreiben,
2 wie du denn Sportlehrerin geworden bist, was so dein beruflicher Werdegang ist? Und
3 wie lange du schon unterrichtest.

4
5 **IPD:** [00:00:20] Ähm. Ich wollte schon immer Lehrerin werden und habe mich dann in der
6 Oberstufe für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport schon entschieden, weil ich es
7 einfach bei Sport in der Freizeit sehr gerne mache. Und genau, habe dann an der Uni-
8 versität Wien Sport und Biologie als Unterrichtsfach studiert und habe dann während dem
9 Master begonnen, an einem Gymnasium zu unterrichten. Und das ist jetzt mein zweites
10 Jahr an der Schule. Und genau.

11
12 **A:** [00:00:56] Und hast du schon öfter Transschülerinnen unterrichtet oder ist es dein
13 erstes Mal?

14
15 **IPD:** [00:01:04] Ähm, also das ist jetzt das zweite Jahr, weil ich die Klasse seit meinem
16 ersten Unterrichtsjahr habe und ich habe eigentlich nur eine transgender Schülerin.

17
18 **A:** [00:01:18] Mhm. Und was ist jetzt so dein persönlicher Bezug zu diesem Thema Trans-
19 gender bzw. zu Trans allgemein? Hast du davon vorher schon mal gehört oder war deine
20 erste Konfrontation erst in der Schule? Hast du da außerschulisch vielleicht schon mal
21 damit Kontakt gehabt? Ähm, was? Was ist das so deine Erfahrung dazu?

22
23 **IPD:** [00:01:41] Nein, ich habe natürlich schon vorher ganz viel darüber gehört und auch
24 mitbekommen. Erstens natürlich über die sozialen Medien, dort war das Thema einfach
25 schon in den letzten Jahren sehr präsent. Ähm, aber auch im privaten Umfeld, weil eine
26 damalige Freundin, Kindergartenfreundin und Nachbarin von mir. Biologisch eine Frau
27 war noch zu dieser Zeit und sie hat sich dann im, ich glaube eben ab dem 18. Lebensjahr,
28 hat sie sich eben auch umoperieren lassen und den Namen ändern lassen und ist seit-
29 dem eben ein Junge und dadurch habe ich das auch sehr genau mitbekommen, wie das
30 Ganze abläuft und deswegen war mir das Thema einfach schon sehr, sehr bekannt.

31
32 **A:** [00:02:31] Gut, dann kommen wir schon zu deinem. Zu deiner beruflichen Tätigkeit.
33 Du hast gerade vorhin schon erwähnt, dass du einen Tanzschüler unterrichtest. Nein.
34 Eine Transschülerin. Entschuldigung. Möchtest du kurz nur mal einführend erzählen, was

so ein bisschen die Rahmenbedingungen sind? Vielleicht in welcher Klassenstufe zu dieser Person? Was da allgemein vielleicht kurz interessant wäre.

IPD: [00:02:56] Hm. Es handelt sich dabei um eine, also jetzt um eine siebte Klasse Oberstufe. Die Schülerin ist. Das war schon vorher Thema, bevor ich an die Schule gekommen bin. Das heißt, ich bin an die Schule gekommen und ich hatte einfach meine Mädelsgruppe im Sportunterricht, weil ich ja Bewegung und Sport Mädchen unterrichtete. Deswegen war das für mich von Anfang an sehr klar. Oder habe ich nicht so hinterfragt und mir wurde immer nur das erste Mal, wie es mir aufgefallen ist auf WebUntis und da hat man immer die Namen und bei mir war aber bei den Namen bei ihr ein männlicher Name eingetragen und deswegen habe ich das das erste Mal hinterfragt und habe dann einen Kollegen gefragt, was da ist. Und dann hat mich der Kollege darauf hingewiesen, dass das Mädchen ihren Namen zumindest offiziell noch nicht geändert hat, weil das noch nicht geht. Aber inoffiziell, in der Schule und auch im privaten Umfeld hat sie den Namen auf einen weiblichen Namen geändert und genau.

A: [00:04:14] Und es war dann schon, wie du die Klasse übernommen hast, so dass diese Schülerin schon bei den Mädchen mitgeturnt hat, weil wir ja diese monoedukative Trennung ja eigentlich haben. Das heißt, sie war dann schon bei den Mädchen, obwohl sie biologisch gesehen ein Junge war bzw. ist.

IPD: [00:04:32] Ja genau. Wobei man an dieser Stelle sagen muss, dass wir sehr oft einfach mit der ganzen Klasse gemeinsam Sport haben, also einen koedukativen Unterricht haben, aber grundsätzlich bewerte ich oder beurteile ich sie und nicht der Kollege.

A: [00:04:54] Also offiziell ist sie bei der Turngruppe der Mädchen dabei.

IPD: [00:05:00] Genau. Ja.

A: [00:05:02] Mhm. Mhm. Mhm. Und gibt es jetzt in Bezug auf diese Geschlechtertrennung irgendwelche Herausforderungen oder irgendwelche Probleme? Und. Wenn es welche gibt, wie geht ihr dann damit um?

IPD: [00:05:15] Also ich muss sagen, dadurch, dass mir am Anfang selbst überhaupt nicht aufgefallen ist. Also diese Klassengemeinschaft, also diese Klasse, ist eine sehr

70 besondere Klasse, weil die Klassengemeinschaft in dieser Klasse einfach unfassbar gut
71 ist. Das wird sehr gut angenommen und ich meine, natürlich kann ich nicht sagen, wie es
72 zu Beginn war bei der Umstellung, weil da war ich noch nicht an der Schule. Ähm, aber
73 soweit ich auch von den anderen Kollegen mitbekommen habe, war das überhaupt kein
74 Problem. Und man muss auch dazu sagen, sie zieht sich ja auch bei den Mädels in der
75 Garderobe um und das war auch. Also ich habe mich dann irgendwann gefragt, ob das
76 vielleicht irgendwann ein Problem war. Aber auch das war laut den Schülerinnen nie ein
77 Problem. Also das war für die einfach ganz, ganz klar und da hat es noch nie Probleme
78 gegeben, auch im Unterricht. Also überhaupt nicht. 5

80 **A:** [00:06:14] Voll spannend. Vielleicht, weil du gerade Unterricht gesagt hast? Gibt es
81 irgendwelche Sportarten oder Inhalte, bei denen du das Gefühl hattest, dass sich eben
82 die Transschülerin unwohl gefühlt hat? Oder der trans Schüler? In dem ja irgendwelche
83 Inhalte, wo du gemerkt hast, das passt jetzt für die Person irgendwie gerade nicht.

85 **IPD:** [00:06:35] Hm. Fällt mir ehrlich gesagt gerade nichts ein, weil die Schülerin sehr.
86 Auch sehr vom Charakter her eine sehr offene Person ist und extrovertierte Person ist
87 und auch eben einfach keine schüchterne Person ist und bei allem mitmacht und glaube
88 ich einfach auch mit ihr ganz im Klaren ist und da überhaupt keine Probleme hat.

90 **A:** [00:07:04] Mhm. Mhm. Mhm. Und das heißt es gibt jetzt auch keine Situationen, das
91 geht nämlich auch aus der Literatur hervor, dass trans Personen sich oftmals weigern,
92 zum Beispiel wo mitzumachen. Oder auch den Sportunterricht verweigern. Das trifft jetzt
93 auf deine Schülerin in dem Fall nicht zu. So kann man das so, würdest du das so unter-
94 schreiben?

96 **IPD:** [00:07:24] Ja, trifft überhaupt nicht zu. Also sie macht überall mit.

98 **A:** [00:07:27] Mhm. Mhm. Mhm. Okay, kommen wir zum Körper. Das geht aus der Lite-
99 ratur auch hervor, dass eben trans Schülerinnen oft ein Problem oder zumindest irgend-
100 wie im Zwiespalt zu ihrem Körper stehen. Wie beobachtest du das als Sportlehrerin jetzt
101 mit Hinblick auf diese Schülerin? Fällt dir da irgendetwas auf? Sieht man was? Was trägt
102 sie so typischerweise im Unterricht? Gibt es da irgendwelche Themen, die da dir die da
103 jetzt spontan einfallen?

105 **IPD:** [00:07:56] Hm. Na ja, also wenn man jetzt die Kleidung betrachtet. Man merkt schon,
106 im Vergleich zu den anderen Mädels trägt sie gerne sehr weite T-Shirts und weitere Ho-
107 sen. Aber ansonsten würde mir so körperlich eigentlich nichts Spezifisches auffallen.
108 Oder auch vom Verhalten her zum oder ihre Beziehung zu ihrem Körper würde mir nichts
109 auffallen, aber eben vielleicht, dass sie weitere T-Shirts anzieht. Lange weite T-Shirts und
110 weite Hosen und lang meistens.

111
112 **A:** [00:08:37] Und in Bezug auf Berührung. Wenn ihr zum Beispiel Inhalte durchnehmt,
113 wo es auch ein bisschen verlangt ist, dass man einander sichert, einander hilft. Wie geht
114 diese Schülerin da aus deiner Sicht damit um? Hat sie da irgendwelche Ängste oder
115 irgendwelche Berührungsängste? Oder trifft das eben wieder gar nicht zu?

116
117 **IPD:** [00:08:56] Nein, trifft auch gar nicht zu. Also keine Berührungsängste.

118
119 **A:** [00:09:02] Okay. Und du hast es am Anfang schon kurz gesagt. Im Umgang der Mit-
120 schülerinnen mit dieser Person - fällt da irgendwas auf, was vielleicht irgendwie Schwie-
121 rigkeiten erzeugt? Oder wie gehen die anderen Schüler/innen mit dieser Person um, mit
122 diesem trans-Mädchen?

123
124 **IPD:** [00:09:26] Also genauso wie mit jeder anderen Schülerin oder mit jedem anderen
125 Schüler. Also für die ist das einfach ganz klar, dass also auch beim Namen ist, die wird
126 ganz klar so angesprochen, wie sie das möchte und nicht anders. Und ja, also ganz nor-
127 mal. Wäre mir auch noch nie etwas aufgefallen.

128
129 **A:** [00:09:51] Okay. Und dann hätte ich noch eine Frage zum Thema, du hast es eh auch
130 schon ein bisschen gesagt, Infrastruktur. Ähm. Die Schülerin zieht sich bei den Mädchen
131 um. Also wie ist das dann bei Toiletten und Duschen zum Beispiel? Weißt du da irgend-
132 was dazu?

133
134 **IPD:** [00:10:11] Genau. Also wie gesagt, sie zieht sich in der Kabine der Mädchen um.
135 Die Duschen verwenden die Schüler und Schülerinnen eigentlich so gut wie nie, weil sie
136 nach der Turnstunde sowieso aus haben und nach Hause gehen können. Aber die Toi-
137 lette ist natürlich auch gleich in der in den Kabinen drinnen, also geht sie auch dort auf
138 die Toilette.

139

140 **A:** [00:10:38] Okay. Und was mich auch noch interessieren würde, ich weiß nicht, macht
141 eure Schule zum Beispiel eine Klassenfahrt, Skikurs Sprachreise etc. und wie ist das
142 dann dort zum Beispiel mit der Zimmereinteilung? Gibt es da irgendwelche Themen, die
143 aufkommen?

144
145 **IPD:** [00:10:55] Ähm, ja. Sie machen Klassenfahrten. Das Problem ist, da war ich selber
146 nicht dabei und weiß jetzt nicht genau, wie da die Zimmer, wie es mit der Zimmereinteilung
147 war. Aber ich glaube schon, dass sie dann auch bei den Mädchen im Zimmer liegt
148 und nicht bei den Burschen.

149
150 **A:** [00:11:13] Mhm.

151
152 **IPD:** [00:11:14] Aber das kann ich jetzt nicht zu 100 % richtig sagen, weil wie gesagt ich
153 selber nicht dabei war.

154
155 **A:** [00:11:24] Okay. Gibt es jetzt noch irgendetwas? Was, was dir generell dazu einfällt,
156 was du vielleicht hinzufügen möchtest, was wir jetzt nicht besprochen haben? Vielleicht
157 eben Anrede mit Pronomen etc. Wie bist du da am Anfang damit vorgegangen?

158
159 **IPD:** [00:11:40] Ähm. Naja, also. Bei ihr war es mir eigentlich immer sehr klar, weil mir
160 das auch die Kollegen so gesagt haben, weil ich die Klasse übernommen habe. Ich habe
161 jedoch eine, auch eine andere Schülerin. Das war aber nur sehr kurzfristig, eben in der
162 Unterstufe, die dann gemeint hat, sie möchte ab jetzt irgendwie mit einem männlichen
163 Namen angesprochen werden. Und da habe ich dann auch extra vorher noch mal nach-
164 gefragt. Okay, heißt es, mit welchen Pronomen soll ich dich ansprechen? Möchtest du
165 auch mit er angesprochen werden oder bei sie bleiben? Und in dem Fall war das aber
166 ein sehr angenehmes Gespräch und sie hat mir dann gesagt Nein, das ist ja eigentlich
167 egal. Wie gesagt, das war in der Unterstufe und sie hat das auch dann wieder irgendwann
168 ein paar Monate später wieder rückgängig gemacht. Aber grundsätzlich ja, hätte ich,
169 wenn ich jetzt einen neuen Schüler oder eine Schülerin hätte, die, die sagt, sie möchte
170 jetzt mit einem anderen Namen angesprochen werden, würde ich zuerst fragen, eben
171 nach dem Pronomen und genau.

172 **A:** [00:12:49] Und wenn du jetzt zusammenfassen musst, gibt es irgendwelche Heraus-
173 forderungen grundsätzlich bei diesem Thema, die dir einfallen würden. Deine Schülerin,

174 die du jetzt beschrieben hast, dürfte sehr gut integriert sein, aber vielleicht aus Gesprä-
175 chen mit anderen Kolleginnen. Gibt es da irgendetwas, was du dazu erzählen könntest.

176

177 **IPD:** [00:13:14] Ich glaube, bei mir ist es sehr ein sehr angenehmer Fall also sie ist sehr
178 gut in der Klasse integriert und die Klassengemeinschaft ist sehr gut. Und diese Voraus-
179 setzung hat halt nicht jede Schülerin. Also ich glaube, dass das ganz anders ausschauen
180 könnte. Ähm, ich glaube durchaus, dass es viele Schwierigkeiten geben könnte. Zum
181 Beispiel auch wenn die Lehrperson nicht offen ist. Also ich bekomme es von meiner von
182 meinem Kollegen mit, der sie eigentlich nicht hat, aber wir haben zur selben Zeit hat er
183 auch Sportunterricht. Dadurch kommen sie sich oft in die Quere und er weigert sich ein
184 bisschen, ihre Namen so zu sagen, also ihren weiblichen Namen und ich habe auch von
185 ihr schon gemerkt. Sie hat mir das auch schon mal gesagt, dass sie das sehr, ähm, ja
186 frech findet und ja nicht sehr fair. Und ich denke, wenn die Lehrperson nicht offen genug
187 ist, dann kann das durchaus sehr schwierig werden. Aber das ist bei uns grundsätzlich
188 auch nicht. Großteils nicht der Fall. Ja, und natürlich auch das mit der Umkleide. Wenn
189 das für die anderen Mitschülerinnen eigentlich ein Problem darstellt, dann ist das schwie-
190 rig. Oder auch die Eltern. Vielleicht sind die Eltern eigentlich nicht einverstanden.
191 Dadurch, dass es jetzt mittlerweile eine siebte Klasse Oberstufe ist können die Schüle-
192 rinnen das schon recht gut selbst einschätzen. Aber ich glaube, in der Unterstufe könnte
193 das schon ein größeres Thema sein.

194

195 **A:** [00:14:52] Mhm Mhm.

196

197 **IPD:** [00:14:53] Für alle.

198

199 **A:** [00:14:54] Ich habe mir auf meinem Leitfaden auch notiert, dass du quasi jetzt ein
200 Szenario entwerfen sollst, das total positiv ist, wie die Situation jetzt aussieht. Aber ei-
201 gentlich könnte man sagen, so wie ich das jetzt bei dir verstanden habe, dass die Situa-
202 tion mit dieser trans Schülerin relativ positiv und ideal ist. Könnte man das so sehen?
203 Oder gibt es noch irgendetwas, wo du merkst, da könnte man noch etwas verbessern oder
204 ist es so, wie es jetzt gerade ist, für dich und auch aus deiner Sicht für alle beteiligten
205 Schülerinnen optimal?

206

207 **IPD:** [00:15:35] Ich empfinde es als sehr optimal und wüsste nicht, was man, was noch
208 anders gemacht werden könnte. Wie gesagt, sie steht halt bei mir, aber das ist ein admi-
209 nistratorisches Problem, bei mir steht sie halt offiziell auf der Klassenliste im Klassen-
210 buch, im elektronischen Klassenbuch, noch mit ihrem männlichen Namen drin, was am
211 Anfang für mich eine Verwirrung war. Aber natürlich, da sie offiziell ihren Namen nicht
212 geändert hat, können sie das wahrscheinlich auch nicht im elektronischen Klassenbuch
213 ändern. Aber das wäre jetzt so das Einzige, was mir, was ich jetzt auch nicht als großes
214 Problem empfinde, aber das ja.

215 **A:** [00:16:23] Perfekt. Gut. Super. Dann sage ich. Danke für das Interview.

216

217 **IPD:** [00:16:30] Sehr gerne.

218

219 **A:** [00:16:33] Ich beende jetzt mal die Aufnahme.

Interview E

Datum: Freitag, 21.06.2024

Zeit: 11:10-11:26 Uhr

Ort: Besprechungsraum in Schule

A: Clara Federer

IPE: interviewte Person (Person E)

1 **A:** [00:00:00] Die erste Frage ist: Könntest du mir ein bisschen was zu deinem beruflichen
2 Werdegang als Sportlehrerin erzählen? Und wie lange unterrichtest du schon?

3
4 **IPE:** [00:00:09] Ähm, ich unterrichte seit 1990 an dieser Schule XY und ja zu meinem
5 Werdegang als Sportlehrerin. Ich habe immer, war immer sehr sportlich, bin selbst ge-
6 schwommen leistungsmäßig und habe da den Zugang zum Sport gehabt, habe dann ähm
7 Lehramt studieren zu begonnen und ja, das war's dann. Im Grunde hat es mir immer sehr
8 viel Spaß gemacht. Mhm.

9
10 **A:** [00:00:41] Hast du jetzt schon öfter in deiner beruflichen Laufbahn mit Transschüler*in-
11 nen zu tun gehabt?

12
13 **IPE:** [00:00:47] Nein, noch nicht. Heuer in diesem Schuljahr war es das erste Mal.

14
15 **A:** [00:00:53] Und was ist jetzt dein persönlicher Bezug zu dem Thema Trans? Was ver-
16 stehst du darunter? Und hast du dich schon mal außerschulisch damit auseinanderge-
17 setzt?

18
19 **IPE:** [00:01:06] Außerschulisch habe ich mich schon damit auseinandergesetzt, weil
20 meine Tochter ihren Master in Gender Studies gemacht hat und ich mit diesem Thema
21 doch konfrontiert war, obwohl sie halt nicht mehr so viel zu Hause ist, aber trotzdem ist
22 es immer wieder zu Diskussionen gekommen und das sicher dazu beiträgt, dass ich
23 wahrscheinlich ein offeneres Verständnis davon habe.

24
25 **A:** [00:01:33] Mhm. Mhm. Also dir war schon im Vorhinein ein bisschen bewusst, was mit
26 Transgender gemeint ist.

27
28 **IPE:** [00:01:38] Ja, absolut. Ja.

29
30 **A:** [00:01:40] Ja. Und jetzt kommen wir auch schon zu der Situation. Du hast gerade
31 erzählt, dass du heuer das erste Jahr eine Transschülerin unterrichtest. Könntest du mal
32 ein bisschen davon erzählen? Seit wann unterrichtest du sie? Wie kam es zu dieser Si-
33 tuation? War sie schon immer in deiner Turngruppe oder war sie davor bei den Buben?
34 Wie. Wie ist es so abgelaufen? Mhm.

36 **IPE:** [00:02:01] Ähm. Ja. Heuer ist das zweite Jahr, wo ich sie unterrichtet habe. Im Vor-
37 jahr ist mir absolut nichts aufgefallen, weil sie ganz normal im Sportunterricht bei den
38 Mädchen dabei war, hat sich auch nicht abgesondert hat. Auch eigentlich im Grunde
39 keine, äh, ähm Auffälligkeiten gezeigt, dass man annehmen könnte, sie würde da hingen-
40 gen. Erfahren habe ich das dann erst zu Beginn des Schuljahres, da war sie sehr lange
41 befreit. Vom Turnunterricht und ähm, ja, es wurde dann schon langsam eben vom Klas-
42 senvorstand kommuniziert, dass eben da eine Veränderung stattfindet. Und ja, dass die
43 Schülerin sich einen männlichen Namen gewählt hat, jetzt nur mehr Tom genannt werden
44 will und ähm, ja, dass eben dieser Prozess stattfindet. Ich habe das akzeptiert, genauso
45 wie es ist.

46

47 **A:** [00:03:11] Mhm. Mhm. Hat sich dann was beim Sportunterricht verändert?

48

49 **IPE:** [00:03:17] Nein, es war eigentlich. Im Grunde war Tom lange befreit vom Turnunter-
50 richt, ist dann wieder zurückgekommen, hat ganz normal am Mädchenunterricht teilge-
51 nommen und ich habe auch keine Probleme bemerkt bezüglich Garderobe, muss aber
52 ehrlich gestehen, dass ich nicht weiß, ob sie schon im Sportgewand gekommen ist oder
53 die Garderobe auch benutzt hat. Mhm, da habe ich nicht geachtet drauf, muss ich ehrlich
54 sagen.

55

56 **A:** [00:03:49] Und bei Beim Sportunterricht selbst? Was hast du da beobachtet? Gab es
57 da Inhalte oder Sportarten, wo sich diese Person sehr wohl gefühlt hat? Oder gab es
58 auch wiederum welche, wo du gemerkt hast, das passt jetzt irgendwie nicht, da ist ein
59 Widerstand spürbar.

60

61 **IPE:** [00:04:08] Nein. Im Großen und Ganzen hat Tom alles, was wir im Turnunterricht
62 gemacht haben oder im Sportunterricht, mitgemacht. Also da gab es keine, ähm, kein
63 Murren oder kein Ich will das nicht. Kein, kein Unwohlsein, sondern Tom hat alles mitge-
64 macht.

65

66 **A:** [00:04:28] Mhm. Mhm. Und wenn du jetzt darüber nachdenkst, wie sich diese Person
67 immer angezogen hat, ist dir da irgendwas aufgefallen bezüglich Kleidung?

68

69 **IPE:** [00:04:38] Ja, im Nachhinein gesehen war es schon im Vorjahr. Wie wir auf Sport-
70 woche waren, war die Kleidung sehr burschikos, sag ich mal, also sehr leger. Weite T-

71 Shirts, weite, lange kurze Hosen und ähm, ja, aber auf der Sportwoche wäre mir auch
72 nicht ähm, klar geworden. Also die ähm Bezugspersonen waren doch weiblich. Und Tom
73 hat auch in einem Zimmer mit drei anderen Mädchen geschlafen. Auch nie den Wunsch
74 zur damaligen Zeit, also im Sommer vor einem Jahr, ist kein Wunsch in eine andere
75 Richtung geäußert worden.

76
77 **A:** [00:05:22] Mhm. Und ist der zufällig auch was untergekommen? Vielleicht hast du das
78 irgendwie gesehen. In der Literatur steht nämlich auch, dass sich trans Personen, die
79 eben zu einem Buben sich umwandeln wollen, zum Beispiel ihre Brüste irgendwie abbin-
80 den oder sehr enge Sport BHs tragen. Hast du da irgendwas beobachtet oder trifft das
81 nicht zu?

82
83 **IPE:** [00:05:42] Da habe ich leider keine Beobachtungen gemacht, muss ich ehrlich zu-
84 geben. Also während der Sportwoche im Vorjahr war er in weiten T-Shirts. Also das war
85 nicht körperbetont, das war eher weit. Wobei ich glaube, dass er mir schon, also mir
86 schon aufgefallen, dass ich vom Ende des vorigen Schuljahres zu Beginn des heurigen
87 Schuljahres, ähm. Sich einiges abgespielt haben muss. Auffallend war vor allem der
88 große Gewichtsverlust.

89
90 **A:** [00:06:16] Mhm. Mhm. Mhm.

91
92 **IPE:** [00:06:18] Also von einem normalen Körpergewicht zu eher einem sehr mageren
93 Körperbau. Dann.

94
95 **A:** [00:06:26] Mhm. Mhm. Spannend. Mhm. Mhm. Und bezüglich Körperkontakt. Das
96 steht nämlich auch in der Literatur. Dass eben Transpersonen mit ihrem Körper ein biss-
97 chen ein Problem haben und dann nicht gerne berührt werden. Und im Sportunterricht ist
98 das oft gar nicht vermeidbar. Wie war das da?

99
100 **IPE:** [00:06:45] Mhm. Ähm. Nein. Könnte ich jetzt eigentlich aus der Erfahrung, aus mei-
101 nen Beobachtungen her gar nicht sagen, dass das der Fall war. Wobei natürlich si-
102 cher auch der Umstand mitspielt, dass sie ihm ersten Semester, das fing im ersten Se-
103 mester an, so häufig gefehlt hat, also befreit war vom Unterricht.

104
105 **A:** [00:07:11] Wo man eben hauptsächlich so turnen oder so was machen würde.

106 **IPE:** [00:07:15] Also ähm, Tom ist dann wieder gekommen, wie die Freiluftsaison eigent-
107 lich angefangen hat, wo wir dann sehr viel draußen waren, viel Nordic Walking und solche
108 Dinge gemacht haben. Und ja, da ist das mit dem Körperkontakt nicht ganz so. Ja.

109
110 **A:** [00:07:31] Ja, ja. Du hast es schon vorher ein bisschen angesprochen. Wie gehen
111 dann die Mitschülerinnen von Tom mit dieser Person um? Fällt dir da irgendetwas auf?
112 Musstest du da einmal eingreifen, weil es vielleicht Anfeindungen gab? Was beobachtest
113 du da?

114
115 **IPE:** [00:07:47] Im Sportunterricht ist mir absolut nichts aufgefallen. Also das Gemein-
116 schaftliche in dieser Klasse dürfte vorher schon sehr gefestigt gewesen sein. Auch zu
117 dieser Person, dass diese Person akzeptiert war. Ähm. Wie das dann persönlich im wei-
118 teren Unterricht verlaufen ist, das kann ich nicht beurteilen, weil ich habe sie zwei Stun-
119 den die Woche, die Schülerin, also Schüler oder Schülerinnen und da ist halt das schwer,
120 irgendwelche Beobachtungen zu machen. Ja.

121
122 **A:** [00:08:23] Ja, also grundsätzlich ein guter Umgang miteinander?

123
124 **IPE:** [00:08:26] Ja, ich denke schon, weil Tom vorher auch schon in der Klassengemein-
125 schaft sehr gefestigt war. Mhm. Mhm.

126
127 **A:** [00:08:34] Mhm. Dann würde mich auch noch interessieren. Du hast es kurz schon
128 angesprochen. Garderobe, Dusche, WC. Benutzt diese Person? Welche? Sozusagen
129 Geschlechtszuordnung? Oder gibt es ein neutrales WC? Wie? Wie ist das bei euch?

130
131 **IPE:** [00:08:49] Nein, wir haben keine neutrale Möglichkeit, um aufs WC zu gehen, Aber
132 sie wird benutzt. Ähm. Die Toilette der Mädchen.

133
134 **A:** [00:09:03] Und auch die Garderobe.

135
136 **IPE:** [00:09:04] Auch die Garderobe. Aber wie vorher schon angesprochen. Ich weiß
137 nicht, ob Tom schon im Sportgewand kommt oder ob Tom sich in der Garderobe umklei-
138 det. So genau habe ich das nicht beobachtet. Ja.

139
140 **A:** [00:09:19] Und auch auf der Sportwoche war er ja bei den Mädchen im Zimmer.

141
142 **IPE:** [00:09:23] Genau da wusste ich aber noch nicht. Also da war das noch nicht öffent-
143 lich. Das hat sich erst im Laufe des nächsten Schuljahres, also in der sechsten Klasse,
144 erst ergeben.
145
146 **A:** [00:09:36] Mhm. Mhm. Dann würde mich noch interessieren, wie es dir damit ergangen
147 ist, dass jetzt auf einmal ein neuer Name gewählt wurde. Das ist ja auch immer so ein
148 Thema, wo man vielleicht über Stolpersteine stolpert. Wie ist es dir da gegangen?
149
150 **IPE:** [00:09:50] Äh, prinzipiell, ähm, ganz gut, muss ich ehrlich sagen. Ähm, ich habe
151 auch ein Gespräch mitbekommen, während einer einer Turnstunde, wo wir Nordic Wal-
152 ken war, wo Tom ähm, ein bisschen Kritik geübt hat an Lehrern, die, die den Namen nicht
153 aussprechen. Mhm. Ähm, den neuen Namen. Also die Tom nicht sagen. Ich habe mich
154 dann auch bedroht gefühlt, weil ich es auch nicht gemacht habe. Mein Grund war aber,
155 dass ich den Namen vergessen hatte. Mhm. Aber das war dann so ein offenes Gespräch,
156 wo ich gesagt habe, du, ähm. Ich nenne dich Tom jetzt, weil jetzt weiß ich es bewusst.
157 Hm.
158
159 **A:** [00:10:38] Hm.
160
161 **IPE:** [00:10:39] Aber es war an und für sich für mich nicht wirklich ein Problem.
162
163 **A:** [00:10:43] Und er hat sich auch nicht irgendwie angegriffen gefühlt. Oder hast du das
164 Gefühl, dass ihn das sehr gestört hat, dass eben da diese Pronomen Verwendung und
165 auch die Namenverwendung?
166
167 **IPE:** [00:10:53] Ich bin mir nämlich nicht ganz sicher, ob Tom ein männliches Pronomen
168 akzeptiert oder nicht. Okay, das habe ich nicht so genau herausgefunden, muss ich ganz
169 ehrlich sagen. Deswegen versuche ich auch immer, eben dadurch, dass meine Tochter
170 mich geschult hat, zu versuchen, den Namen zu verwenden, damit ich die Pronomen
171 umgehe.
172
173 **A:** [00:11:17] Also du bist ja schon besonders sensibilisiert in dem Bereich, dass du ei-
174 gentlich weißt/
175

176 **IPE:** [00:11:24] Ja, einfach weiß, worum es geht.

177

178 **A:** [00:11:26] Ja, ja, ja. Was hast du so beobachtet, wie im Kollegium darüber gesprochen
179 wird oder wie damit umgegangen wird? Was? Wie wird da mit der Situation umgegan-
180 gen?

181

182 **IPE:** [00:11:42] Mein persönlicher Eindruck ist, dass relativ offen damit umgegangen wird,
183 ja um die Akzeptanz auch sehr hoch ist und das Verständnis dafür.

184

185 **A:** [00:11:54] Gab es da auch kritische Stimmen, die das Ganze ein bisschen hinterfra-
186 gen, ob das nicht mehr so ein Trend ist. Das hört man ja auch immer sehr oft, dass jetzt
187 auf einmal. Man könnte fast annehmen, seit Corona seit 2020 diese Geschlechtsidenti-
188 tätsprobleme zunehmen.

189

190 **IPE:** [00:12:14] Gab es auf jeden Fall. Ja, gab es auf jeden Fall, auch aufgrund der Tat-
191 sache. Ähm. Das habe ich nämlich ganz vergessen, dass ich schon zwei Jahre davor in
192 Kontakt gekommen bin, wo ein Mädchen beschlossen hat, einen männlichen Namen an-
193 zunehmen. Das war damals in der sechsten Klasse. Sie hat...Toni hat heuer maturiert.
194 Wobei, das muss ich ganz ehrlich sagen, die Pronomenfrage da relativ offen geblieben
195 ist. Also es war Toni wichtig, der Toni genannt zu werden und nicht mehr bei den Mäd-
196 chennamen. Aber mit dem Pronomen gab es da nicht wirklich ein Problem. Also auch
197 wenn man die weiblichen Pronomen verwendet hat, habe ich keine Kritik entgegenge-
198 nommen. Mhm. Von ihr also aufgenommen hab ich noch nicht. Also bei den männlichen
199 war es auch kein Problem.

200

201 **A:** [00:13:23] Also grundsätzlich würdest du sagen, ist die Sensibilität im Kollegium dafür
202 auf jeden Fall gegeben für dieses Thema. Ja, würde ich.

203

204 **IPE:** [00:13:31] Ja, würde ich auf jeden Fall sagen.

205

206 **A:** [00:13:32] Habt ihr das auch in Konferenzen oder diversen Besprechungen zum
207 Thema gemacht?

208

209 **IPE:** [00:13:38] Ähm, nur in den Klassenkonferenzen. Also nicht wirklich im großen Kol-
210 legium, sondern spezifisch in den Klassenkonferenzen. Da schon. Mhm.

211
212 **A:** [00:13:48] Okay. Und jetzt zum Abschluss würde mich noch interessieren, was du
213 glaubst, was so wesentliche Herausforderungen für Lehrkräfte beim Thema Transgender
214 im Sportunterricht sein können. Du hast ja auch schon erwähnt, dass du dich ein bisschen
215 mehr damit auseinandergesetzt hast. Durch deine Tochter. Ähm. Was würde dir da jetzt
216 einfallen? Spontan? Was, was Probleme sein könnten?

217
218 **IPE:** [00:14:13] Also auf jeden Fall denke ich einmal die Garderobe, denke ich einmal,
219 könnte ein Problem sein. Also ich würde sicher befürworten, dass es einen kleinen Be-
220 reich gäbe, wo die Person oder die Personen sich zurückziehen können, um da etwas
221 abseits sich umkleiden zu können. Das wäre sicher das eine. Und ähm, das zweite. Ich
222 glaube, dass sehr viel auch abhängig ist von der Klassen, von der Klassenstruktur. Ganz
223 einfach, wie wird das innerhalb der der Klasse akzeptiert und ist da vorher schon diese
224 Klassengemeinschaft gefestigt? Ja, also ich glaube für die Personen ist es sicher leichter,
225 wenn sie schon vorher respektiert akzeptiert werden. Ja, das dann auch glaube ich. Die
226 Gespräche offener sind, denke ich einmal. Ähm ja und im Sportunterricht ich denke, es
227 könnte in gewissen Sparten problematischer sein wie Geräteturnen, wo man vielleicht
228 ähm, mehr Körperkontakt hat oder wenn man Partnerübungen oder sonst irgendwas
229 macht, als dann in anderen Sportarten wie Leichtathletik, wo ich so und so eigentlich auf
230 mich selbst gestellt bin und alleine das Ganze absolvieren kann.

231
232 **A:** [00:15:38] Mhm mhm. Glaubst du, dass das auch ein Problem sein könnte? In deinem
233 Fall war es ja jetzt nicht so, oder? Wie siehst du das beim Thema Monoedukation? Es ist
234 ja immer getrennt, man muss sich sozusagen einem Geschlecht zuordnen. Hast du da
235 schon mal was dazu gehört? Vielleicht von Kolleginnen, von wem auch immer, dass das
236 ein Thema war?

237
238 **IPE:** [00:16:00] Habe ich eigentlich noch nicht gehört, muss ich ehrlich sagen.

239
240 **A:** [00:16:06] Okay. Und in deinem Fall war es auch klar, dass Tom bei euch bei der
241 Gruppe der Mädchen bleibt.

242
243 **IPE:** [00:16:14] Ja, das war eigentlich von Anfang an klar.

244 **A:** [00:16:17] Mhm.

245

246 **IPE:** [00:16:18] Also Tom hat sich nie anders geäußert mir gegenüber.
247
248 **A:** [00:16:23] Und auch die Benotung war dann für dich kein Problem, weil du erwähnt
249 hast, dass das ja öfter gefehlt hat.
250
251 **IPE:** [00:16:29] Es ist dann im Endeffekt doch ein befreit geworden.
252
253 **A:** [00:16:33] Okay.
254
255 **IPE:** [00:16:35] Weil es wirklich hohe Absenzen, also eine hohe Anzahl an Absenzen
256 gegeben hat.
257 **A:** [00:16:45] Gut. Ich glaube, wir haben alles so weit. Danke schön.
258
259 **IPE:** [00:16:50] Bitte. Gerne.
260
261 **A:** [00:16:57] Ich werde jetzt die Aufnahme stoppen
262
263 **IPE:** [00:17:00] Ist schön, falls ich dir weiterhelfen kann.

Interview F

Datum: Donnerstag, 20.06.2024

Zeit: 11:50-12:07

Ort: Besprechungsraum in Schule

A: Clara Federer

IPF: interviewte Person (Person F)

1 **A:** [00:00:02] Genau. Bei der ersten Frage geht es darum, dass du mir ein bisschen was
2 darüber erzählst, was dein Werdegang als Sportlehrerin ist und wie lange du schon un-
3 terrichtest.

4
5 **IPF:** [00:00:12] Also ich habe 1995 mein Unterrichtspraktikum gemacht und bin seitdem
6 mit drei Karenzunterbrechungen bei uns in der Schule.

7
8 **A:** [00:00:23] Also schon viele Jahre. Viele, viele Erfahrungen. Genau. Hattest du in die-
9 sen vielen Jahren schon mal trans-Schüler? Also mit trans ist jetzt alles Mögliche ge-
10 meint. Genderfluid, nicht binär. Hast du da schon mal Erfahrungen gemacht?

11
12 **IPF:** [00:00:37] Ja, ich habe ein eine Schülerin, die ich eigentlich in der ersten Klasse
13 schon unterrichtet habe, also erste, zweite und dann in der Oberstufe wieder und die ist
14 jetzt in der siebten, hat einmal ein Jahr wiederholt, glaube ich. Und die ist halt, ich glaube,
15 seit der fünften oder sechsten, das kann ich jetzt gar nicht sagen. Ja, will sie nicht mehr
16 mit ihrem weiblichen Vornamen angesprochen werden, sondern halt mit dem anderen.
17 So, die sagen jetzt nicht mehr mit Rosa, sondern Toni. Genau.

18
19 **A:** [00:01:10] Und diese Person, also diese, dieser Bub kann man ja jetzt sagen, die hast
20 du dann in der fünften Klasse wieder übernommen und ist jetzt in der? In welcher Klasse
21 jetzt?

22
23 **IPF:** [00:01:23] Blödsinn, Ich habe sie in der sechsten Klasse wieder übernommen. Fünfte
24 Klasse, nicht aber in der ersten und zweiten gehabt und dann wieder in der sechsten und
25 jetzt in der siebten. Sie ist aber wieder, weil sie oder er, ich weiß nicht recht, wie ich sagen
26 soll. Ja, weil sie einmal wiederholt hat.

27
28 **A:** [00:01:40] Und du unterrichtest Mädchen-Sport. Und diese Person ist ja biologisch
29 gesehen ein Mädchen und ist aber nach wie vor bei den Mädchen dabei?

30
31 **IPF:** [00:01:50] Ja, er zieht sich um mit den Mädchen, ist beim Mädchenturnen dabei und
32 wirkt für mich nach außen her überhaupt nicht männlich. Ja. Mhm.

34 **A:** [00:01:59] Fällt dir irgendwas im Unterricht auf bezüglich Sportarten? Wie tut er sich
35 da? Oder wie tut er sich da? Gibt es da was, wo er besonders mitmacht? Oder gibt es da
36 Inhalte, die er komplett verweigert? Wie ist das so mit der Teilnahme?

37

38 **IPF:** [00:02:17] Er ist sehr, sehr ruhig. Also wenn er etwas redet, dann ganz leise eigent-
39 lich. Aber das war schon in der Unterstufe so und wirkt für mich sehr zerbrechlich, ganz
40 dünn und oft ist ihm mal schlecht. Oder fühlt sie sich nicht wohl. Recht gern anstrengen,
41 glaube ich, kann sie also will sie sich nicht oder kann sie sich nicht? Also sie ist für mich
42 weißt du, sie geht immer so daher und also nicht mit einem aufrechten Gang. Er wirkt
43 irgendwie ziemlich unsicher. Zerbrechlich eigentlich für mich. Ja.

44

45 **A:** [00:02:54] Mhm. Aber dass jetzt irgendwie Sportunterricht verweigert oder nicht mit-
46 macht, das kommt nicht vor.

47

48 **IPF:** [00:03:00] Nein. Also einmal hat sie sich verletzt, da hat sie nicht mitgemacht. Aber
49 sonst immer.

50

51 **A:** [00:03:03] Okay.

52

53 **IPF:** [00:03:04] Aber ich kann mich noch erinnern, da in der zweiten Klasse war das ein
54 paar Mal, dass die auf einmal umgefallen ist.

55

56 **A:** [00:03:09] Ja?

57

58 **IPF:** [00:03:10] Die hatte, die war immer irrsinnig dünn und hatte wahrscheinlich in der
59 Früh nichts gegessen oder nichts getrunken. Und ich weiß nicht mehr, was man gemacht
60 hat. Das war ein paarmal so, dass die auf einmal umgefallen ist. Und dann haben wir
61 wieder den Vater angerufen und der ist dann gekommen, der hat sie geschnappt, über
62 die Schulter drüber und ab.

63

64 **A:** [00:03:29] Mhm. Und du hast jetzt schon gesagt, eben ein bisschen den Körper be-
65 schrieben. Sie ist dünn. Fällt dir jetzt als Sportlehrerin was auf, wenn ihr zum Beispiel
66 schwimmen geht? Oder generell nach dem Umziehen? Was hat sie immer so typischer-
67 weise für Gewand an?

68

69 **IPF:** [00:03:45] Also wir haben ja am Nachmittag Sportunterricht und sie ist oft mit dem
70 Motorrad da. Also da sehe ich dann das Motorradgewand und dann hat er beim Sport
71 selber, hat unauffällige Kleidung an. Würde man schwimmen gehen, aber das Wetter ist
72 nicht so danach. Keine Ahnung, was er dann anziehen würde, aber so? Also wenn man
73 es nicht. Ich sage immer, wenn man es nicht wüsste, fällt es nicht auf. Also sie gibt sich
74 jetzt weder sehr männlich oder weiblich.
75
76 **A:** [00:04:19] Mhm. Mhm.
77
78 **IPF:** [00:04:21] Also, ich war damals, wie ich es gehört hab, Toni. Jetzt war ich eigentlich
79 ziemlich überrascht, dass die... Bin mir nicht sicher, ob die das wirklich. Ob das ein Trend
80 ist oder ob das wirklich ihr eigener Wunsch so ist. Ich kann es nicht sagen.
81
82 **A:** [00:04:37] Ja.
83
84 **IPF:** [00:04:38] Da gibt es sicher andere, die wir schon gehabt haben. Ja, wo du es ein-
85 deutig siehst ja.
86
87 **A:** [00:04:44] Wie ist dir ergangen mit dieser Namensänderung? War das für dich schwie-
88 rig, da gleich hineinzufinden, auch mit der Anrede? Oder passiert dir das manchmal noch,
89 dass du dich mit Pronomen vielleicht vertust? Wie geht es dir damit?
90
91 **IPF:** [00:04:57] Mir passiert das immer noch. Ich muss mich jetzt mal konzentrieren, dass
92 Gehirn sagt Ja, ja, ja. Und dann Toni und Ja, aber ich habe sicher schon ein paarmal die
93 andere gesagt, aber sie sagt dann nichts oder reagiert nicht drauf. Ist okay.
94
95 **A:** [00:05:12] Also du hast jetzt auch nicht das Gefühl, dass sie das so verletzt oder dass
96 da irgendwas nicht passt?
97
98 **IPF:** [00:05:17] Also entweder ist es sehr unangenehm, dass sie vor anderen was sagt
99 oder sie denkt sich das ist einfach ein Versprecher. Ja, ich meine, es war am Anfang jetzt
100 nicht mehr so, ich muss mich konzentrieren, dass ich den richtigen Namen sage.
101

102 **A:** [00:05:31] Und wie ist das zum Beispiel, wenn ihr irgendwas macht in Turnen, wo du
103 sie angreifen musst, in Bezug auf Sichern oder sowas oder Partnerübungen, wo sie sich
104 angreifen? Fällt dir da was auf, wie sie da reagiert? Darauf, dass sie sich berühren.

105

106 **IPF:** [00:05:46] Ja nicht anders als die anderen.

107

108 **A:** [00:05:49] Okay. Dann kommen wir schon zu den anderen. Wie ist denn der Umgang
109 mit den anderen Mitschülerinnen? Wie nehmen sie die Toni wahr und umgekehrt? Was?
110 Was kannst du da beobachten? Was? Was fällt dir da auf?

111

112 **IPF:** [00:06:04] Naja, es sind ja zwei Klassen beieinander. Die A und die B Klasse und
113 sie oder er ist in der B und da hat er schon eine oder zwei, die, die schon sehr nahe sind,
114 also die Freundinnen sind oder Freunde. Weißt du die akzeptieren das aber alle, also
115 auch die von der A-Klasse. Aber da glaube ich nicht, dass es da mehr Kontakt gibt. Also
116 die haben überhaupt A und B nicht so ein gutes Verhältnis, glaube ich, miteinander. Ich
117 meine, sie sagt, sie respektieren sie, aber nicht, dass da jetzt großartig Freundschaften
118 sind zwischen die zwei Klassen. Aber wie gesagt, zwei hat sie schon mit denen sie glaube
119 ich nebeneinander ist oder mehr beieinander ist.

120

121 **A:** [00:06:48] Und Situationen wo jetzt so irgendwie Anfeindungen waren, wo du eingrei-
122 fen hättest müssen, hat es fast nie gegeben. Okay, also grundsätzlich ein toleranter Um-
123 gang miteinander. Wie ist das jetzt, du hast das schon ein bisschen angesprochen bei
124 der Garderobe. Du (als Lehrerin) hast ja eine eigene zum Umziehen, aber fällt dir auf,
125 zieht sie sich bei den Mädels in der Garderobe um, oder wie geht sie da um damit?

126

127 **IPF:** [00:07:14] Sie geht ganz normal zu den Mädchen in die Garderobe. Ja.

128

129 **A:** [00:07:18] Und auch WC?

130

131 **IPF:** [00:07:20] Geht's auch zu den Mädchen.

132

133 **IPF:** [00:07:22] Ja, und unsere Bereiche haben wir ja. Nur das eine, was sie sonst im
134 Schulhaus macht, das weiß ich nicht.

135

136 **A:** [00:07:27] Ja, okay. Ja. Skikurs. War sie da mal dabei? So Klassenfahrten oder Sport-
137 woche? Weißt du da irgendwas dazu? Na ja.

138
139 **IPF:** [00:07:38] Da haben wir leider keine Zeit gehabt. Da haben wir ja gar nichts gehabt
140 wegen der Coronazeit.

141
142 **A:** [00:07:43] Ja, ja, weil da ist immer auch die Frage zur Zimmerbelegung.

143
144 **IPF:** [00:07:49] Genau, nein da kann ich mich an nichts erinnern. Und jetzt müssten sie
145 eine Sprachreise gehabt haben. Aber da weiß ich jetzt gar nicht, ob's dabei war.

146
147 **A:** [00:07:58] Mhm. Mhm. Und was ist jetzt so dein Eindruck von der Persönlichkeit von
148 der Person, von dem Mädchen, von dem Buben? Wie würdest du das aus deiner Sicht
149 jetzt beschreiben? Von ihrer Situation, ihrer Identität, ihrer Auseinandersetzung mit sich
150 selber?

151
152 **IPF:** [00:08:18] Wie soll ich das jetzt sagen, ich mein sie ist ausgebildete Jägerin oder
153 Jäger. Kommt oft mit dem Motorrad und kommt mit dem Motorradgewand. Was aber
154 nichts bedeutet. Ich habe auch ein Motorrad. Ähm, so wie sie angezogen ist. Eher dunkel.
155 Immer, äh, aber jetzt nicht typisch männlich oder ganz typisch weiblich. Einfach unauffäl-
156 lig. Deswegen wundert es mich immer so, weil es fällt überhaupt nicht auf. Also, und das
157 habe ich vorher schon gesagt, ich bin mir nicht sicher, ob das nicht nur einfach ein Trend
158 ist oder ob das wirklich ihr innerer innerster Wille ist. Das kann ich nicht beschreiben.
159 Eben. Ich habe nur gehört, dass es zu keiner Geschlechtsumwandlung in dem Sinne jetzt
160 kommen soll, weil die Eltern auch nicht einverstanden sind damit, obwohl sie eigentlich
161 schon 18 ist glaub ich.

162
163 **A:** [00:09:20] Aber du hast jetzt nicht den Eindruck, dass sie das auch selbst so forciert.
164 So eine Geschlechtsumwandlung?

165
166 **IPF:** [00:09:28] Ich habe sie nicht gefragt, muss ich ehrlich sagen. Ja, vielleicht nimmt sie
167 irgendwas. Keine Ahnung, aber da müsste man schon was erkennen. Ja, also für mich
168 schaut die genau so aus wie vor, ich mein natürlich ist sie älter geworden, aber wie sie in
169 der Unterstufe gewesen ist.

170

171 **A:** [00:09:44] Hm.
172
173 **IPF:** [00:09:45] Und angeblich am Ball, ich selber war ja nicht, aber am Ball ist sie an-
174 scheinend sehr weiblich gekleidet gewesen sein.
175
176 **A:** [00:09:51] Ja, ich glaube, da war sie in Stöckelschuhen und so auch.
177
178 **IPF:** [00:09:54] Und schöne lange Fingernägel usw. Also muss sie sich schön hergerich-
179 tet haben. Als Mädchen. Als Frau und nicht als Mann. Ja.
180
181 **A:** [00:10:04] Hast du jetzt. Das habe ich vorher vergessen zu fragen. Schon mal davor,
182 dich irgendwie mit dieser mit dieser Thematik irgendwo auseinandergesetzt? Oder hast
183 du da vorher schon mal was davon gehört von trans und nicht binär? Und diese ganzen
184 Begriffe, die da herumschwirren?
185
186 **IPF:** [00:10:19] Naja erstmal, oder wie wir da die Fälle bei uns in der Schule gehabt ha-
187 ben. Ja, es wird halt immer mehr jetzt. Man braucht nur den Song Contest hernehmen.
188 Ich meine mit meiner älteren Tochter ist ein Mädels in die Schule gegangen, die jetzt auch
189 ein Mann ist. Ja, die sind da bei uns in der Schule gewesen, aber die sind mir damals
190 auch aufgefallen. Das war bei der Matura, die hat wirklich eine Geschlechtsumwandlung
191 gemacht, also da hast du geglaubt da steht ein Mann vor dir. Also die ist bei der Matura,
192 dann bei der mündlichen, mit Anzug und Krawatte gekommen, da ist der Bart gewachsen
193 und das ist ein Mann gewesen für alle.
194
195 **A:** [00:11:01] Mhm mhm. Also du hast schon ein bisschen mal was davon mitbekommen.
196 Ja, ja, ja. Und jetzt zum Abschluss. Was ist aus deiner Sicht? Auch wenn du vielleicht
197 berücksichtigst, die Erfahrungen von deiner Tochter mit dieser, mit diesem anderen Schü-
198 ler und auch jetzt Toni. Und eben, was man so generell in der Schule gehabt haben, was
199 so vielleicht die Top drei Herausforderungen oder generell einfach Herausforderungen
200 sind im Sportunterricht.
201
202 **IPF:** [00:11:31] Mit dem.
203
204 **A:** [00:11:31] Mit dem Thema Trans. Ja.

205 **IPF:** [00:11:35] Naja, bei Toni ist es jetzt nicht so der Fall, aber wie das bei dem anderen,
206 äh bei der Kollegin da war, das war ja dann mit äh, wie war das? Das war dann vom
207 Burschen zum Mädchen, glaube ich. Mit den Mädchen hat sie sich umzogen und mit den
208 Buben geturnt oder ich weiß jetzt nicht mehr genau. Also das ist sicher eine Problematik.
209 Wo gibt man die dann hin? Wir sind gar nicht darauf eingerichtet, dass du da neutral
210 neutrale Zonen hast, praktisch wo die sich umziehen, wo die aufs WC gehen, das ist
211 sicher ähm von der Infrastruktur her glaube ich ja nicht so einfach.

212

213 **A:** [00:12:17] Ja.

214

215 **IPF:** [00:12:19] Ansonsten, wenn sie sich gegenseitig akzeptieren, die Schüler und Schü-
216 lerinnen untereinander, ja, gibt es da glaube ich wenig Probleme. Also ja.

217

218 **A:** [00:12:30] Ja. Würdest du sagen, dass vielleicht das Thema Anrede auch manchmal
219 für einen selber ein bisschen ein, nicht Problem, aber eine Art Herausforderung sein
220 kann.

221

222 **IPF:** [00:12:42] Wie man sie jetzt anspricht? Naja, sicher. Wie bei den anderen Fällen war
223 es eindeutig, dass die dann plötzlich anders ausgesehen haben. Wie die eine wie ein
224 Mann eigentlich, dann fällt's dir sicher leichter. Wenn es ist wie jetzt bei Rosa/ Toni, bei
225 der ja eigentlich vom Aussehen her keine Veränderung zu sehen ist, ja.

226

227 **A:** [00:13:05] Ja, ja, das ist sicher nicht einfacher. Gut, jetzt schaue ich noch kurz. Ich
228 glaube, wir haben alles.

229

230 **IPF:** [00:13:13] Sie oder er hat in den letzten paar Monaten beim Ballaufbau immer wieder
231 gejamert, dass es da so weh tut. Keine Ahnung, ob sie irgendwas nimmt oder nicht. Ich
232 wollte dann auch nicht, wenn es nicht von selber kommt, was sagen. Das ist immer ein
233 bisschen ein heikles Thema. Wie redet man es an oder sagt man gar nichts oder wartet
234 man, dass sich was ergibt? Also ich habe sie bis jetzt noch nicht angeredet auf das
235 Ganze.

236

237 **A:** [00:13:39] Woran liegt das glaubst du?

238

239 **IPF:** [00:13:42] Weil sie mir selber so, oder er, mehr so unsicher vorkommt. So wie ich
240 schon gesagt habe, so zerbrechlich. So ganz dünn. Und wie gesagt. Für mich ist wenig
241 Selbstvertrauen, sie kommt immer so daher und weil wer ein Auftreten hat, der geht, der
242 geht so durchs Leben und nicht so leise redend.

243
244 **A:** [00:14:10] Ja, ja, allgemein sicher schwierig, die Situation sicher. Ja, ja, gut. Haben
245 wir irgendwas vergessen? Fällt dir noch irgendwas spontan ein, was für Lehrkräfte viel-
246 leicht relevant sein könnte.

247
248 **IPF:** [00:14:28] Schwierig wird es dann, wenn die Personen gemobbt werden, dann von
249 anderen. Dann wird es wirklich ein heißes Thema. Aber das ist Gott sei Dank da nicht der
250 Fall. Ich hatte noch nie was mitgekriegt oder gehört von den Kolleginnen oder Kollegen.

251
252 **A:** [00:14:45] Ein wichtiger Punkt ist vielleicht eher so diese Klassengemeinschaft oder
253 generell die Akzeptanz in der Klasse.

254
255 **IPF:** [00:14:51] Das ist aber glaube ich jetzt in der Gesellschaft so, dass das eh zum
256 Akzeptieren ist. Und ja, ich meine, die Leute akzeptieren es, wie es dann drüber reden
257 was man nicht. Ich mein das hat es ja immer schon gegeben. Wenn man denkt früher
258 Erik Schinecker, Erika Schinecker.

259
260 **A:** [00:15:13] Ja, stimmt.

261
262 **IPF:** [00:15:16] Ein Mädels, was mit mir in die Volksschule gegangen ist, ist jetzt ein Mann.
263 Aber erst vor zwei, drei Jahren. Ja, und die war aber verheiratet, hat zwei Kinder. Und
264 jetzt ist sie ein Mann.

265
266 **A:** [00:15:33] Echt?

267
268 **IPF:** [00:15:35] Aber die war damals schon wie ein Bub immer. Die hat sich dann auch
269 immer gegeben wie ein Mann. Aber dann auf einmal war die verheiratet und war wirklich
270 wie eine Frau und das ist ja ständig so anscheinend war das innerlich so in dir drinnen
271 und das geht wahrscheinlich gar nicht anders oder fühlst dich nicht wohl, wenn es nicht
272 anders ist.

273 **A:** [00:15:53] Ja und ja. Und früher war das halt noch nicht so akzeptiert. Genau. Und
274 jetzt wird es immer normaler. Mhm eben, dass man schon glaubt, das ist ein Trend. Und
275 ja, vielleicht kommen dann eben Ältere auch erst jetzt drauf.

276

277 **IPF:** [00:16:06] Bei manchen, wie wir das eine Zeit lang gehabt haben an der Schule, wo
278 das öfters vorgekommen ist, da haben wir uns schon, wenn wir untereinander geredet
279 haben, gesagt, na ist das jetzt ein Trend oder ist das jetzt wirklich so? Ja, weil das ist ja
280 auch oft so, dass das einfach... Ja, warum nicht? Das probiere ich jetzt auch mal aus.
281 Ja.

282

283 **A:** [00:16:24] Ja. Also hast du schon beobachtet, dass das im Kollegium auch immer ein
284 bisschen ein Thema, oder eine Diskussion war?

285

286 **IPF:** [00:16:31] Ja es wurde schon drüber geredet. Freilich. Ja.

287

288 **A:** [00:16:34] Dass man nicht recht weiß, ob Trend oder wirklich Psychisch tiefgründiger.
289 Gut, ich glaube, mir fällt sonst nichts mehr ein. Ich stoppe jetzt mal die Aufnahme.

Interview G

Datum: Donnerstag, 02.07.2024

Zeit: 10:00-10:26

Ort: Besprechungsraum in Schule

A: Clara Federer

IPG: interviewte Person (Person G)

1 **IPG:** [00:00:01] Gut, dann beginne ich gleich mal mit der ersten Frage. Und zwar würde
2 ich dich bitten, ein bisschen was zu deinem beruflichen Werdegang als Sportlehrerin zu
3 erzählen und wie lange du schon unterrichtest.

4
5 **A:** [00:00:15] Okay, jetzt muss ich kurz nachdenken. Wie lange unterrichte ich schon?
6 Oh Gott. Ich muss nachdenken. Ich weiß es nicht genau. Sieben. Naja, reine Unterrichts-
7 zeit werden es 7 bis 8 Jahre circa sein. Dazwischen war ich vier Jahre in Karenz. Ich
8 habe begonnen in Wien in einer Schule zu unterrichten. Es war auch ein Privatgymna-
9 sium. Genau dort habe ich begonnen während dem Studium mit Sportstunden. Da hatte
10 ich 18 Werteinheiten. Als ich dann die Uni abgeschlossen hatte, habe ich dann Deutsch
11 und Sport gehabt, da war ich dann vier oder drei Jahre in der Schule und ich habe es gar
12 nicht mehr so genau im Kopf. Ich hoffe, das macht nichts. Danach bin ich auf die XY
13 gewechselt. Also XY in Wien XY. Bezirk. Und dort war ich dann zwei Jahre auch eine
14 Mischung mit Deutsch und Sport und habe dort Sport unterrichtet und hatte da unter
15 anderem auch ganz viel mit, worauf sich auch deine Arbeit bezieht, mit Transgender oder
16 Personen, die sich einem anderen Geschlecht zugehörig gefühlt haben, zu tun. Und jetzt
17 bin ich im XY, also seit einem Jahr mit Sport und Deutsch. Genau.

18
19 **A:** [00:01:10] Und was ist jetzt so dein persönlicher Zugang zum Thema Trans allgemein?
20 Wusstest du schon vorher, was damit gemeint ist oder kam das dann erst mit der Schule
21 dazu?

22
23 **IPG:** [00:01:52] Ja, man hat natürlich im Vorfeld schon einmal davon gehört aus Medien
24 oder Fernsehen. Aber Kontakt hatte ich nie damit. Also mit Menschen, die sich einem
25 anderen Geschlecht zugehörig fühlen. Also da hatte ich noch nie Kontakt davor. Das kam
26 dann tatsächlich erst in der XY. Also ich hatte dann noch einen Klassenvorstand, also ich
27 hatte eine Klasse übernommen, gleich im ersten Jahr. Und interessant war bei der Vor-
28 stellungsrunde als ich die Klasse kennengelernt habe und mich vorgestellt habe. Da hat
29 ein Mädchen aufgezeigt und gesagt naja, können wir kurz durchgehen, wer mit welchen
30 Pronomen angesprochen werden möchte. Für mich war das kurz ich weiß nicht, ich
31 dachte, das ist ein Scherz. Also es war so ganz eigenartig für mich, weil das ja, aber ich
32 habe schnell gemerkt, die meint das ganz ernst und die ganzen Schülerinnen und Schüler
33 sind da drinnen gesessen und waren ernst und dann hab ich gesagt okay, machen wir
34 das gerne. Und dann waren wirklich fünf, waren das Mädchen, fünf Mädchen dabei, die
35 mit er angesprochen werden wollten und mich gebeten haben, einen männlichen Namen,

also einen männlichen Namen ausgewählt und wollten, dass ich sie dann noch so anspreche und das den anderen Klassenlehrern so weitergebe. Das war meine erste Begegnung und das war dann richtig spannend. Also richtig spannend im Sinne von weil ich es einfach nicht kannte und dann vor allem im Sportunterricht auch. Und dann habe ich auch begonnen, mich ein bisschen einzulesen und nachzulesen, weil es mich auch einfach interessiert hat.

A: [00:03:17] Also du hattest in einer Klasse fünf Personen, die, ähm, quasi biologisch ein Mädchen waren und sich aber einen männlichen Vornamen gewünscht haben. Und erzähl mal ein bisschen, wie das denn war, als du die dann im Sportunterricht bekommen hast. Ähm, waren die dann trotzdem bei den beim Mädchen Sportunterricht dabei? Wie? Wie war das dann geregelt?

IPG: [00:03:24] Hm, das war teilweise unterschiedlich. Das heißt wir hatten koedukativen Unterricht, Sportunterricht in der XY, Mädchen und Burschen haben gemeinsam geturnt und wurden dann unterrichtet von mir, von einer weiblichen Lehrperson und von einem Kollegen, von mir, von einer männlichen Lehrperson gleichzeitig. Und ja, es war nicht so leicht. Also wir haben im Vorfeld, es kam immer auf die Schüler und in meinem Fall auf die Schülerinnen darauf an, wie es ihnen damit ging. Ein paar waren total aufgeklärt und sind damit gut umgegangen. Und dann haben wir es einfach drauf angelegt und gefragt, wie wir das lösen wollen, ob wir eine extra Kabine zur Verfügung stellen sollen oder wo sie sich umziehen wollen. Und also in der Klasse, die ich hatte, war es dann so, dass dann tatsächlich alle Schülerinnen, also die ein weibliches biologisches Geschlecht hatten, aber gerne sich dem Mann zugehörig gefühlt haben, sich bei den Damen dann umgezogen haben, also haben sich mit den Mädels in der Kabine umgezogen und das war für alle eigentlich total okay. Das war sowohl für die Mädels okay als auch für die okay, es war kein Problem. Ich hatte aber auch noch andere Klassen, da war das nicht immer so leicht. Da hat man gemerkt, die tun sich da, die haben psychisch noch einiges damit zu kämpfen, waren vielleicht auch nicht so unterstützt von der Familie oder da war es schwierig. Da haben wir dann extra Kabinen, da haben wir dann extra Kabinen gehabt, wo sich die und die eine Person oder zwei Personen umziehen konnten.

A: [00:04:58] Also ihr habt es dann mit der Direktion besprochen, dieses Thema mit Garderobe?

71 **IPG:** [00:05:04] Nein, eigentlich nicht. Das war in der Schule, vor allem in der XY, war
72 das so, da gab es auch eine extrige Anlaufstelle für Transgender, also für Personen, die
73 sich da nicht in ihrem Körper zu Hause gefühlt haben. Also da gab es eine extra An-
74 sprechperson, so wie wenn man einen Bildungsbeauftragten oder wie heißt das in der
75 Schule? Also es war extra und das war eigentlich ziemlich normal dort, dass so immer
76 wieder Schüler vereinzelt oder mehr gibt und da war nichts mit der Direktion abgespro-
77 chen. Das haben wir eigentlich dann so gemacht, aber weil es ja auch so üblich war. Das
78 war gar nicht so ein Sonderfall, dass es dort Personen gibt, sondern es gab in jeder
79 Klasse eigentlich fast irgendwo jemanden, der Transgender war.

81 **A:** [00:05:54] Und wenn du jetzt zurückblickst auf diese Zeit in Bezug auf Sport und Be-
82 wegungsinhalte, also Sportarten, gab es da Inhalte, die diese Personen besonders gerne
83 gemacht haben? Oder gab es auf der anderen Seite wieder Inhalte, die sie vielleicht ver-
84 weigert haben? Oder wo du gemerkt hast, dass sie sich dabei nicht wohlfühlen?

86 **IPG:** [00:06:16] Ähm. Ja, da muss man, finde ich, wieder differenzieren. Also in meiner
87 Klasse, da gab es Mädchen, die waren voll okay mit sich selber, dass sie eben ein wie
88 soll ich jetzt sagen, ein Mädchen, ein Bursch ist immer so schwierig zu sagen. Also vom
89 biologischen Geschlecht ein Mädchen, aber als Bursch angesprochen werden, hat einer
90 schon Hormone genommen, das heißt die Person war hormonell eingestellt und war auch
91 in Psychotherapie. Also man hat gemerkt, bei manchen war das voll okay, also okay unter
92 Führungszeichen so weit wie das okay halt sein kann für die Person. Also die sind damit
93 gut umgegangen, die haben auch im Sportunterricht sich gut integriert und mitgemacht.
94 Dann gab es aber auch Personen, die, wo man gemerkt hat, das fällt ihnen nicht so leicht.
95 Das heißt vor allem, ich hatte einen anderen Klasse, zum Beispiel, ähm, das war ziemlich,
96 lass mich nachdenken. War das ein Bursch und wollte ein Mädchen sein oder hat sich
97 als Mädchen gefühlt? Ja, ich glaube, das war ein Bursch, der hat sich als Mädchen ge-
98 fühlt. Nein, andersrum. Ach, schwierig. Ich weiß nicht mehr. Nein. Es war ein Mädchen,
99 das sich anders gefühlt hat. Denn die hat sich im Sportunterricht zum Beispiel ganz weite
100 Kleidung immer angezogen, das heißt ganz tief sitzende, ganz weite Hosen. Wollte na-
101 türlich die weiblichen Geschlechtsmerkmale dadurch verdecken. Und da war es dann
102 zum Beispiel schwierig im Sport. Also die Person hat sehr oft gefehlt im Sportunterricht
103 natürlich, war dann aber auch abgesprochen, das war dann abgesprochen mit der Direk-
104 tion und mit dem Klassenvorstand und mit den Eltern, dass da einfach mehr Fehlstunden
105 kommen, weil die Person einfach ganz große Probleme hatte mit ihrem Geschlecht und

dem Äußeren. Und hat dann natürlich auch nicht so gut mitgemacht im Sportunterricht. Vor allem, wenn es um, um wirklich um Bewegung, um Leistung auch gegangen ist bei den kleinen Spielen. Also wenn wir gespielt haben, keine Ahnung, Brettball oder so kleine Spiele, da konnte man gut untergehen während dem Spiel. Dann ist man halt nur drin gestanden im Feld und hat nicht interagiert. Aber wenn es dann um Laufen gegangen ist, um Weitsprung, um Hochsprung, aber da haben wir dann auch niemanden gezwungen. Also da haben wir diese, diese Person oder diese Personen auch nicht gezwungen, da mitzumachen. Das war dann okay für uns. Wenn er eine Runde spazieren war, dann haben die anderen draußen viel geturnt. Also die warmen Tage waren immer am XY Sportplatz draußen, drum rede ich von draußen im Turnsaal selber.

A: [00:08:30] Gab es Alternativen für diese Personen?

IPG: [00:08:30] Die Person durfte dann halt einfach mal zuschauen, ja.

A: [00:08:36] Ja, also wenn ich das jetzt zusammenfasse. Es gab von diesen trans*-Personen welche, die hatten überhaupt kein Problem. Und dann gab es wiederum welche, die hatten schon teilweise auch den Sportunterricht verweigert, wenn man das so unter Anführungszeichen sagen kann. Und da habt ihr dann aber Alternativen gefunden.

IPG: [00:08:54] Genau. Ja, wir haben immer versucht, Alternativen zu finden. Genau. Oft waren es bessere Alternativen, manchmal weniger, indem sie einfach die Person einfach sich nur auf die Seite gesetzt hat und mal zugeschaut hat bei den Inhalten. Ja, wir haben versucht, dass wir Alternativen finden. Es war nicht leicht, weil grundsätzlich Bewegung und der eigene Körper im Sport, wie du weißt, ist es ja sehr körperlich und dass wenn man selber ein Problem mit seinem Körper hat, ist es dann schwierig oft mitzumachen. Also es war dann schwer für sie.

A: [00:09:22] Mhm, toll. Das ist auch ein Punkt auf meinem Interviewleitfaden. Und zwar der Körper. Ähm, vielleicht. Wenn du jetzt an eher so Schülerinnen und Schüler zurückdenkst, die sich offensichtlich sehr unwohl gefühlt haben. Was hast du da beobachtet in Bezug auf Kleidung? Vielleicht war sie auch mal schwimmen. Oder auf Sportwochen. Wie sind sie da mit ihrem Körper nach außen hin aufgetreten?

140 **IPG:** [00:09:52] Mhm. Also Kleidung. Wie schon erwähnt, haben sich die Personen, wenn
141 das Personen war, die im weiblichen Körper geboren waren und sich dem Mann zugehö-
142 rig, dem männlichen Körper zugehörig gefühlt haben. Die haben sich sehr leger gekleidet,
143 sehr weite Kleidung, weite Hosen, weite T Shirts. Hm. Was war noch die Frage? Was war
144 noch?

145
146 **A:** [00:10:15] Was deine Eindrücke von ihrem Auftreten im Körper waren also wie sie sich
147 verhalten haben?

148
149 **IPG:** [00:10:21] Mhm. Genau. Sehr unsicher. Sehr, sehr schüchtern. Sehr zurückgezo-
150 gen. Es gab dann auch ein Problem in einer Klasse, dass die Klasse gesagt hat die Per-
151 son stinkt sehr stark, also riecht sehr stark. Mit Rücksprache der Eltern vom Klassenvor-
152 stand kam dann auch, dass die Person, also die, dass die Person sich nicht duschen
153 geht, nicht wäscht, weil sie einfach es nicht erträgt, ihren eigenen Körper nackt zu sehen
154 und sich natürlich auch wenn man sich wäscht, zu berühren. Das war auch ein großes
155 Problem. Schwimmunterricht waren sie nie. Wir hatten nicht so regelmäßigen Schwimm-
156 unterricht. Wir haben ihn gemacht. Aber da waren diese Personen de facto nicht anwe-
157 send. Ja, die waren dann nicht da, haben wir aber dann auch so toleriert und akzeptiert.
158 Ähm, ja, genau. Aber interessant war auch ich hatte zum Beispiel in meiner ersten Klasse
159 eben auch ein äußerlicher, also ein geborenes Mädchen, das gerne, sie hatte Michele
160 geheißen im geborenen Namen und wollte Mitch genannt werden und mit er angespro-
161 chen und interessant war zum Beispiel, das war eine Person, das wurde ich nicht so
162 schlau, die war zum Beispiel extrem. Also er war sehr extrem körperbezogen, körperbe-
163 zogen immer angezogen, mit engen Leggings, engen T-Shirts, hatte eine große Oberweite
164 und immer roten Lippenstift oben. Ähm, hat sich aber trotzdem als Transgender bezeich-
165 net. Ähm, mein Kollege und ich haben sich dann oft gefragt ist das dann vielleicht auch
166 ein bisschen so einfach Pubertät und sich ausprobieren, experimentieren wollen? Wir
167 wissen es nicht. Aber das war. Das war interessant. Hauptsächlich waren sie gekleidet,
168 wie gesagt, locker, sehr zurückgezogen, sehr schüchtern, nicht so aktiv. Aber da gab es
169 eben eine Person, die ist mir im Gedächtnis geblieben.

170
171 **A:** [00:12:03] Also es gab auch auf jeden Fall Ausnahmen.

172
173 **IPG:** [00:12:06] Genau.

174

A: [00:12:07] Die, die nicht in dieses klassische Verhalten eines Trans einer trans Person passen. Und wie war das jetzt im Umgang mit den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern? Du hast ja erwähnt, dass ihr koedukativ unterrichtet habt. Das heißt, es waren Mädchen und Buben anwesend. Und mich würde jetzt interessieren, wie das so gemeinschaftlich im Unterricht funktioniert hat. War das eher positiv? Gab es da ganz unterschiedliche Situationen? Gab es vielleicht auch mal Situationen, wo du eingreifen musstest, weil es Anfeindungen gab? Wie war das so?

IPG: [00:12:42] Also die Klassen, die ich hatte, die ich unterrichtet habe und die Erfahrung gemacht habe, gab es, hat mich eigentlich selbst auch überrascht, überhaupt keine Probleme. Also es gab weder irgendwie Anfeindungen, außer eben das erwähnte Beispiel von vorhin, von dem von der Person, die sich eben nicht mehr waschen konnte oder nicht mehr regelmäßig geduscht hat und dadurch einen starken Körpergeruch entwickelt hat. Da gab es von der Klasse dann schon, dass eben die Person halt sehr riechen würde und da wurde viel Distanz zu der Person genommen und eher ausgeschlossen. Aber sonst muss ich sagen, gab es innerhalb der Klasse, fand ich auch interessant, wurde das alles akzeptiert, toleriert und gab es keine Anfeindungen, wenn die Personen mitgemacht haben im Sportunterricht wurden die genauso eingeschlossen und natürlich waren jetzt nicht alle super gut miteinander befreundet und alle die besten Freunde, aber sie wurden akzeptiert irgendwie. Es waren auch in der Klasse ja auch was die Burschen angeht, vielleicht von jemand, von denen man meint oft nicht zu tolerant zu sein, weiß ich nicht. War das eigentlich okay? Und dann war das so, wie es war. Also ich habe jetzt als Lehrperson nichts, eigentlich nichts, wahrgenommen, dass ich da Probleme hätte sehen können, was die anderen Mitschüler angeht.

A: [00:14:03] Das ist ja auch das ist ja auch ein wesentlicher Punkt, der sich in den Interviews, die ich jetzt geführt habe, so durchzieht, dass eben die Klassengemeinschaft extrem wichtig ist. Und wenn die gegeben ist, dass einfach alles um ein Vielfaches erleichtert. Also auch eben für diese Personen alle und auch für die Lehrperson natürlich. Mhm, ja, eine Frage habe ich noch, also noch ein paar, aber eine würde mich noch interessieren. Und zwar wie war das dann bei der Benotung? Ähm, weil du gesagt hast koedukativ, das ist ja in Österreich noch immer eher, sage ich mal, etwas Besonderes, Wenn das so gehandhabt wird, habt ihr euch das dann aufgeteilt oder hattest du die Mädchen und der Kollege die Buben? Wie, wie war das dann geregelt? Auch mit den Transschülern?

210 **IPG:** [00:14:51] Also gar nicht. Wir haben uns überhaupt nichts aufgeteilt. Wir waren
211 beide für die Klasse verantwortlich. Und wenn wir Inhalte aufgeteilt haben, war das nie
212 so klassisch. Das machen jetzt die Mädchen, das die Buben. Es war immer auch ge-
213 mischt. Wir haben eigentlich dann gemeinsam die Benotung gemacht, mein Kollege und
214 ich. Wir haben uns dann am Ende des Schuljahres, am Semesterschluss dann zusam-
215 mengesetzt und dann die Benotung halt uns angeschaut wie, wie benoten wir die Schü-
216 ler? Ähm, wir haben natürlich sehr stark, also es war eine HTL, die hat auch auch keinen
217 Sportschwerpunkt hat, das heißt, wir haben eigentlich mehr darauf geachtet, wie ist die
218 Teilnahme am Sportunterricht, wie engagiert, wie motiviert sind die Schüler halt auf sol-
219 che Sachen, weniger auf Leistung. Wir haben schon Leistungen überprüft, aber es war
220 dann der Schwerpunkt wo anders. Von der Notengebung her haben wir dann berücksich-
221 tigt, die Personen, die halt, wo wir wussten, okay, die haben Probleme, psychische Prob-
222 leme aufgrund dieser Körpersache natürlich anders benotet. Wir haben das berücksich-
223 tigt. Manchmal kam dann irgendwann eine Turnbefreiung auch im zweiten Semester. Von
224 dem erwähnten Beispiel, die sich da sehr schwer getan hat, gab es Turnbefreiungen, also
225 es gab dann eher ein befreit, aber wir haben da jetzt irgendwie keinen. Es war auch nie
226 ein Thema oder ein Problem. Es war immer so, dass man beurteilen konnte und genau.
227 Nein, also wir haben gemeinsam gehandelt.

228
229 **A:** [00:16:17] Und wie war das jetzt am Anfang? Du hast es zu Beginn kurz erwähnt.
230 Wenn du da diese Klasse übernimmst und auf einmal merkst oder es wurde ja in dem
231 Fall sogar von den Schülerinnen geäußert, dass sie einen anderen Vornamen haben
232 wollen. Wie ging es dir da als Lehrperson damit, dass du da jetzt andere Pronomen ver-
233 wenden sollst, als du vielleicht spontan jetzt verwenden würdest? Und andere Namen?
234 Wie war das für dich?

235
236 **IPG:** [00:16:47] Mhm, grundsätzlich für mich war es überhaupt kein Problem. Also wenn
237 als die mir gesagt haben, sie wollen lieber als er angesprochen werden und einen männ-
238 lichen Vornamen haben, hab ich mir das notiert. Und für mich als Person war das über-
239 haupt kein Problem und eigentlich total in Ordnung. Und auch für die überhaupt kein
240 Thema. Schwierig war es dann nur, ähm, wenn man die ganzen Klassenlisten hat und
241 das natürlich einmal weitergeben musste an die anderen Lehrer und das dann nicht in
242 der Kommunikation oder bis das jeder wirklich wusste und dann bei jedem drinnen war
243 und sich jeder notiert hat. Das hat eine Zeit lang gebraucht und das war am Anfang ein

244 Problem, dass manche Lehrer das dann nicht gleich umgesetzt haben, nicht aus Böswil-
245 ligkeit oder weil sie nicht wollten, sondern einfach, weil es auf den Klassenlisten war. Und
246 dann kennt man die Schüler noch nicht und man liest halt die Namen vor und dann hat
247 man sich das noch nicht richtig notiert. Dass jetzt die Michelle beispielsweise Mitch ge-
248 nannt werden möchte und sich als Mann zugehörig fühlt, ist doch nicht so schnell durch-
249 gedrungen. Und dann ist es Kollegen zum Beispiel passiert, ähm den falschen Namen zu
250 verwenden, das falsche Pronomen zu verwenden. Und das haben die Schüler dann sehr
251 persönlich genommen. Ein Beispiel nur aus meinem Sportunterricht. Mein Kollege hat
252 dann nach einer Woche zwei Wochen Unterricht, unabsichtlich, weil sie natürlich äußere
253 Merkmale eines Mädchen hatten, oft dann schnell die Person, als sie angesprochen, die
254 im Vorfeld geäußert hat, sie möchte bitte ein Er sein und das einfach schnell bei Erklären
255 oder beim Sagen halt irgendwie kurz vergessen. Ja nicht böse, war gar nicht böse gemeint
256 und das war dann ein riesen Problem. Also da gab es dann große Tränen und Verzweif-
257 lung und dann kam gleich eine Gruppe an Transgenderpersonen. Ich hatte ja fünf. In
258 meiner Klasse kamen gleich die fünf dann auf den Kollegen zu und haben ihm gesagt,
259 dass es nicht geht und dass es unsensibel sei. Also das war dann wirklich schon so kurz.
260 Ui, was ist jetzt los? Da hat man auch schon an der Gruppe gemerkt, dass sie zusam-
261 menhalten und dann ja, das war dann ein kurzes Gespräch und dann war es eh wieder
262 geklärt. Aber das war so die Schwierigkeit für mich oder für uns am Anfang einfach. Ja,
263 und für die anderen Lehrpersonen, dass man sich das auch merkt und ja, da muss man
264 vielleicht auch sehr sensibel sein. Also da haben wir gemerkt, dass die Schüler/ Schüle-
265 rinnen reagieren da sehr sensibel drauf und da muss man wirklich acht drauf nehmen.

266

267 **A:** [00:18:59] Und wie war das generell im Kollegium? Weil du eben erwähnt hast, dass
268 das bei euch so schon fast normal war. Hast du da Diskussionen mitbekommen bezüg-
269 lich. Also das hört man ja auch oft. Ist das jetzt ein Trend oder ist das wirklich so, dass
270 sich auf einmal so viele Personen so fühlen? Wie war das im Kollegium?

271

272 **IPG:** [00:19:18] Ja, also für mich war es also ich war dann neu an der Schule für mich,
273 ich habe dann schon das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen auch gesucht und de-
274 ren Erfahrungen und so nachgefragt, wie das so ist. Und da haben Sie mir eben gesagt,
275 dass es, wie ich schon erwähnt habe, dass es eigentlich ziemlich gang und gäbe ist an
276 der Schule. Und ähm, ja, es gab Kollegen. Ich habe dann auch gefragt, wieso ist das so
277 gerade an der Schule oder ist das wirklich so? Oder wie du sagst, ist das nur ein Trend
278 und ich habe dann die Antwort auch bekommen. Ähm, ja, dass anscheinend sehr viel, es

279 ist ein kreativer Bereich. Es war Game Design Animation, wo das ja verstärkt aufgetreten
280 ist. Bei der Interieur-Klasse zum Beispiel, die halt sehr mit Innenausstattung sich beschäf-
281 tigt haben, da waren vorwiegend Mädchen und da gab es überhaupt keine Transgender.
282 Aber in dem Bereich und Animationsbereich gab es ganz viele und da kam die Antwort,
283 das sind so diese, diese kreativen Köpfe, die da irgendwie auf, ähm, wo das oft vorkom-
284 men würde. Und natürlich war auch die Frage oder die Diskussion, auch bei den Lehrern,
285 ist das jetzt ein Trend oder Pubertät? Man schaut doch mal, in welche Richtung soll es
286 gehen? War schon auch eine Diskussion. Oh ja, vor allem auch bei dem Mädchen, was
287 ich erwähnt habe, aus dem ich nicht schlau geworden bin, dass eben ein Mann sein
288 wollte, aber sehr seine weiblichen Attribute sehr hervorgehoben hat. Ja, da war die Frage,
289 möchte ich mich jetzt ausprobieren? Experimentieren? Gibt es wahrscheinlich auch, hat
290 es wahrscheinlich auch gegeben, aber die meisten, man hat es ihnen schon angemerkt,
291 also die, die da wirklich drin gesteckt sind ja in ihrer Problematik.

292

293 **A:** [00:20:51] Und an der Schule. Du hast das ganz zu Beginn schon gesagt. Ich nehme
294 mal an, weil du gesagt hast, es gab eigene Garderoben. Wie war das dann bei WCs an
295 der Schule? Hast du da Erinnerungen?

296

297 **IPG:** [00:21:04] Also da gab es nicht eigene WCs, das weiß ich. Es gab ganz klassisch
298 Burschen und Mädchen WCs. Eigentlich interessant. Das es an der Schule nicht anders
299 war. Oder vielleicht wird es irgendwann anders sein. Ich weiß es nicht. Ähm, ja. Gute
300 Frage. Ob sie dann nicht trotzdem auf das Mädchen WC gegangen sind. Wahrscheinlich.
301 Oh ja, sind sie schon. Aber das war wieder, glaube ich, sehr individuell. Da habe ich den
302 Überblick nicht.

303

304 **A:** [00:21:28] Ja, ja, ja, das ist klar. Warst du auch mal bei Klassenfahrten dabei, wo
305 vielleicht die Zimmereinteilung ein Thema wurde?

306

307 **IPG:** [00:21:37] Ähm. Nein. Lass mich nachdenken (..) Wann machen wir Skikurs der
308 zweiten Klasse? Ähm, Ja. Tatsächlich. Oh ja, es war ein Problem. Es war schon ein Prob-
309 lem, weil die Eltern, vor allem die Erziehungsberechtigten, dann teilweise bei einer
310 Klasse, das war eben r ein Bursch, der ein Mädchen sein wollte und der wollte dann mit
311 zwei anderen Mädchen ins Zimmer gehen. Und da haben sich dann die Erziehungsbe-
312 rechtigten, also die Eltern von den anderen Mädchen, die wollten das nicht und das war
313 dann ein Problem, weil für die Kinder war es eigentlich voll okay. Also für die, die wollten

314 das so und die haben sich das so ausgemacht und es hat gepasst. Aber die Eltern wollten
315 das dann tatsächlich nicht und das war dann irgendwie schwierig, da zu lösen. Vor allem
316 ja, dass der Person, es ist auch schwierig, dann der anderen Person zu vermitteln, zu
317 sagen ja, die wollen nicht, dass du mit im Zimmer bist. Macht halt auch was mit einem.

318

319 **A:** [00:22:32] Mhm.

320

321 **IPG:** [00:22:33] Ich glaube, da gab es dann ein Einzelzimmer für eine Person. Und die
322 zwei sind noch zusammenlegen. Also, die anderen zwei Mädchen waren in einem Zim-
323 mer und die Transgenderperson hat dann ein Einzelzimmer bekommen. Und bei den
324 anderen Kursen war es dann so, dass es eigentlich kein Problem war. Die haben sich
325 das ausgemacht und dadurch dass es so viele waren. Da gab es dann tatsächlich bei der
326 einen Klasse, die ich hatte, so ein Transgenderzimmer, das sind dann in dem Zimmer
327 gelegen und das war dann auch für alle okay. Ja, aber man musste schon sehr sensibel
328 umgehen und das im Vorfeld natürlich auch absprechen. Ja, und dass es für alle passt.

329

330 **A:** [00:23:09] Zum Abschluss habe ich noch eine Frage. Du hast ja eigentlich relativ viel
331 Erfahrung in diesem Bereich. Und was würdest du jetzt so rückblickend sagen, was so
332 die größten Herausforderungen oder auch eben nicht Herausforderungen, man muss das
333 ja nicht aufbauschen, in diesem Bereich sind für Lehrkräfte jetzt speziell für Sportlehre-
334 rinnen und Sportlehrer.

335

336 **IPG:** [00:23:34] Mhm. Also für Sportlehrer war es auf jeden Fall die Umkleidesituation
337 eine Herausforderung, da einfach auch denen dann gerecht zu werden, die wirklich weder
338 zu den Mädchen noch zu den Burschen wollten, weil es die Burschen waren, die es ei-
339 gentlich abgelehnt haben, oft dann, die aufzunehmen. Das heißt, die Umkleidesituation
340 fand ich schwierig. (...) Ähm, dann vielleicht auch die Transparenz, also in der Klassen-
341 führung, das heißt, ich wurde damit eigentlich bisschen überrollt. Ich war da, wusste nicht,
342 was da auf mich zukommt. Das heißt, mich hat da im Vorfeld auch niemand irgendwie
343 ein bisschen da sensibilisiert dafür oder mir gesagt pass auf, also nicht, pass auf, aber
344 ähm, da könnte in die Richtung was kommen, fragt da mal nach. Also es kam dann von
345 den Schülern selber, also die Klassenführung, dann das Weitergeben, das ist ein biss-
346 chen, ich weiß nicht, wie ich das benennen soll, aber vielleicht transparenter passieren
347 kann. Oder dass schneller da die ganzen Klassenlehrer dann die Informationen bekom-
348 men. Das es auch irgendwie durchgängiger funktioniert. Wer jetzt welches Geschlecht

349 sich zugehörig fühlt, wer sich welchem Geschlecht zugehörig fühlt. (..) Ähm, ja, und na-
350 türlich auch die Beurteilung, wie du schon angesprochen hast, ist natürlich auch nicht
351 leicht. Ob das jetzt immer so fair war, weiß ich im Endeffekt auch nicht den anderen ge-
352 genüber. Aber ich glaube, ob fair oder nicht, ich glaube, die Personen haben schon ein
353 schweres Päckchen zu tragen. Ich glaube, da spielt es nicht mehr eine Rolle, ob man
354 jetzt da komplett unter Anführungszeichen fair beurteilt oder nicht. Das sollte vielleicht ja
355 von der Schulführung trotzdem auch irgendwie mehr ins Auge genommen werden und
356 dass man da schaut, wie geht man dann vor, dass man auch als Lehrperson, vor allem
357 im Sportunterricht gewisse. Dass man weiß, gewisse Rahmenbedingungen, das kann
358 man ausschöpfen, das kann man machen, dass man da nicht so allein gelassen wird.
359 Oder sich irgendwie allein gelassen fühlt oder nicht irgendwie auf seine Art und Weise
360 das dann regelt und vielleicht andere Lehrpersonen das wieder anders regeln, dass da
361 halt ein Leitfaden ist /

362

363 **A:** [00:25:40] Eine gemeinsame Linie. /

364

365 **IPG:** [00:25:42] Gemeinsame Linie genau richtig gibt ja.

366

367 **A:** [00:25:45] Mhm. Mhm. Gut. Gibt es noch irgendwas, was wir vergessen haben, was
368 dir spontan einfällt?

369

370 **IPG:** [00:25:56] Mhm. Nein, Auf die Schnelle fällt mir nichts ein.

371

372 **A:** [00:26:01] Okay. Dann herzlichen Dank für das Interview. Ich werde jetzt die Aufnahme
373 stoppen.

Interview H

Datum: Montag, 01.07.2024

Zeit: 09:00-09:31

Ort: online, MS Teams

A: Clara Federer

IPH: interviewte Person (Person H)

1 **A:** [00:00:08] Erstmal danke, dass du dir die Zeit nimmst für dieses Interview und ich
2 beginne gleich mal mit der ersten Frage. Und zwar würde ich dich gerne bitten, etwas
3 über deinen beruflichen Werdegang zu erzählen. Seit wann du Sport unterrichtest und
4 genau, wie du da so hineingefunden hast.

5
6 **IPH:** [00:00:30] Okay, Ich habe 2010 einmal begonnen, in Niederösterreich im XY Gym-
7 nasium Turnen zu unterrichten, bin dann aber mit dem dritten Kind schwanger geworden,
8 dann ins Burgenland gezogen und da bin ich seit 2014 in der HAK XY und in der Schule
9 XY, habe dort Turnen unterrichtet und werde ab nächstem Jahr dann aber nur noch im
10 Gymnasium XY unterrichten. Dort bin ich vor drei Jahren auch noch hineingekommen in
11 diese Schule. Also ich habe kurz mal an drei Schulen unterrichtet, die letzten zwei Jahre
12 dann an zwei Schulen und ab September bin ich dann nur noch im Gymnasium.

13
14 **A:** [00:01:12] Und wie war das jetzt bezüglich Trans Schüler/ Schülerinnen? Was war da
15 so deine Erfahrung? Wie oft hattest du solche Schülerinnen schon? Gab es da nur sehr
16 wenige? Erzähl mal ein bisschen darüber.

17
18 **IPH:** [00:01:28] Also in der Schule in XY, glaube ich, war eigentlich fast in jedem Jahrgang
19 eine Schülerin, mindestens in der letzten Klasse, die ich dort hatte. Das war vor zwei
20 Jahren waren dann drei Schülerinnen in der ersten Klasse, die eben nicht als Mädchen
21 genannt werden wollten, sondern mir einen Burschen Namen gesagt haben, weil sie eben
22 sich eher als Bursch fühlen als als Mädchen. Die waren aber zum Teil optisch jetzt nicht
23 unbedingt immer so eindeutig, schon so burschikos. Also das war ihnen wichtiger, mal so
24 genannt zu werden. In der HAK hatte ich zwei Schülerinnen. Die eine ist aber dann relativ
25 bald gegangen, nachdem sie sich so geoutet hat. Bei der zweiten Schülerin hat sich das
26 im letzten Schuljahr, eigentlich in der fünften, dann sehr stark herauskristallisiert, die hat
27 sich auch optisch dann etwas verändert. Also kurze Haare und auch sehr, sehr, sehr
28 burschikos gekleidet. Und die wollte dann eben auch als Bursch angesprochen werden,
29 hat aber weiter bei den Mädchen ganz normal mitgeturnt. Im Gymnasium war auch dann
30 in der achten Klasse eine Schülerin, die dann im Laufe der Achten eben auch als Bursch
31 genannt werden wollte. Auch aber weiterhin bei den Mädchen mitgeturnt hat. Und der,
32 wie soll ich sagen, der deutlichste Fall oder der am stärksten ausgeprägte Fall war ei-
33 gentlich jetzt dann in der HAK. Ein Bursch, der vor zwei Jahren, als ich die Sommersport-
34 woche geplant habe, dabei gewesen ist und aber dann zu mir gekommen ist und mit der

35 Bitte, er möchte bitte ein Einzelzimmer haben, weil er eigentlich gerade in der Umwand-
36 lung zu einem Mädchen ist. Und da habe ich eigentlich den Prozess am deutlichsten
37 miterlebt.

38
39 **A:** [00:03:36] Und hast du jetzt außerschulisch schon mal mit dem Thema Trans irgend-
40 wie Kontakt gehabt? Hast du dir da, bevor du in der Schule damit konfrontiert wurdest,
41 schon mal Gedanken dazu gemacht oder kam das dann erst in der Schule dazu?

42
43 **IPH:** [00:03:55] Also ich habe mir überhaupt keine Gedanken darüber gemacht. Es kam
44 eigentlich dann erst in der Schule dazu und wie gesagt, bei den Schülerinnen oder bei
45 denen, die eigentlich nur anders genannt werden wollten, also einen anderen als den
46 ursprünglichen Namen, wo sich nur der Name geändert hat, aber nicht wirklich so explizit
47 auch das Aussehen oder das Körperliche und die auch bei mir geturnt haben, war eigent-
48 lich die Veränderung relativ gering. Also da habe ich jetzt auch beim Unterrichten nicht
49 wirklich eine Veränderung wahrnehmen müssen. Aber bei dem einen Schüler, der wirk-
50 lich die Veränderung von Bursch zu Mädchen gemacht hat, da sind dann schon auf ein-
51 mal interessante Probleme auf uns zugekommen. Generell auf die Schule eben begin-
52 nend bei der Sportwoche, dass er eben ein Einzelzimmer haben wollte und und und.
53 Dass er dann eben im letzten Jahr bei mir mitgeturnt hat oder sie, das war dann gar nicht
54 einmal so unproblematisch, muss ich gestehen.

55
56 **A:** [00:05:05] Aber ich höre jetzt bei dir schon ein bisschen heraus, dass du schon ge-
57 wusst hast, was jetzt mit Trans gemeint ist.

58
59 **IPH:** [00:05:14] Das schon ja. Das schon. Aber in Bezug auf Unterricht habe ich mir da
60 keine Gedanken gemacht.

61
62 **A:** [00:05:19] Ja. Mhm. Verstehe. Aber du wusstest, was jetzt mit diesen Begrifflichkeiten
63 vielleicht gemeint ist. Was überhaupt Transgender bedeutet. In diese Richtung?

64
65 **IPH:** [00:05:32] Ja, das schon.

66
67 **A:** [00:05:34] Ja, okay. Bleiben wir vielleicht gleich bei diesem, bei dieser Person, von der
68 du jetzt zuletzt erzählt hast, in der HAK. Du hast erwähnt, dass das ein biologischer Junge
69 ist. Und erzähl mal ein bisschen davon, wie es dazu kam, dass dieser Junge, der ja auf

70 gesetzlicher Ebene eigentlich auch beim Burschen- Sportunterricht teilnehmen muss, wie
71 es dazu kam, dass Du den dann unterrichtet hast und vielleicht welche Probleme oder
72 Herausforderungen dadurch entstanden.

73
74 **IPH:** [00:06:10] Vor zwei Jahren, im Zuge der Planung von der Sommersportwoche, hat
75 er dann das Gespräch mit mir gesucht und mir eben erzählt, dass er jetzt auch standes-
76 amtlich sich als Frau eintragen lässt und dass der gesamte Prozess eigentlich, also die
77 Umwandlung zur Frau, im Gange ist, dass er sowohl jetzt auch diese ganzen psycholo-
78 gischen Gutachten und Therapien macht. Also da ist eine ganze Menge, glaube ich, die
79 Prozesse, die sie durchlaufen müssen und der Plan war oder ist noch immer, dass weiß
80 ich jetzt nicht, weil die Schülerin jetzt schon weg ist, war eben auch körperlich dann die
81 Operationen zu machen. Ähm, ja. Das war vor zwei Jahren. Das erstmalige Gespräch.
82 Dann war das Outing eigentlich. Er hat sich noch nicht geoutet in der Schule. Das war
83 dann, ich glaube kurz vor der Sommersportwoche oder auf der Sommersportwoche. Ich
84 weiß es nicht. Das ist dann ein Thema gewesen. Natürlich, weil auch die Frage kam von
85 den anderen Schülern, was da los ist. Ja, es war dann eben nachdem der Eintrag, dass
86 er eben kein Bursch mehr ist, sondern eben amtlich ein Mädchen. War dann auch für die
87 Schule ganz klar: Der ist ab dem kommenden Schuljahr in deinem Turnunterricht dabei.
88 Das Schwierige waren eigentlich, ich meine, das hat begonnen natürlich von der Um-
89 kleide, weil dadurch, dass es biologisch einfach ein Bursch war, war auch für uns ganz
90 klar, also sowohl für die Direktion als auch für mich natürlich. Sie kann sich jetzt nicht bei
91 den Mädchen einfach umziehen. Also das geht für die Mitschülerinnen nicht. Und das,
92 das war für die Mitschülerinnen eigentlich schon ein großes Thema, weil es also der hat.
93 Auch dann die Schule. Also der war nicht von Anfang an in der Klasse, sondern ist in die
94 Klasse erst gekommen. Das heißt, er ist von der HAK dann in die Handelsschule gewech-
95 selt. Also die Schülerinnen haben ihn als Bursch eigentlich gekannt, so wie er war, auch
96 mehr oder weniger gekannt. Also es war. Sie haben gewusst, wer er ist und wie er dann
97 in die in die Handelsschule gewechselt ist. Was er dann auf einmal Mädchen und das
98 war, glaube ich, dann. Anna keine so einfache Sache für die Mitschülerinnen und das
99 Verständnis war relativ gering bis gar nicht vorhanden.

100
101 **A:** [00:08:53] Okay.

102
103 **IPH:** [00:08:55] Also es war wirklich schwierig.

104 **A:** [00:08:59] Weil du eben gerade angesprochen hast, die Mitschülerinnen, das habe ich
105 auch in meinem Leitfaden. Gab es da Situationen im Sportunterricht, wo du beobachtet
106 hast, da gibt es vielleicht Anfeindungen, da gibt es irgendwie einen Konflikt. Hast du da
107 was beobachtet?

108
109 **IPH:** [00:09:17] Ja, das war von Anfang an eigentlich ein Konfliktthema. Also es war von
110 Anfang an ganz schwierig, weil wie gesagt, sie kannten sie nicht. Dann sind sie quasi
111 gezwungen worden oder sie hatten gar keine andere Wahl. Sie mussten jetzt mit ihr mit-
112 turnen oder sie mussten sie dabei haben beim Unterricht. Und sie haben sich einfach
113 schwergetan, wie sie gesagt haben. Das ist biologisch ein Bursch. Also wir bekennen, wir
114 wissen, dass es ein Bursch ist, nur weil, also das war die Meinung der Mitschülerinnen,
115 nur weil er jetzt meint, er möchte ein Mädchen werden, jetzt das Mädchen genannt wird
116 eingetragen ist amtlich. Sehen sie überhaupt nicht ein, warum er/sie jetzt bei ihnen turnen
117 soll. Und sie haben sich überhaupt nicht wohlgefühlt das ganze Schuljahr nicht, weil sie
118 eigentlich der Meinung waren, bei gewissen Inhalten. Also ich habe immer wieder dann
119 Gespräche natürlich mit den Mädels geführt. Also ganz deutlich kam einfach das Unwohl-
120 sein, weil sie gewusst haben, es ist ein Bursch. Sie haben auch geglaubt oder den Ein-
121 druck gehabt, dass sie ihnen dann halt auch besonders jetzt am Hintern schaut. Also sie
122 haben sich irgendwie nicht wohl gefühlt in ihrer Anwesenheit. Ja.

123
124 **A:** [00:10:39] Und wie hast du versucht als Lehrerin damit umzugehen oder da zu vermit-
125 teln, weil du standest da ja auch irgendwie zwischen den Fronten. Kann man so ein biss-
126 chen sagen.

127
128 **IPH:** [00:10:49] Ja, ich habe dann auch mit ihr, mit der Schülerin natürlich auch immer
129 wieder gesprochen und einmal gefragt, wie das für sie ist, weil sie natürlich merkt, dass
130 die Akzeptanz nicht unbedingt sehr groß ist von den Mitschülerinnen. Ob das für sie ein
131 Problem ist? Und sie hat dann schon. Sie war irgendwie sehr provokant? Doch, ein biss-
132 chen. Also sie hat gewusst, das ist ein Problem, aber das war ja vollkommen egal. Also
133 es wurde jetzt doch von ihrer Seite gesagt, da bin ich eher noch ein bisschen provokanter
134 und bin erst recht da und es war jetzt auch nicht unbedingt von ihrer Seite her die Bereit-
135 schaft da, vielleicht doch ein bisschen rücksichtsvoll zu sein und da auch mal vielleicht
136 ein Gespräch zu suchen. Also das hat ganz schwer noch funktioniert. Also ich hab dann
137 die Schulpsychologin eingeschaltet. Also die Schülerinnen, die mit der Situation ein Prob-
138 lem hatten, habe ich dann gebeten, einmal mit der Schulpsychologin ein Gespräch zu

139 suchen, nachdem ich mit ihr geredet habe und sie einmal über die ganze Situation auf-
140 geklärt habe. Und das war glaube ich ganz gut, dass sie da mal einfach loswerden konn-
141 ten, wie es ihnen so gegangen ist mit der ganzen Situation. Aber es hat sich im Laufe des
142 ganzen Schuljahres jetzt nicht unbedingt gebessert. Die Schülerin hat eine Mitschülerin
143 gehabt, die glaube ich, auch ein bisschen eine Außenseiterrolle gehabt hat in der Klasse
144 und mit der sie sich sehr gut verstanden hat. Und da habe ich schon gemerkt im Turnen,
145 dass die beiden zusammen sind. Das hat dann ganz gut funktioniert. Aber es war in
146 Summe ja ich. Ich habe versucht, halt möglichst viele Inhalte natürlich einzubringen, wo
147 man jetzt nicht unbedingt jetzt partnermäßig irgendetwas macht oder nur zu zweit oder
148 nur in kleinsten Gruppen, sondern eher. Ja, eher Inhalte, wo jetzt, wo man sich ein biss-
149 chen aus dem Weg gehen kann, auch. Also es war bis zum Schluss schwierig.

150

151 **A:** [00:13:02] Ja, total schwierig. Hast du diese Person dann nächstes Jahr auch noch?

152

153 **IPH:** [00:13:09] Nein, das ist die Abschlussklasse gewesen. Also die haben, es war eine
154 zweites Mal, dann noch einmal mit der Sportwoche, weil sie die Klasse wiederholt hat.
155 Und da war halt wieder das Thema Einzelzimmer natürlich. Und. Ja sie hat so ihr Ding
156 mehr oder weniger alleine dann durchgezogen. Also auch die Sportwoche. Also sie war
157 schon eher sehr viel alleine. Und ja ich glaube es gibt ganz viele, oder? Ich weiß nicht,
158 ganz unterschiedliche Typen natürlich. Also, wenn man jetzt von ich weiß nicht als Bursch
159 immer schon ganz viel mit Mädels zusammen war und da eine super Freundschaft viel-
160 leicht schon entstanden ist, dann ist glaube ich einfach diese Umstellung überhaupt kein
161 Problem. Das war halt bei mir in meinem Fall überhaupt nicht so, weil sie einfach auch
162 als Bursch, glaube ich, schon ein totaler Eigenbrötler war. Und so auf ich bin in der Klasse
163 auch immer sehr viel alleine und eher so ein Einzelgängertyp. Und dann kam der Klas-
164 senwechsel und dieses Outing und also da waren von vornherein schon keine Berüh-
165 rungspunkte unter den Mitschülern und dann mit dieser Veränderung dann noch dazu.
166 Also es war überhaupt nicht möglich, da irgendwie eine homogene Gruppe ja draus zu
167 machen.

168

169 **A:** [00:14:42] Du hast es vorher gerade kurz angesprochen bezüglich Bewegungsinhalte.
170 Das geht ja aus der Literatur auch immer hervor. Es ist eine Erkenntnis, dass Personen,
171 die sich eben in diesem Geschlechtsumwandlungsprozess befinden teilweise ein biss-
172 chen Probleme mit manchen Bewegungsinhalten haben, zum Beispiel mit typisch ästhe-
173 tisch betont, also tänzerisch oder eben bei Mädchen geht hervor, also die sich zu einem

Bursch umwandeln lassen, dass die vor allem Sportsportarten sehr mögen. Was hast du da jetzt in Bezug auf diese Person beobachtet? Und vielleicht auch aus den Erfahrungen von früheren Transschülern in Bezug auf Inhalte im Sportunterricht?

IPH: [00:15:31] Ähm, also da muss ich sagen, die Inhalte waren ihr relativ egal. Sie hat bei allem mitgemacht. Wir haben auch dann am Schluss eine Stunde oder zwei Stunden eigentlich, da wollten sie so gern Just Dance machen. Und da hat sie auch eigentlich relativ begeistert mitgemacht also Ballsport war schon am ehesten ihres also so Volleyball, Basketball, das hat ihr am meisten getaugt. Eigentlich schon so größere Spiele, aber da habe ich eigentlich überhaupt keine auffällige Ablehnung gegenüber irgendwas entdeckt. Da war eher das Problem für die anderen Schülerinnen, dass sie eben gewisse Dinge nicht machen wollen. Ich habe einmal so Langbankübungen gemacht zum Aufwärmen und da haben sie mir dann in einem Gespräch gesagt sie haben sich total unwohl gefühlt, wenn sie jetzt die Wende zum Beispiel gemacht haben und sie haben gewusst, die Schülerin ist hinter ihnen oder so aufgrätschen. Also solche Dinge, das wollten die anderen Schülerinnen überhaupt nicht im Beisein der Schülerin machen. Aber das habe ich halt auch. Erst habe ich einmal gemacht und dann halt nicht mehr. Ja, nachdem sie mir gesagt haben, das war für die anderen Schüler unwohl. Aber bei der Schülerin habe ich eigentlich gar nicht wirklich jetzt eine besondere Vorliebe oder Ablehnung gegenüber gewissen Inhalten festgestellt. Und bei den anderen Schülerinnen war so boah, das möchte ich jetzt gar nicht mehr. Ehrlich gesagt, weil der eine ist im Gymnasium, die eine Schülerin, die war vom Grunde her eher unsportlich. Also da war Sport eher keine große Leidenschaft. Und in der anderen Schule bei den Schülern, da war Corona gerade sehr stark. Also die Zeit, die ich sie gehabt habe, da konnten wir sowieso nicht allzu viel Sport machen. Da war ich an der frischen Luft draußen. Ja, hätte ich jetzt nicht so viel gemacht.

A: [00:17:46] Was mich auch noch interessieren würde. Ähm, wie war das eben bei der Schülerin in der HAK oder auch im Gymnasium mit dieser Person in Bezug auf ihren Körper? Hast du da im Sportunterricht etwas beobachtet? Was haben Sie für Kleidung zum Beispiel getragen und was hast du generell für ein Gefühl, wie sie zu ihrem Körper stehen, wenn du sie beobachtest?

IPH: [00:18:14] Hm. Also die Kleidung war bei der Schülerin in der HAK jetzt nicht auffällig, sondern einfach eine lange Hose und ein T Shirt drüber. Das war relativ neutral. Die Haare müssen natürlich alle Mädels immer zu haben. Somit habe ich zu ihr gesagt, sie

209 hat etwas längere Haare gehabt, du musst dir die Haare genauso zusammenbinden. Also
210 das war, das hat ihr nicht so getaugt, habe ich gemerkt. Das war eigentlich das einzige.
211 Aber sonst In Bezug auf Kleidung im Turnunterricht war eigentlich alles unauffälliger, also
212 nichts Körperbetontes. So was sie oft ganz gern haben. Irgendwas bauchfrei. Das war
213 gar nicht, eher ganz normales, lässiges T-Shirt und eine längere Hose. Ja, ich war nur
214 auf der Sportwoche einmal eben ist sie auf einmal mit einem Kleid oder einem Rock ge-
215 kommen. Also das war dann auf der Sportwoche. Eigentlich an einem Abend oder an
216 zwei Abenden, glaube ich. Hat sie sich dann einmal getraut. Wirklich so. Ähm, ja ganz
217 weiblich sich anzuziehen. Weiblich und schon sehr, sehr auffällig gekleidet. Aber sonst?
218 Sonst war sie eigentlich ganz unauffällig gekleidet.

219
220 **A:** [00:19:41] Und eben jetzt zu dem Körper. Also es geht aus der Literatur auch hervor,
221 dass Berührung für solche Personen oft unangenehm ist. Wenn man zum Beispiel turnt
222 oder Partnerakrobatik macht. Gab es da bei deinen Schülerinnen Erfahrungen oder Mo-
223 mente, die sie abgelehnt haben?

224
225 **IPH:** [00:20:06] Ich habe diese Inhalte in der Klasse dann wirklich vermieden. Also, weil
226 Partnerakrobatik hätte ich jetzt ja, weil einfach diese Ablehnung von den anderen Schü-
227 lerinnen so groß war, habe ich sowas eigentlich gar nicht gemacht. Ich habe in dem Jahr
228 weder Geräte geturnt noch Partnerakrobatik, also irgendetwas gemacht, wo ich womög-
229 lich, weil es auch so in den normalen Spielformen oft schon ersichtlich war, dass wenn
230 sie dann anderen zu nahe gekommen ist. Und das passiert natürlich bei Basketball oder
231 irgendwelchen anderen Spielformen. Damit haben die anderen Spielerinnen ein Problem
232 gehabt.

233
234 **A:** [00:20:53] Also es ging eher von den Mitschülerinnen aus als jetzt von der Person
235 selber.

236
237 **IPH:** [00:20:57] Ja, ja, total.

238
239 **A:** [00:21:02] Gut, dann schaue ich gerade noch eben auf meinen Leitfaden. Was auch
240 interessant wäre zu wissen, wie habt ihr das dann mit der Infrastrukturproblematik gelöst?
241 Also du hast ja schon erwähnt, Garderobe war ein Thema, vielleicht auch WC, Duschen.
242 Ähm, wie wurde das dann in deiner Schule gehandhabt?

243

244 **IPH:** [00:21:24] In der HAK haben wir das Problem, dass wir nur einen Turnsaal haben
245 und somit haben immer entweder nur die Mädchen Turnen oder nur die Burschen. Wir
246 haben nie gleichzeitig Turnen und somit hatten wir das Problem Gott sei Dank nicht, weil
247 wir zwei Garderoben haben. Das heißt, die eine Schülerin hat sich dann in der einen
248 Garderobe umgezogen und die anderen Schülerinnen in der anderen. WC, nun muss ich
249 gestehen, ich weiß gar nicht. Also, wenn sie mal während dem Turnen auf, ich weiß gar
250 nicht, ob sie dann aufs Mädchen oder aufs Bubenklo gegangen ist. Ehrlich gesagt, weiß
251 ich gar nicht. Aber das Umziehproblem hatten wir dann in der Schule eben nicht. Ich habe
252 nur einmal eine Blockveranstaltung gemacht und war mit ihnen im Jumping Warrior und
253 da war es dann schon interessant zu beobachten, dass sie, also sie ist dann mit uns in
254 die Garderobe mitgegangen und sie selber musste sich aber nicht mehr umziehen. Sie
255 hat halt nur ihre Sachen hineingegeben. Aber die anderen Mädels wollten sich dann noch
256 umziehen und dann habe ich sie schon gebeten, dass sie da jetzt bitte rausgeht, während
257 sich die anderen umziehen wollen, weil das einfach ja ein Thema war. Und ich ja ich
258 denke halt auch solange sie biologisch noch ein Mann ist oder ein Bursch, ist das halt,
259 wenn die anderen Mädels ein Problem damit haben, ja, denke ich mir, muss man da
260 schon auch auf die anderen Schülerinnen Rücksicht nehmen. Das hat sie aber dann ver-
261 standen. Sie ist dann rausgegangen und hat gesagt ja, ist eh kein Thema. Also dass sie
262 sich in der gleichen Garderobe umziehen, das wäre ein No Go in dem Fall gewesen für
263 die Mitschülerinnen.

264
265 **A:** [00:23:11] Und bei den anderen Personen, die du unterrichtet hast, das waren ja,
266 glaube ich, hauptsächlich Mädchen, die sich dann als Bursch oder männlich genannt ha-
267 ben. Die blieben bei den Mädchen in der Garderobe.

268
269 **IPH:** [00:23:24] Ja, ja, das war, das war überhaupt also das war auch wirklich für mich
270 jetzt so auf einmal war das dann eben der Magnus und hat aber für ihn weder für die für
271 das Umziehen noch sonst irgendwie. Also ich habe da eigentlich kaum eine Veränderung
272 jetzt in dem Sinn gemerkt. Und auch in der anderen Schule bei den Schülern. Also das
273 war überhaupt kein Thema, die haben sich weiterhin ganz normal umgezogen. Das war
274 für mich wirklich nur ein reines Namenthema, eine namentliche Veränderung, aber vom
275 Wesen her, vom Typ her überhaupt keine. Ja. beziehungsweise viele habe ich ja schon
276 bekommen. Also die habe ich, die letzte erste Klasse in der anderen Schule waren, die
277 wirklich von Anfang an zu mir gekommen sind und dann gleich gesagt haben, ja, ich bin

278 aber der und der, aber ich möchte so und so genannt werden, also das war das Einzige.
279 Also das hat sonst überhaupt keine Auswirkungen gehabt.

280

281 **A:** [00:24:24] Und wie war das jetzt bei dieser Person aus der HAK in Bezug auf die
282 Verwendung ihres Namens, die sich ja der sicher auch verändert hat? Hattest du da zu
283 Beginn vielleicht Schwierigkeiten, dich daran zu gewöhnen? Oder wie ist es dir generell
284 mit dem Verwenden von Pronomen, Namen etc. gegangen?

285

286 **IPH:** [00:24:46] Hm, ja, da ich jetzt die Schülerin auch als Bursch gekannt habe und auch
287 als Bursch eben wie gesagt, in der ersten Sommersportwoche mit eingeplant habe. Ja,
288 es war am Anfang schon ein bisschen schwierig. Ja, und ich merke auch heute, wenn ich
289 jetzt, wenn ich jetzt darüber rede, in dem Interview eben weiß ich also sie als Mädchen
290 sie zu nennen. Ich tue mir damit auch schwer, muss ich schon sagen, weil es einfach für
291 mich auch ja einfach auch biologisch noch ein Bursch ist. Und das ist gar nicht so einfach.
292 Das habe ich schon auch gemerkt. Also es war für mich dann schon ganz klar immer das
293 Mädchen. Ich habe sie natürlich mit dem Mädchennamen genannt und das habe ich mich
294 schon relativ schnell gewöhnt. Aber man hat auch einfach im Zuge der Gespräche auch
295 mit den anderen Schülerinnen immer wieder festgestellt wir tun uns alle schwer mit dem
296 das ist jetzt ein Mädchen.

297

298 **A:** [00:25:45] Mhm hm. Ja, ja.

299

300 **IPH:** [00:25:48] Also es ist nicht so einfach. Da muss ich schon sagen.

301

302 **A:** [00:25:51] Und diese anderen Schülerinnen - wollte, die nur mit dem Namen sozusagen
303 anders angesprochen werden oder haben die auch darauf bestanden, dass du eben
304 generell bei der Pronomen Anrede oder wenn du sagst, so Mädels, dass sie das vielleicht
305 gestört hat, wenn du allgemein alle als weiblich sozusagen ansprichst.

306

307 **IPH:** [00:26:13] Nein, das hat sie überhaupt nicht gestört. Das hat total gepasst. Das war
308 denen. Das war denen egal. Nein. Hat es gar nichts gegeben. Ja.

309

310 **A:** [00:26:24] Gut. Zum Abschluss noch eine Frage. Du hast ja schon, sage ich mal, ein
311 bisschen mehr Erfahrung in diesem Bereich. Was würdest du jetzt sagen, was so die

größten Herausforderungen für Sportlehrerinnen oder Sportlehrer sind im Umgang mit trans* Schülerinnen und Schülern?

IPH: [00:26:51] Ich weiß gar nicht, ob man das so allgemein sagen kann, weil ich glaube, das kommt immer sehr auf die Person an und wie diese Person schon integriert ist in der Klasse. Also ich glaube bei mir war es ein wirklich schwieriger Fall, weil ähm, weil da eben null Akzeptanz da war und null Verständnis und überhaupt auch keine Bereitschaft von den anderen Schülerinnen. Und ich glaube aber, dass das prinzipiell total gut funktionieren kann, wenn da der Schüler oder die Schülerin schon in dem Klassenverband akzeptiert ist, integriert ist. Und ähm, da habe ich dann auch eigentlich überhaupt kein Problem. Also ich habe da jetzt auch kein Problem gehabt, aber es war einfach vom Inhalt her sehr schwierig. Ja vom Inhaltlichen her weiß ich jetzt zum Beispiel auch nicht, wie das gewesen wäre, wenn wir Geräteturnen oder solche Dinge gemacht hätten. Ja, also wie ich mich da getan hätte oder wie der Schüler oder die Schülerin darauf reagiert, wenn man sie wirklich einmal körperlich berühren müsste. Die Erfahrung habe ich nicht gemacht, aber ich glaube, das sind die großen Herausforderungen. Also wenn der Schüler oder wenn die Schülerin, wenn das vom Klassenverband her passt, glaube ich, kann das eine total tolle Erfahrung auch sein. Und ähm, unkompliziert. Also ich würde da prinzipiell kein Problem sehen, aber wenn die Akzeptanz nicht da ist, dann ist es schon schwierig. Also ich habe dieses Jahr sehr oder diese Turnstunden schon als große Herausforderung gesehen und es war sicher nicht so, wie ich es mir vielleicht noch gewünscht hätte. In dem letzten Jahr mit den Schülerinnen und ich habe es eigentlich fast schade gefunden, weil sie halt eigentlich. Ja aufgrund dieser Situation glaube ich, jetzt auch nicht sehr gern gekommen sind. Also es war eigentlich eher belastende Stunden. Das habe ich schade gefunden.

A: [00:29:00] Gibt es da etwas deiner Meinung nach, was vielleicht auf der Schulorganisationsebene irgendwie da verbessert werden könnte oder etwas was vielleicht für Lehrkräfte angeboten werden soll, dass sie damit besser umgehen? Hast du da irgendwelche Tipps oder irgendwelche Vorschläge?

IPH: [00:29:23] Na ja, prinzipiell haben wir in der Richtung überhaupt keine Schulung oder irgendeine Aufklärung. Also das wäre vielleicht schon einmal angebracht, dass man, dass man Lehrer oder vor allem Turnlehrer mal ein bisschen vielleicht unterstützt in der Richtung, weil ich denke, dass das in Zukunft sicher öfter vorkommen wird. Dass wir mit

347 dieser Thematik konfrontiert werden vielleicht öfter. Und wenn man da als Turnlehrer mal
348 vielleicht auch von der psychologischen Seite her ein bisschen Schulung oder eine Un-
349 terstützung hätte, wäre das sicher kein Fehler. Ja, also ich war sicher auch in gewissen
350 Situationen überfordert und ich weiß nicht, hätte da wahrscheinlich auch eine Unterstüt-
351 zung ganz gut brauchen können. Ja ich hätte zum Beispiel in gewissen Situationen bes-
352 ser reagieren oder besser umgehen könnte damit. Aber ich denke, das wäre da sehr
353 hilfreich, wenn man ein bisschen ein professionelles Coaching hätte.

354

355 **A:** [00:30:35] Ja, voll.

356

357 **IPH:** [00:30:37] Sowas haben wir ja. Ich meine, zu meiner Zeit sowieso. Aber ich glaube
358 auch jetzt ist es in der Ausbildung nicht wirklich drinnen oder dass man da...

359

360 **A:** [00:30:45] Ein bisschen, ein bisschen aber nicht wirklich. Ja. Also du wirst darüber
361 aufgeklärt über diese Begrifflichkeiten und dass eben Gender und das biologische Sex,
362 also was Unterschiedliches sind. Das wird schon in vielen Lehrveranstaltungen immer
363 wiederholt. Also die Theorie dahinter wird schon angesprochen und behandelt. Aber so
364 dieser praktische Umgang im Unterricht wird nicht wirklich thematisiert. Ja, gut. Habe ich
365 irgendwas vergessen, was du noch glaubst, was interessant sein könnte? Gibt es noch
366 irgendwas, was wir ansprechen sollten?

367

368 **IPH:** [00:31:30] Das weiß ich jetzt gar nicht. Hast du eigentlich einen, also, das heißt, du
369 hast in erster Linie jetzt da mit Lehrerinnen gesprochen, die auch das so wie ich gehabt
370 habe, dass Burschen eben quasi zusätzlich zu Mädchen umwandeln. Hast du das anders
371 herum auch? Also auch Mädchen zu Bursch?

372

373 **A:** [00:31:42] Beides. Genau. Und es ist. Es ist ganz interessant, was du gesagt hast mit
374 der Klassengemeinschaft. Das ist, glaube ich, wirklich das Um und Auf.

375

376 **IPH:** [00:31:59] Na total. Ja, also das glaube ich, ist total wichtig. Weil wie gesagt, ich
377 kenne von der HAK einen Burschen, der war immer nur mit den Mädchen zusammen und
378 die haben einen Spaß gehabt, die waren best friends und da denke ich mal, da wäre das
379 überhaupt kein Thema gewesen. Ja, also ich glaube, dass wenn das vom Klassenver-
380 band her passt, ja wenn er akzeptiert oder sie akzeptiert ist und die Mitschülerinnen damit
381 kein Problem haben, glaube ich auch wenn der biologisch noch ein Bursche ist, ist das

382 glaube ich dann überhaupt kein Thema. Bei mir war es, glaube ich, wirklich eine unglück-
383 liche Fügung von ganz vielen Dingen. Also eben Klasse gewechselt. Immer schon eher
384 der Einzelgängertyp, also überhaupt kein. Nicht, dass er das Bedürfnis gehabt, glaube
385 ich da jetzt irgendwie anzudocken oder irgendwie gesucht. Das war, glaube ich, das war.
386 Das war für alle schwierig, ja, aber ich glaube, ich glaube, das kann auch ganz anders
387 sein. Und dann kann es total lässig sein. Also Ja. Voll, aber das Um und Auf ist sicher
388 wie ist der oder die Schülerin im Klassenverband schon integriert und akzeptiert.

389

390 **A:** [00:33:17] Ja. Ein schönes Schlusswort. Danke für die Zeit. Ich werde die Aufnahme
391 jetzt stoppen.

Interview H

Datum: Freitag, 12.07.2024

Zeit: 10:00-10:31

Ort: online, MS Teams

A: Clara Federer

IPI: interviewte Person (Person I)

1 **A:** [00:00:01] Gut, die erste Frage wäre, dass du mir bitte etwas über deinen beruf-
2 lichen Werdegang als Sportlehrer erzählst. Wie lange du schon unterrichtest und ob
3 du schon öfter mit trans Schülerinnen und Schülern zu tun gehabt hast.

4
5 **IPI:** [00:00:21] Ähm, zu meinem beruflichen Werdegang. Also das Unterrichtsprak-
6 tikum, also ich habe Sport und Geschichte auf Lehramt studiert. Das Unter-
7 richtspraktikum habe ich in XY in der HAK gemacht. Das ist jetzt mittlerweile zwölf
8 Jahre her. Dann war ich ein Jahr in der HAK in Neusiedl und dann bin ich in die HTL
9 XY gewechselt, nach Wien. Zehn Schuljahre. Und jetzt seit September bin ich in XY
10 im Gymnasium. Ich muss dazu sagen, im Burgenland war es jetzt nicht so, ähm,
11 also in beiden Schulen, ähm, sowohl im XY als auch im XY Gymnasium, dass ich
12 mit Schülerinnen und Schülern zu tun hatte, die transsexuell waren. In Wien hinge-
13 gen, in der XY schon. Also da war ich sowohl als Klassenlehrer involviert als auch
14 als Klassenvorstand. Und da hatte ich speziell in einer Abteilung, die wir hatten. Das
15 war also die HTL, da waren fünf Abteilungen und eine Abteilung, die Kunst und
16 Design Abteilung. Da waren schon sehr viele. Oder sehr viele würde ich jetzt nicht
17 sagen, aber schon einige Schüler bzw. Schülerinnen, die transsexuell waren.

18
19 **A:** [00:01:47] Hast du vorher schon, bevor du diese Schülerinnen unterrichtet hast,
20 gewusst was damit gemeint ist mit transsexuell oder mit diesen Begrifflichkeiten?
21 Da gibt es ja weitaus mehr. Wusstest du vorher schon, was damit gemeint ist?

22
23 **IPI:** [00:02:03] Grundsätzlich ja, aber ich habe mich mit dieser Thematik, muss ich
24 ehrlich zugeben, nicht wirklich auseinandergesetzt oder befasst. Also man hat ja im
25 Studium jetzt selber nicht wirklich Erfahrung, oder Themen gehabt, dass man sich
26 dahingehend auseinandersetzen musste mit dem Thema. Also das kommt im Stu-
27 dium eigentlich kaum vor. Was ich fände, dass es wichtig wäre. Aber natürlich. Also
28 den Begriff an sich kannte ich, aber Berührungspunkte dahingehend habe ich, habe
29 ich nicht gehabt.

30
31 **A:** [00:02:45] Mhm. Mhm hm. Und wie waren jetzt deine persönlichen Erfahrungen
32 mit diesem Trans* Schülern? Hattest du die von Anfang an im Sportunterricht oder
33 sind die dann erst nach einer Geschlechtsumwandlung zu dir gekommen? Wie wa-
34 ren das so generell die Voraussetzungen in der Schule?

35
36 **IPI:** [00:03:10] Also zu Beginn, zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit, in den ersten
37 beiden Jahren hatte ich keine Berührungspunkte, da waren keine Schülerinnen oder
38 Schüler, die sich als transsexuell geoutet haben, aber dann im Laufe der Jahre in

der XY ist es, ich will nicht sagen immer mehr geowrden. Aber da hat es dann immer wieder Klassen gegeben, wo vereinzelt Schüler waren und am Schluss was waren das dann? So da hat es Klassen gegeben, wo fünf Schülerinnen oder Schüler transsexuell waren. Aber das war speziell immer nur in einer Abteilung. Ähm, und als Klassenvorstand hatte ich dann auch, also die habe ich von einer Kollegin übernommen, weil die in Bildungskarenz war und in dieser Zeit, das war dann in der in der vierten, sie war in der vierten auf Bildungskarenz von der Klasse. Und da hatte ich sie in der vierten als Klassenvorstand und da hat sich dann eine Schülerin geoutet bzw. gesagt, dass sie transsexuell ist und ja, also das waren so die Berührungspunkte, die ich hatte mit den, mit den Schülern. Das war natürlich verschieden. Ob du jetzt nur Klassenlehrer bist oder ob du dann Klassenvorstand da bist, du hast einfach ja dann schon andere Themen, die du bearbeiten musst, einfach andere, ja, Klassenkonferenzen usw. und so fort, die du als Klassenvorstand einberufen musst, das heißt, die du als Klassenlehrer oder nur Turnlehrer quasi nicht mitbekommst. Aber natürlich hast du als Turnlehrer dann wiederum andere Themen und andere Punkte, auf die es achten musst. Ja.

A: [00:04:59] Und wie war das jetzt im Turnunterricht? Wie habt ihr das gelöst mit dem monoedukativen Unterricht? Oder war das generell anders geregelt oder mussten sich dann die Schüler zuordnen?

IPI: [00:05:13] Bei uns war es so und das war vielleicht der große Vorteil in der XY an der ganzen Sache, dass wir koedukativen Turnunterricht hatten. Das heißt, da ist es weggefallen, dass man dann sagt okay, jetzt bei den Burschen und bei den Burschen oder bei den Mädchen, also das war im Klassenverbund und das war dahingehend schon sehr, sehr erleichternd, finde ich jetzt nicht für den Klassenlehrer oder für den Turnlehrer, sondern ich glaube, also, wenn ich mich da jetzt hineinversetzen muss, ist das trotzdem eine extreme Herausforderung auch für die pubertierenden Schülerinnen und Schüler. Dass man, da sie dann auch noch das ja jetzt entscheiden mussten, jetzt, bleib ich jetzt bei den Mädchen oder geh ich zu den Burschen turnen oder umgekehrt. Das ist ja jetzt auch schon generell dieser ganze Prozess mit sehr viel Belastung, psychischer Belastung, sozialer Belastung einfach verbunden und dann sich entscheiden zu müssen okay, geht er da oder dort Turnen ist glaube ich schon einmal eine Schwierigkeit. Und diese Schwierigkeit oder diese Entscheidung ist bei uns weggefallen, weil wir eben im koedukativen Bereich oder immer koedukativ geturnt haben. Und das hat, glaube ich, schon definitiv für die Kids was erleichtert. Wobei ich sagen muss koedukativer Turnunterricht. Ich bin generell ein Fan davon. Unabhängig davon, ob es transsexuelle Schülerinnen und

77 Schüler gibt oder nicht, weil es einfach der Mehrwert für mich unglaublich groß ist.
78 Ja.

79

80 **A:** [00:06:52] Ja, das hat sicher vieles erleichtert. Glaube ich auch. Und wie war das
81 jetzt bei bestimmten Inhalten, die er durchgenommen habt? Also ich glaube, ihr wart
82 auch immer zu zweit, oder? Genau. Also immer ein männlicher und eine weibliche
83 Lehrkraft.

84

85 **IPI:** [00:07:06] Genau. Von den Inhalten her haben wir da jetzt grundsätzlich eigent-
86 lich gar keinen Unterschied gemacht. Das einzige beim Schwimmen war schon ein
87 Thema. Was ich mich zurück erinnern kann. Und beim Umkleiden natürlich. Also
88 das war schon eine Herausforderung, weil da hat schon die. Also wenn ich mich
89 zurückerinnere, hat es dann Mädchen, die dann Burschen waren gegeben, die ein-
90 fach dann bei den Mädchen sich weiterhin umgezogen haben. Andere. Also ich
91 kenne es in die andere Richtung gar nicht. Dass ein Bursche ein Mädchen sein
92 wollte, ich kenn es immer nur umgekehrt. Also die Fälle, die wir hatten, waren durch
93 die Bank Mädchen, die dann Burschen werden wollten, gewesen sind. Ja, das heißt,
94 da war es dann vereinzelt so, dass sich die dann, und das war jetzt ein bisschen ein
95 Graubereich, in der Lehrergarderobe teilweise umziehen wollten oder dass wir
96 ihnen das gestattet haben quasi. Aber das war schon also wenn ich so zurückdenke,
97 das war schon eine große Herausforderung, auch die Situation. Für transsexuelle
98 Schülerinnen oder Schüler hat es keine Kabine gegeben. Also das gibt es ja nach
99 wie vor nicht. Also ich glaube nicht, dass es Schulen gibt. Vielleicht hast du schon?

100 /

101

102 **A:** [00:08:41] Es gibt noch keine. Also das Thema Garderobe war auf jeden Fall für
103 euch auch als Lehrende vielleicht problematisch oder zumindest nicht ganz so ein-
104 fach. Und sind da die Schülerinnen und Schüler auf euch zugekommen und haben
105 gesagt Hey, können wir da vielleicht einen eigenen Raum haben? Oder habt ihr das
106 angeboten? Wie, habt ihr das dann gelöst, dieses Thema?

107

108 **IPI:** [00:09:06] Ja, wir waren da immer eigentlich sehr proaktiv und sind auf die
109 Schüler zugegangen und auf die Schülerinnen und haben gefragt, wie die Situation
110 für sie am angenehmsten ist und so haben wir es dann einmal gemacht. Also wenn
111 die gesagt haben, sie wollen bei den Mädels sich umziehen, haben sie sich umge-
112 zogen. Was wir schon gemacht haben ist, dass wir dann immer den Klassenverbund
113 da versucht haben in diese ganze Lösungsfindung einzubauen. Weil es ja trotzdem
114 auch wichtig ist. Weil es für die Schüler oder Schülerinnen ja unangenehm sein

115 kann. Dann, wenn sich dort ein anderes Geschlecht biologisch bei einem umzieht.
116 Aber ja. Da haben wir schon immer versucht, gemeinsam die Lösung zu finden und
117 sind meistens auf die Schüler zugegangen. Was eine große Herausforderung war.
118 Und da kann ich mich auf einen Skikurs erinnern, da war dann die Zimmereinteilung
119 auf einem Skikurs. Weil da hat das Mädchen dann gesagt, sie will bei den Burschen
120 schlafen. Und da haben wir dann auch die Einverständniserklärung der Eltern uns
121 eingeholt. /

122
123 **A:** [00:10:28] Aber von den anderen Burschen?

124
125 **IPI:** [00:10:30] Von allen einfach, ja, von den anderen Burschen. Und genau.

126
127 **A:** [00:10:37] Du hast das vorher schon ein bisschen angesprochen. Ihr habt auch
128 immer die anderen Mitschüler und Mitschülerinnen eingebunden. Wie war da gene-
129 rell der Umgang miteinander in diesen Turngruppen? Haben die das akzeptiert? Du
130 hast das als Klassenvorstand ja auch in anderen Settings mitbekommen. Wie war
131 da so die Akzeptanz für diese Schüler?

132
133 **IPI:** [00:10:58] Ähm, ja, ich glaube, da haben wir halt das große Privileg oder speziell
134 in dieser Abteilung in der Schule, die Kunst und Design Abteilung ist eine sehr of-
135 fene, also die haben teilweise in den ersten Jahrgängen oder spätestens in den
136 zweiten haben sie äh das Religionskreuz abmontiert und die Regenbogenfahne auf-
137 gehängt. Dahingehend war das. Eigentlich kann ich mich auf keine Situation erin-
138 nern, wo es irgendwie Probleme gegeben hat im Klassenverbund. Im Gegenteil,
139 das war einfach ja ein Miteinander und wirklich schön zu sehen, dass da eine so
140 offene Kultur und offene Gesellschaft gelebt wird und ja wobei ich als Erwachsener
141 sehr viel mitnehmen hab können und auch noch sehr viel dazugelernt hab und diese
142 Offenheit und ich glaube schon, dass ich auch ein offener Mensch bin. Aber trotz-
143 dem, du lernst einfach so viel von den Schülern, dieser Umgang miteinander, das
144 glaube ich. Also ich bin mir eigentlich sicher, das wär zu meiner Zeit als Schüler
145 sicher nicht so leicht gewesen. Für die betroffenen Schüler, ob das jetzt transsexu-
146 elle Schüler sind oder homosexuelle Schüler. Glaube ich schon, dass das ein gro-
147 ßes, eine große Veränderung stattfindet in dieser Generation und viel höhere Ak-
148 zeptanz einfach da ist wie in meiner Generation, obwohl die auch schon sehr, sehr
149 groß ist. Also wenn ich jetzt an meine Eltern denke oder so ist es schon. Also die
150 Generation meiner Eltern. Nicht meine Eltern im Speziellen, sondern die Generation
151 meiner Eltern, ist schon eine andere Hausnummer und da tut sich was in unserer
152 Gesellschaft. Und da habe ich auch gemerkt, bei der einen Schülerin, von der ich

Klassenvorstand war, habe ich dann auch im Gespräch, also das erfahren. Und die Schülerin ist zu mir gekommen und hat dann eben gesagt, dass sie jetzt ein Bursch ist. (..) Und ich hab gesagt ja, passt. Und sie war, hat sich von mir wahrscheinlich eine andere Reaktion erwartet. Aber für mich war das ja für mich hat das passt und ich hab gesagt ja. Was ihr wichtig ist und im Hinblick dann auf Pronomen usw. und so fort, weil das auch für diese Schülerinnen oder Schüler das glaube ich, ein großer Schritt ist oder eine sehr wichtige Anerkennung ist. Wenn man den Schüler jetzt mit dem Julian anredet und nicht mehr mit Lara oder so. Und das war für mich einfach klar. Und natürlich war es halt dann schon. Ich habe mich schon ertappt. Manchmal speziell wenn es schnell geht. Und das habe ich dann auch kritisier, dass Web Untis und die Anwesenheitspflicht, die Anwesenheitskontrolle, dass dieser Prozess der Namensänderung einfach mit so vielen bürokratischen Hürden und Hindernissen vonstattengegangen ist, weil das einfach ewig dauert, bis es im Web Untis geändert war und ich kann mir nicht. Also da hat es Schülerinnen gegeben, die Burschen waren und dann ist halt die Anwesenheit vorgelesen worden von Kolleginnen und Kollegen. Es ist mir auch passiert in der Eile oder im Eifer des Gefechts, wenn es zu Stundenbeginn stressig war oder keine Ahnung und dann liest du vor und dann liest du den Mädchennamen vor. Ja. Und dann? Ja ist er ein Mädchen oder ein Bursche? Die Person ist in Tränen ausgebrochen und keiner hat gewusst, was los war. Also weil das einfach so schnell gegangen ist und mir der Fehler gar nicht aufgefallen ist. Das sind schon Themen. Jetzt bin ich etwas abgeschweift von deiner eigentlichen Frage. Aber nein, alles gut.

A: [00:14:51] Ja, das wollte ich. Das wollte ich nämlich eh auch fragen, weil das ja eben auch immer ein Thema ist mit dem Pronomen. Und ich verbinde das gleich mit meiner anderen Frage. Du hast eben erwähnt, dass du, also du warst ja in dieser Zeit auch eben ein Junglehrer, bist immer noch ein junger Lehrer. Aber es gibt ja im Kollegium natürlich auch Lehrerinnen und Lehrer, die schon sehr lange im Beruf sind und natürlich auch dann ein höheres Alter haben. Ist dir da irgendwas aufgefallen? Wie war generell der Zuspruch im Kollegium bei diesem Thema? Und haben sich alle so schnell daran gewöhnt, auch andere Pronomen, also das männliche oder eben weibliche Pronomen zu verwenden.

IPI: [00:15:30] Ich glaube, dass das bei uns oder bei uns in meiner alten Schule in der XY sehr abteilungsspezifisch gewesen ist. Und da war die Akzeptanz bzw. die Toleranz, dass man das anerkannt hat, einfach sehr hoch die Anerkennung. Wobei ich sagen muss da war das Alter der Kolleginnen und Kollegen jetzt eher. Jetzt nicht

190 kurz vor der Pension dann schon eher alle zum Teil um die 40 herum oder so viel-
191 leicht und auch sehr viele junge Kolleginnen und Kollegen und auch sehr viele. Und
192 ich glaube schon, dass das einen Unterschied macht. Wenn also dieser Hinter-
193 grund, dieser künstlerische Hintergrund oder diese Musiker und Gamedesigner und
194 Animationskunstlehrer und Lehrerinnen, die haben einfach, glaube ich ja einen an-
195 deren sozialen Hintergrund bzw. in der Gesellschaft sind die anders vernetzt. Und
196 ich weiß nicht, ob das in anderen Abteilungen auch der Fall war. Wo vielleicht auch
197 der Migrationshintergrund höher war, wo das sicher ein Rolle spielt, die Kultur, da
198 war das schon schwieriger. Definitiv ja.

199
200 **A:** [00:16:59] Aber da gab es dann auch nicht so viele transsexuelle Schülerinnen
201 und Schüler, oder?

202
203 **IPI:** [00:17:04] Möglicherweise gab es sie, gab es transsexuelle Schüler, aber die
204 haben sich nicht geoutet. Oder hätten sich nicht geoutet, wenn sie homosexuell
205 waren, weil das einfach ja die Akzeptanz nicht da war, wie in der wir waren. Das
206 war halt schon die Akzeptanz da. Ja, das war halt so, das ist halt, ja, hat jeder so
207 sein können und das ist ja das Schöne. Und das würde man sich heute in der Ge-
208 sellschaft auch wünschen, wie man ist, jeder integriert wird, egal ob er jetzt hetero-
209 sexuell ist, homosexuell ist, behindert ist, was auch immer.

210
211 **A:** [00:17:48] Ja.

212
213 **IPI:** [00:17:49] Und seinen Platz hat in unserer Gesellschaft wie er ist. Und das wäre
214 halt cool. Aber da sind wir halt leider noch sehr, sehr weit weg. Hm.

215
216 **A:** [00:17:56] Hm. Ja, eine Frage habe ich noch. Ich weiß nicht, ob du das vielleicht
217 noch in Erinnerung hast, aber wenn du jetzt daran denkst, wie diese Schülerinnen
218 und Schüler, die sich eben als transsexuell bezeichnet haben, wie die mit ihrem
219 Körper umgegangen sind. Welche Beziehung die zu ihrem Körper hatten. Also was
220 haben die so typischerweise für Kleidung getragen? Wie war das zum Beispiel beim
221 Schwimmen? Haben sie da, wenn es biologische Mädchen waren, irgendwie ihre
222 Oberweite vielleicht verhüllen wollen? In Bezug auf ihren Körper, was bleibt dir da
223 in Erinnerung?

225 **IPI:** [00:18:35] Ähm. Da jetzt nur Beispiel. Mädchen auf Burschen waren immer sehr
226 burschikos gekleidet. Haben sehr häufig sehr weite T-Shirts angehabt. Im Turnun-
227 terricht. Ähm, mir fällt jetzt der Fachbegriff da gibt es diese für die Oberweite etwas.
228 Wie hat das geheißen? /

229

230 **A:** [00:19:04] Was zum Abbinden?

231

232 **IPI:** [00:19:05] Hm, ja, ich glaube, ich weiß jetzt, mir fehlt der Fachbegriff. Keine
233 Ahnung, aber das war so kein Korsett oder sowas Ähnliches. Ja. Eine Schülerin
234 hatten wir. Die hatte ich auch. Die hat sie tatsächlich operieren lassen. Ähm. Warte
235 mal, wie war denn das? War das. Ja, das war ein Mädchen und war dann ein Bur-
236 sche. Ja, ganz sicher.

237

238 **A:** [00:19:43] Also, die äußeren Geschlechtsmerkmale waren dann weggenom-
239 men?

240

241 **IPI:** [00:19:48] Ja. Die hat Hormontherapie gemacht. Oder er hat Hormontherapien
242 gemacht. Das hat man dann an der Stimmfarbe an der Stimme erkannt. Also die
243 waren. Ja. Dem war sehr wichtig, dass er einen Bart kriegt. Also das war so, das
244 war dann irgendwie so schön zu sehen wie von der Psyche her. Also wie sich der
245 verändert hat.

246 In positiver Sicht, denn da hast du richtig gemerkt, der war in einem unglaublichen
247 Loch, dem ist es nicht gut gegangen und der war echt am Ende. Von Jahr zu Jahr
248 ist es besser geworden und das Selbstvertrauen ist gestiegen und das war einfach
249 cool zu sehen, dass das für den ein großes Thema einfach war. Und er oder sie hat
250 sich in ihrem Körper nicht wohl gefühlt.

251

252 **A:** [00:20:51] Ja, ja, ja. Also du hast da einiges auf jeden Fall beobachtet und sehr
253 viele Erfahrungen gemacht im Vergleich jetzt zu meinen anderen Interviewpartnern.
254 Die hatten nämlich nur eine Person im Unterricht. Und was würdest du jetzt rückbli-
255 ckend auf diese Zeit sagen? Was so die größten Herausforderungen. Man muss es
256 nicht so bezeichnen, vielleicht auch einfach nur Themen im Umgang mit diesen
257 Transgender Schülern sind.

258 **IPI:** [00:21:22] Ja die größten Themen für die Betroffenen sind sicher die Diskrimi-
259 nierung und das Mobbing. Also das gab es zum Glück nicht in unserer Abteilung,
260 aber man ist schon sehr häufig dem ausgesetzt durch Mitschüler/Mitschülerinnen,
261 leider auch sehr oft durch Lehrkräfte. Ja, diese Personen haben dann dahingehend
262 auch natürlich in der Schule jetzt die Aufmerksamkeitsspanne oder es geht sehr oft

mit Leistungsabfall einher. Die familiäre Unterstützung also in dem Fall, wo ich Klassenvorstand war, kann ich mich noch sehr gut erinnern, Ich weiß genau, wo ich war. Ich war auf einer Fortbildung der Personalvertretung, da hat mein Handy geläutet und einmal, gleich zweimal und beim dritten Mal hab ich abgehoben und bin rausgegangen aus dem Saal und da war die Mutter von dem Schüler dran. Und da habe ich dann ein langes Telefonat gehabt und sie gesagt ja, das ist nur eine Phase. Und die Psychologin hat gesagt, weiß ich nicht, ob das dann tatsächlich so war, dass das wieder vergehen kann. Und das war für mich schon dieses Telefonat. Das war kein Leichtes damals, weil meine Erfahrung mit der einen Schülerin, die dann ein Schüler war, war einfach andere. Also ich weiß, wie gut es ihm dann gegangen ist, wie der diese Hürde oder diese Schwelle des, ja zu sagen, dass man jetzt ein Bua oder ein Bursch sein möchte oder Bursch ist. (...) Wie diese Schwelle überschritten war, dass es dem besser gegangen ist. Und da glaube nicht, dass das nur eine Phase war. Das ist einfach ja der Wandel gewesen und dem ist es dann besser gegangen und das war da die Schwierigkeit. Also wenn da die Ablehnung durch die Familie gegeben ist, glaube ich schon, dass das für die betroffenen Personen... Also das stelle ich mir am schwierigsten vor, weil wenn ich jetzt so meine Kinder sehe und man denkt okay, weiß ja nicht, wenn das jetzt der Lena oder wenn die Matilda sagen wird, sie sind jetzt ein Bursch. Und wir dann sagen na, das ist nur eine Phase, jetzt hör auf! Sei nicht so blöd oder was weiß ich. Dann stell ich mir das für dieses Kind oder für den Burschen unglaublich schwierig vor. Wenn du von deinen Personen oder von den Personen, wo du glaubst, dass die dich unterstützen und in jeder Lebenslage... Wenn das fehlt und wegbricht, glaube ich schon, dass das ja zu einem gewissen Grad dann vielleicht sogar zu einer Isolation führen kann.

A: [00:24:12] Ja. Und was glaubst du, ist so aus Sicht von Lehrpersonen, die jetzt mit diesen Personen zu tun haben? Was glaubst du, ist für die besonders wichtig, worauf sie achten sollten? Gerade im Sportunterricht jetzt speziell.

IPI: [00:24:28] In erster Linie wäre es einmal cool, wenn es für angehende Lehrkräfte irgendwie dahingehend schon im Studium vielleicht eine verpflichtende Vorlesung Übung, Vorlesung vielleicht nicht, sondern irgendetwas Praxisnahes geben würde. Wo man einfach darauf vorbereitet wird, wie man dann in solchen Situationen am bestmöglichen die Schülerinnen und Schüler unterstützen kann, weil es einfach extrem wichtig ist, finde ich. Workshops, Unterrichtseinheiten anzubieten ist sicher, ist sicher Thema. Was vielleicht auch die ganze Klasse betrifft, weil ja, wir haben das Privileg gehabt, in einer Schule zu unterrichten oder in einer Abteilung in einer Schule zu unterrichten, wo das kein Thema war, wo die Regenbogenfahne

aufgehängt worden ist und wo das einfach egal war. Aber das ist eine Ausnahme und dessen bin ich mir bewusst, weil so ist unsere Gesellschaft nicht sozialisiert, dass das jeder so akzeptiert und hinnimmt und sagt ja passt, ist mir wurscht, aber für Lehrer vielleicht einfach, dass man über Namen und das Pronomen mit den Kids redet. Okay. Wie willst du heißen? Ist dir das wichtig? Ist dir das wurscht? Bleibst du die Julia oder willst du der Julian sein? Oder was ist dir jetzt wichtig?

A: [00:25:59] Ja.

IPI: [00:26:01] Und dass man da dann einfach das respektiert und konsequent verwendet, dieses Pronomen, weil es bringt nichts, wenn ich sage okay, ja, passt, machen wir. Und bei der nächsten Stunde ist es wieder die Julia und nicht der Patrick, oder weiß ich jetzt nicht. Ja, das finde ich halt sehr, sehr wichtig. Ja, wenn sich vielleicht Schüler und Schülerinnen auch an Lehrkräfte wenden. Also Vertrauenslehrer gibt es ja, oder das baut sich auf im Laufe der Jahre. Und das habe ich selber mitbekommen und es hat jemand gesagt Herr Professor, haben Sie kurz Zeit, können wir kurz reden? Und dass das dann halt auch trotzdem so gut wie möglich. Und ich weiß, es gibt Themen, wo es nicht passt oder was auch rechtlich schwierig ist, aber dass das einfach vertraulich bleibt, das ist, finde ich schon wichtig, dass man da die Privatsphäre für die für die Kinder und für die Schüler und Schülerinnen ja respektiert und schützt.

A: [00:27:02] Und gibt es jetzt im Sportunterricht irgendwas Spezifisches, wo, du hast das Thema Garderobe angesprochen, du sagst, das könnte man verbessern, da könnte man im Vorhinein schon gewisse Dinge ändern. Ähm oder ist der Sportunterricht in dieser Erfahrung relativ positiv über die Bühne gegangen?

IPI: [00:27:24] Naja, von den Umkleidekabinen und Umkleidemöglichkeiten ja das zu ändern, wäre glaube ich schwierig, weil es da einfach so viele Ressourcen braucht. Aber wenn es die Ressourcen gäbe, wäre es natürlich cool, wenn es da eigene Kabinen gäbe. Aber ich glaube schon, dass jede Schule die Möglichkeit hat, ähm, Räumlichkeiten zu finden, dass das für die betroffenen Kinder gut passt. Auch wenn es schwierig ist. Aber wenn man will, geht viel. Und genauso mit den Toiletten. Ich kenne keine Schule, die nur ein Klo hat. Es gibt ja viele Klos oder Toiletten und da macht man halt. Ja. Ich glaube schon. Das geht, wenn man möchte. Bin ich überzeugt eigentlich. Weil ich habe es gesehen, wie es gehen kann und natürlich ist der Sportunterricht sicher die größte Herausforderung, weil es da einfach um die

Körperlichkeit, ums Geschlecht geht. Um die Sichtbarkeit. Stichwort Schwimmunterricht. Das ist sicher jetzt schwieriger wie im Mathematikunterricht oder im Deutschunterricht, weil da sitzt man in der Klasse, und da hast du diese, diese körperliche Nähe nicht aber beim Turnunterricht, beim Schwimmen, Spiele und und und. Also da finde ich schon, dass der koedukative Turnunterricht dem Ganzen sehr, sehr große Abhilfe leistet, weil da ist es wurscht. Und diese Erfahrung habe ich schon gemacht, dass das schon sehr, sehr hilfreich ist und diese Blockade oder Hürde gar nicht aufkommen lässt. /

A: [00:29:16] Ich kenne das auch eben an meiner Schule. Entschuldige bitte.

IPi: [00:29:20] Ausnahme Schwimmunterricht. Das ist schon noch eine andere Liga, also.

A: [00:29:27] Ja, in jedem Bereich geht es nicht. Aber schon allein wahrscheinlich, wenn man den Schülern das abnimmt. Dass sie sich jetzt irgendwo zuordnen müssen, ist auf jeden Fall eine Erleichterung. Und ja, warum auch nicht? In anderen Ländern ist Koedukation ja schon lange normal. Ja, von dem her. Ich wollte nur sagen, in XY, an meiner anderen, also wo ich davor war, war zum Beispiel in der siebten und achten, also in den letzten Schuljahren, war auch Koedukation. Also die haben da so Module. Wir haben so Module angeboten, wo sie sich anmelden konnten und das war halt relativ offen. Also wie so Übungen auf der Uni im Prinzip eigentlich. Und das war auch sehr positiv, wurde auch positiv angenommen, weil auch trans*Schüler eben dabei waren. Und ja, kann man auf jeden Fall machen.

IPi: [00:30:17] Mhm. Na wie gesagt, die XY ist da sicher Vorreiter. Die eine Abteilung, wo ich war. Die ist da sicher eine Vorreiterschule oder Abteilung und das war echt schön zu sehen, wie es gehen kann. Natürlich, aber so diese Inklusion, von der jetzt in letzter Zeit sehr oft gesprochen wird, da sind wir leider noch sehr weit weg. Generell. Das wäre halt cool, wenn man da irgendwie, wenn es da Richtlinien gäbe, Diskriminierung, Mobbing, wenn nicht, wenn das nicht von der Schule, sondern von ganz oben kommt. Da müsste vom Bildungsministerium, also es gibt so viele Themen und Dinge, die angegangen werden könnten. Aber ja.

A: [00:31:02] Gut, dann vielen Dank für das Interview. Ich stoppe jetzt die Aufzeichnung.