

Hochschule Magdeburg- Stendal
Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften
Sommersemester 2015

Trans*Kinder und *Jugendliche in Deutschland

Problemlagen von Trans*Kindern und *Jugendlichen im
schulischen Kontext und mögliche Beiträge der Angewandten
Kindheitswissenschaften zur Veränderung

– Bachelorarbeit –

zur Erlangung des akademischen Grades
des Bachelor of Arts (B.A.)
im Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften

Erstgutachterin: Prof. Dr. Hungerland
Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Klundt

Stefanie Gall
Arndtstraße 19
39108 Magdeburg
stefanie.gall@student.ahw.hs-magdeburg.de
Matr.-Nr.: 20112298
Eingereicht am: 03.09.2015



Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	2
Eidesstaatliche Selbstständigkeitserklärung	3
Einleitung.....	4
1. Begriffsdefinition Trans*	9
2. Aktueller Forschungsstand.....	11
3. Rahmenlebensbedingungen von Trans*Kindern und Jugendlichen	13
3.1 Trans*Kinder und *Jugendliche in Statistiken	13
3.2 Trans*Kinder und *Jugendliche in gesetzlichen Bestimmungen	14
3.3 Trans*Kinder und *Jugendliche in der Medizin.....	19
3.4 Trans*Kinder und *Jugendliche in den Medien	23
4. Schule und Trans*Kinder und *Jugendliche.....	27
4.1 Norm und Abweichung.....	28
4.2 Stigmatisierung	32
4.3 Diskriminierung	37
4.4 Strategien der Trans*Kinder und *Jugendlichen.....	41
4.5 Unterstützungsfaktoren	45
4.6 Hürden und Widerstände	47
5. Kindheitswissenschaftlicher Blick auf Trans*Kinder und *Jugendliche.....	50
5.1 Interesse an Trans*Kindern und *Jugendlichen	50
5.2 Bezug zu relevanten Konzepten und Theorien	54
5.2.1 Doing Gender- Konzept.....	54
5.2.2 Undoing Gender- Konzept.....	54
5.2.3 Empowerment- Konzept	54
5.2.4 Salutogenese- Konzept.....	54
5.2.5 Diversity- Ansatz	54
5.2.6 Verweis auf weitere theoretische Bezugsmöglichkeiten	54
5.3 Relevante Praxisfelder für Trans* Kinder und *Jugendliche	59
6. Veränderungsbedarf und Beitrag der Kindheitswissenschaften.....	62
7. Schlussfolgerung mit Ausblick	71
Literaturverzeichnis	75
Anhang: Studiengangsflyer.....	85

Abkürzungsverzeichnis

Abs.-	Absatz
Art.-	Artikel
AWMF-	Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften
BGB-	Bürgerliches Gesetzbuch
BVerfG-	Bundesverfassungsgericht
BVV-	Bezirksverordnetenversammlung
Drs.-	Drucksache
DSM-	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ECRI-	European Commission against Racism and Intolerance
e.V.-	eingetragener Verein
ICD-	International Classification of Diseases
IDA- NRW-	Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung Nordrhein- Westfalen
GIS-	Geschlechtsidentitätsstörung
KgKJH-	Kompetenzzentrum für geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen- Anhalt e.V.
Lambda e.V.-	Jugendnetzwerk für junge Homo-, Bi-, Inter-, Trans*Sexuelle und queere Jugendliche
LSBTI-	lesbisch, schwul, bi, trans, inter
LSBTIQ-	lesbisch, schwul, bi, trans, inter, queer
NJW-	Neue Juristische Wochenschrift (Zeitschrift)
Nr.-	Nummer
o.S.-	ohne Seite
Rn.-	Randnummer
SchulG-	Schulgesetz
TV-	Television
Übs. A.-	Übersetzung des Autors
UN- KRK-	United Nations- Kinderrechtskonvention
u.a.-	unter anderem
z.B.-	zum Beispiel

Eidesstaatliche Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Stefanie Gall, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

.....

.....

Ort, Datum

Unterschrift der Verfasserin

Einleitung

Seit mehreren Jahren gibt es zunehmend Forschungen zu LSBTI*¹-Themen, dabei sind Studien zu Trans*Menschen jedoch nach wie vor unterrepräsentiert. Kein Wunder Anbetracht der Tatsache, dass diese erst seit der Jahrtausendwende verstärkt in der Öffentlichkeit wahrgenommen und deren Lebenslagen beforscht wurden (vgl. Kugler/Nordt, 2015, S. 207).

Die wenigen Studien, die es im deutschsprachigen Raum gibt, lassen bisher wenige Schlussfolgerungen zu, wie es Trans*Menschen in ihrer Kindheit und Jugend ergeht und mit welchen Herausforderungen sie sich in ihren verschiedenen Lebensbereichen auseinandersetzen müssen. Außerdem sind die Studien meist retrospektiv, aus klinischer oder psychosomatischer Sicht angelegt oder erfassen lediglich den IST-Stand von schon Erwachsenen (vgl. KgKJH², 2014, S. 13f.).

Mit dem Einrichten von Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsbüros erfuhren auch die Themen rund um LSBTI- Bedarfslagen neuen Aufwind und gaben unter anderem Impulse für die Änderung schon lang umstrittener gesetzlicher Bestimmungen für Trans*Menschen.

Auch auf Bundesebene lassen sich Änderungen feststellen. So hat die Bundesregierung in ihrem Koalitionsvertrag festgehalten, dass sie die besondere Situation von inter- und transsexuellen Menschen in den Blick nehmen will (vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/2482, 2014, S. 2). Dem folgend wurde im September des letzten Jahres eine interministerielle Arbeitsgruppe mit dem Titel „Intersexualität/Transsexualität“ gegründet, die sich der Thematik widmen soll (vgl. KgKJH, 2014, S. 260).

Doch nicht nur auf Bundesebene, sondern auch auf Bundesländerebene sind Vorstöße zu verzeichnen. So wurde dem Landtag Sachsen-Anhalts zum Beispiel im Mai 2013 ein Entwurf für einen „gesamtgesellschaftlichen Aktionsplan für

¹ u.a. als Selbstbezeichnung von lesbisch, schwulen, bi-, trans- und intersexuellen Menschen

² Kompetenzzentrum für geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V.

Akzeptanz von Lesben und Schwulen, Bisexuellen, Trans- und Intersexuellen und gegen Homo- und Transphobie“ vorgelegt (vgl. Drs. 6/2100). Dass die Thematik jedoch nach wie vor noch wenig angegangen wird, zeigt sich u.a. darin, dass nur in sieben Bundesländern explizite Beratungsmöglichkeiten ausgewiesen werden.

Auf den Schulkontext geschaut, lassen sich in elf Bundesländern Sensibilisierungsversuche, Aktionen und Maßnahmen finden (vgl. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/2482, 2014, S. 4ff.). Diese werden getreu Comenius‘ Anspruchs der „Bildung für alle“ von mehreren pädagogischen Strömungen unterstützt, die die soziale Ungleichheit hinsichtlich verschiedener Aspekte u.a. in Bezugnahme auf Geschlechterhierarchien und -systeme in den Blick nehmen. Zu nennen sind hier die Geschlechterpädagogik, Queer-Theorien, die Soziale Arbeit sowie die Inklusiv Pädagogik (vgl. Schmidt/Schondelmayer, 2015, S. 223). Unter anderem haben diese dazu beigetragen, dass auch das Medieninteresse an dieser Thematik in den letzten Jahren zugenommen hat. Zunehmend gerieten dabei auch Kinder in den Fokus, die in verschiedenen Formaten zu Wort geblieben wurden und aus ihrem Leben berichteten (vgl. zahlreiche TV-Berichte und Zeitungsartikel u.a. Beitrag bei Stern TV). Diese Berichte spiegeln jedoch meist inszenierte Einzelschicksale wieder und können nicht den bisher dürftigen Forschungsstand ersetzen.

In wenigen Bundesländern wurden bereits Studien erhoben, die speziell Trans*Kinder und *Jugendliche in den Mittelpunkt rücken. Eine deutschlandweite Studie wird gerade vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführt, auf deren Ergebnisse jedoch noch kein Zugriff möglich ist. In manchen Bundesländern wie bspw. Bayern resultierten aus diesen Forschungen inzwischen Ratgeber, unter anderem für die Schule.

Diese ist Dank Schulpflicht und Homeschoolingverbot ein Kontext, dem sich Kinder und Jugendliche nicht entziehen können. Es sei denn sie riskieren Strafverfahren. Damit gehört sie zwangsläufig zu den Lebensbereichen mit denen auch Trans*Kinder und *Jugendliche in Berührung kommen- mit dem sie umgehen müssen ohne ausbrechen zu können, der demnach alle betrifft (vgl. Brandt auf taz.de, Mitarbeiter Lambda e.V., 2013, o.S.).

Ziel dieser Arbeit ist es, die speziellen Problemlagen von Trans*Kindern und *Jugendlichen insbesondere in Bezug auf den Lebensbereich Schule herauszuarbeiten. Im dem Zusammenhang soll untersucht werden, welchen Beitrag die Angewandten Kindheitswissenschaften leisten können, um diese Gruppe zu unterstützen. Insbesondere in den Diversity Studies wird während des Studiums die Relevanz von Geschlechterkonstruktionen gerade im schulischen Kontext herausgestellt.

In dieser Arbeit wird im ersten Kapitel zunächst auf verschiedene Begrifflichkeiten eingegangen und Präferenzen werden erläutert. Das zweite Kapitel beinhaltet die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Im darauf folgenden Themenblock stehen die Rahmenlebensbedingungen im Fokus, die auch Strahlkraft auf den Bereich Schule besitzen und deshalb diesem voran gestellt sind. Der dritte inhaltliche Teil widmet sich der Kernfrage nach der speziellen Situation im Kontext Schule.

Dazu wird zunächst die Relevanz von Normen und Abweichungen betrachtet. Im Weiteren wird das Stigma- Konzept nach Goffman auf dessen Bedeutung für Trans*Kinder und *Jugendliche geprüft und das Thema Diskriminierungen aufgegriffen. Anschließend werden Strategien der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf diese herausgearbeitet und Unterstützungs- und Widerstandsfaktoren beispielhaft benannt.

Abgerundet wird die Arbeit, in dem sie den Bezug zu den Angewandten Kindheitswissenschaften herstellt. Dazu wird deren Blick auf Trans*Kinder und *Jugendliche betrachtet, in dem deren theoretische Hintergründe auf Konzepte hin untersucht werden, die für Trans*Kinder und *Jugendliche von Bedeutung sind. Außerdem werden die späteren Praxisfelder aufgezeigt und deren Möglichkeiten zur Begleitung dieser Gruppe und deren Potential für die Unterstützung möglicher Veränderungsbedarfe herausgefiltert. Den Abschluss der Arbeit bildet ein Fazit mit Ausblick.

In den Ausführungen werden fachlich- theoretische Sachverhalte mit Aussagen oder O- Tönen von Trans*Kindern und *Jugendlichen und den sie betreuenden (Fach-) Personen ergänzt. Damit soll deren Akteurstatus gebührend berücksichtigt werden.

Der Arbeit liegen mehrere Hypothesen zugrunde, die es zu prüfen gilt. Zum Einen wird angenommen, dass Trans*Kinder und *Jugendliche aufgrund bestehender Normen Herausforderungen gerade hinsichtlich von Diskriminierungen im schulischen Alltag zu bewältigen haben. Zum Anderen besteht die Annahme, dass sie im schulischen Kontext oft nicht von Anfang an mitgedacht werden. Die dritte Annahme bezieht sich auf die Fachkräfte der schulischen Bildung. Hier existiert die Hypothese, dass im Umgang mit Trans*Kindern und *Jugendlichen sehr viel Unsicherheit und auch Unwissenheit besteht, was wiederum Konsequenzen für diese hat. Die vierte und letzte Annahme, die überprüft werden soll, bezieht sich auf die Angewandten Kindheitswissenschaften. Von diesen wird angenommen, dass sie einen Beitrag zur Unterstützung von Trans*Kindern und *Jugendlichen u.a. hinsichtlich der schulischen Problemlagen leisten können.

Die Ergebnisse dieser Arbeit dürften insbesondere für Fachkräfte aus dem Bereich der schulischen Bildung und deren Umfeld von Interesse sein. Parallelen lassen sich jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach auch für die in der außerschulischen Bildung Tätigen ziehen. Diese Parallelen können als Impuls für den Umgang mit Menschen, die sich außerhalb der zwei beim verpflichtenden Gender Mainstreaming hauptsächlich berücksichtigten Genderpole verorten, genutzt werden. Auch klinisches Personal und politische Interessenvertreter_innen können womöglich Fakten, die für deren speziellen Bereich von Bedeutung sind, herausfiltern und als Diskussionsgrundlage oder Handlungsanregung verwenden.

Damit wird der Motivation Rechnung getragen diese Kinder und Jugendlichen vom Rand der Betrachtung aus ihrer Nischenposition herauszulösen. Ihnen soll eine Position zuteilwerden, die ihnen wie jedem anderen Menschen auch gebührt – eine beachtete und mitgedachte. Warum gerade mit dem Schwerpunkt auf den Rahmen Schule? Dieser Rahmen birgt durch seinen Zwangskontext für alle Kinder und Jugendlichen spezifische Problemlagen, die für sich allein betrachtet schon einen hohen Grad an benötigten Kompetenzen verlangen und Konsequenzen auch für Mitlernende bereithalten. Unter anderem der Umgang mit allen Individuen einer zwangsweise zusammengefassten Gruppe, beinhaltet zahlreiche Herausforderungen. Als Mensch, der auf die eine oder andere Weise zudem noch nonkonform heraussticht, sind diese, so ist die Annahme, noch um einiges schwerwiegender. Wie

damit umgehen? Mit einem besonderen Lebensweg – der nach meiner Überzeugung besonders faszinierend und betrachtenswert ist.

Als theoretischer Hintergrund werden unter anderem Gesetze, klinische Standards und Prinzipien, Entwicklungsmodelle, Ratgeber und verschiedene Konzepte, die gerade in den Angewandten Kindheitswissenschaften relevant sind, herangezogen.

Als Hauptquellen dienen:

- der 2015 herausgegebene Band „Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine“
- die 2014 vom Kompetenzzentrum für geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen Anhalt e.V. durchgeführte Studie „unsicher. klar. selbstbestimmt: Wege von Trans*Kindern, *Jugendlichen und jungen *Erwachsenen in Sachsen- Anhalt“
- die „Studie zur Lebenssituation von Transsexuellen in Nordrhein-Westfalen“
- der 2008 erschienene Band „Angewandte Kindheitswissenschaften: Eine Einführung für Studium und Praxis“

Beim Schreiben besteht das Bestreben eine neutrale, deskriptive, analysierende, nicht normierende Sichtweise einzunehmen. Wenn trotzdem der Eindruck entsteht, dass Normierungen vorkommen, kann das sowohl den Quellen wie auch der Verhaftung der Autorin in dieser zweigeschlechtlich normierten Welt geschuldet sein, ist jedoch keinesfalls beabsichtigt.

1. Begriffsdefinition Trans*

In der Arbeit mit Trans*Kindern und *Jugendlichen beginnt die Unsicherheit oft schon bei den Begrifflichkeiten. Diese resultiert aus der Frage, ob sie überhaupt speziell benannt werden sollen und ob die gewählte Benennung von den Kindern und Jugendlichen positiv gewertet wird. Oftmals werden gewählte Bezeichnungen ihnen nicht vollständig gerecht und stellen eventuell Facetten in den Vordergrund, die sie selbst nicht vorrangig sehen.

In der vorliegenden Arbeit wird von der Bezeichnung „Trans*/ trans*“ Gebrauch gemacht. Die Entscheidung für diese fiel aus dem Umstand heraus, dass sie als Selbstbezeichnung im LSBTIQ*- Kontext weitestgehend Akzeptanz findet und mit dem Asterix (*) verschiedene Lebensentwürfe zur Identifizierung einschließt (vgl. Fuchs et al., 2012, S.122). Der Präfix kommt ursprünglich aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie „jenseits, über, über- hin“ (vgl. Wahrig- Burfeind, 2010, S. 231). Damit fasst es alle Kinder und Jugendlichen, die sich in der vorgegebenen Geschlechternorm nicht zuordnen können oder wollen (vgl. Europäische Kommission, 2011, S. 14.). Viele von ihnen fühlen sich schon recht früh einem anderen als bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht zugehörig und streben oft im Verlauf körperangleichende Maßnahmen und hormonelle Therapien an, um diesen Widerspruch zu beheben (vgl. Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung- gegen Diskriminierung, 2012, S. 8).

Ebenso gebräuchliche Begriffe wie „transsexuell“, „transgeschlechtlich“, „transgender“ und „transident“ finden nur in festgesetzten Rahmenbezeichnungen wie beispielsweise dem „Transsexuellengesetz“ (TSG) Verwendung. Ersteres wird aufgrund des vermehrten Vorkommens in medizinischen und rechtlichen Kontexten und dem Suggestieren einer Störung von den damit Benannten oftmals abgelehnt (vgl. Fiedler, 2004, S. 137). Der Begriff führt zudem wegen des Anhangs „sexuell“ häufig zu Verwirrungen, da er vermeintlich eine gewisse sexuelle Orientierung vorgibt, die jedoch nicht zwangsläufig vorhanden ist (vgl. Mell, 2014, S. 85). Die folgenden zwei Begrifflichkeiten legen den Fokus stattdessen fast ausschließlich auf das biologische bzw. das soziale Geschlecht oder die Repräsentation von Geschlechterrollen (vgl. Hornscheidt, 2012, S. 122) und sind damit recht eng gefasst,

weshalb die Entscheidung gegen sie fiel. Der zunehmend in Veröffentlichungen gebrauchte Ausdruck „transident“, ist zwar offener, verdeutlicht jedoch ob der Konzentration auf Identität zu wenig das Unbehagen am zugewiesenen Geschlecht. Deshalb könnte angenommen werden, dass ein anderer Aspekt der Identität vorrangig ist (vgl. Mell, 2014, S. 85), weshalb er hier ebenso keine Verwendung findet.

2. Aktueller Forschungsstand

Um im Anschluss die Situation von Trans*Kindern und *Jugendlichen näher zu betrachten, soll zunächst geklärt werden, wie die aktuelle Forschungslage hinsichtlich dieser ist und welche Studien Anschluss für die aufgestellten Hypothesen bieten und deshalb in der Arbeit vermehrt bemüht werden.

2010 stellte der bis 2012 amtierende Kommissar für Menschenrechte im Europarat Hammarberg, fest, dass es europaweit an Datenmaterial, Berichten und Forschungen zu Trans*Personen fehle (vgl. 2010, S. 7). An den bereits vorhandenen europäischen Studien lässt sich jedoch eine hohe Beteiligung deutscher Trans*Personen erkennen, deren Aussagen auch Rückschlüsse über die Situation in Deutschland zulassen (vgl. LesMigraS, 2012, S. 34) – nicht zwangsläufig hingegen über die von Kindern und Jugendlichen. Diese werden eher in neueren deutschen Studien durch retrospektive Aussagen zu multiplen Belastungssituationen während des Aufwachsens möglich, haben jedoch regionalen Bezug (vgl. Fuchs et al. 2012, Unterforsthuber 2011). Auch die neueste, erst kürzlich veröffentlichte Studie vom Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen- Anhalt e.V., weist einen solchen auf, gibt aber erstmalig nicht nur retrospektive Sichtweisen wieder.

Ergänzt werden können diese durch medizinische und psychologische Publikationen der letzten Jahre (Güldenring 2009, Fachzeitschriftenartikel z.B. Ärzteblatt, HIV & more), sexualpädagogische (Fiedler 2004 und 2010), gutachterliche (Rauchfleisch 2007 und 2009, Bager/ Dr. Elsuni 2012), gesellschaftsanalysierende (Goffman 1975, Haupt 2010 u.a.) und autobiografische Werke (z.B. Buschbaum 2010) – sofern sie Aussagen zu Rahmenbedingungen und Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen beinhalten.

Ratgeber oder Aspekte herausgreifende Veröffentlichungen u.a. auch zu Fachtagungen, die in den letzten Jahren vorrangig von Interessenverbänden herausgegeben worden, können für die Fragestellung ebenso herangezogen werden. Diese nehmen vorrangig die Menschenrechtsperspektive in den Blick (Hammarberg 2010, Focks 2014). Ergänzend können auch Zeitungsartikel oder themenspezifische Sammelbände (z.B. Schmidt/Schondelmayer/Schröder 2015) betrachtet werden.

Momentane Forschungsprojekte führt sowohl das Deutsche Jugendinstitut wie auch die Katholische Hochschule für Sozialwesen in Berlin durch, die nach Veröffentlichung interessante Einblicke in das Leben von Trans*Kindern und *Jugendlichen liefern dürften.

3. Rahmenlebensbedingungen von Trans*Kindern und *Jugendlichen

Nach der Einordnung der Begrifflichkeiten, soll es in diesem Kapitel darum gehen, die Rahmenbedingungen, in denen Trans*Kinder und *Jugendliche in Deutschland aufwachsen, herauszustellen. Dazu gehört auch der Blick auf die Darstellungsweisen in den unterschiedlichen Kontexten, die Rückschluss darauf geben können, wie Trans*Kinder und *Jugendliche wahrgenommen werden und welche Vorstellungen mit ihnen verbunden werden. Es wird vermutet, dass diese erheblichen Einfluss auf deren Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung ausüben und auf den anschließend betrachteten Lebensbereich der Schule enorm ausstrahlen.

3.1 Trans*Kinder und *Jugendliche in Statistiken

Ein Ansatzpunkt zur Wahrnehmung von Menschengruppen findet sich in deren Auftreten in Statistiken. Je präsenter sie in diesen sind und je weniger dieses von hohen Dunkelziffern ausgezeichnet ist, umso höher ist auch deren Vorhandensein in der öffentlichen Wahrnehmung. Qvortrop stellte zu Beginn der 90er fest, dass Kinder in Statistiken nur als Mitglieder von Haushalten und Familien, nicht jedoch als eigene Gruppe, untersucht wurden. Folglich blieben sie in den Statistiken und auch in der öffentlichen Wahrnehmung nahezu unsichtbar (vgl. Qvortrup, 1992, S. 16f.). Dieser Umstand hat sich inzwischen geändert. Inwiefern auch Trans*Kinder und *Jugendliche inzwischen in dieser Gruppe berücksichtigt werden, soll in diesem Kapitel untersucht werden.

Die Recherche zu einem zahlenmäßigen Erfassen von Trans*Kindern und *Jugendlichen gestaltete sich schwierig. Die vorhandenen Erhebungen beziehen sich meist auf medizinische Klassifikationen und eingereichte gerichtliche Anträge und lassen damit eine hohe Dunkelziffer unerfasst. Nach der ECRI wurden in Deutschland zwischen 1995 und 2010 vor Gericht 11.514 Anträge auf Änderung des Vornamens oder des eingetragenen Geschlechts behandelt (vgl. ECRI, 2013, S. 35). Als genaue Zahl für die Antragstellung von Minderjährigen weist beispielsweise Berlin für das Jahr 2011 neun TSG-Anträge aus. Geschätzt wird jedoch eine Transgender- Prävalenz von 1:200 (vgl. Pohlkamp, 2010, S. 49). Ein statistisches Erfassen von Kindern und Jugendlichen gestaltet sich weitaus schwieriger, weil es

oft aufgrund der normbedingten Zurückhaltung und Anpassung derer gar nicht erst zu einer Diagnosestellung oder einer Antragstellung im Rahmen des TSG kommt und sie somit auch nicht zwangsläufig dort berücksichtigt werden (vgl. Fiedler, 2004, S. 154). Außerdem entsteht der Eindruck, dass bei erhobenen Daten verstärkt betont wird, wie gering der Anteil dieser „irreversiblen Geschlechtsidentitätsstörung“ bei Kindern und Jugendlichen ist und dass sie sich oft noch „auswächst“.

Die folgenden Zitate verdeutlichen das:

„Nach einer Längsschnittstudie sind Jungen, welche im Kindesalter ausgeprägte gegengeschlechtliche Verhaltensweisen zeigen, im Erwachsenenalter zu etwa 75 Prozent gleichgeschlechtlich orientiert, 20 Prozent gegengeschlechtlich und nur 5 Prozent entwickeln eine irreversible Geschlechtsidentitätsstörung im Sinne eines Transsexualismus.“ (Goecker/ Korte, 2007, o.S.)

„Nur ein geringer Prozentsatz der Jugendlichen behält eine GIS in der Jugendzeit bei. Dieser Anteil wird etwa auf fünf Prozent der Kinder mit einer GIS geschätzt. Es handelt sich dabei vor allem um Kinder, die von frühester Kindheit an eine gegengeschlechtliche Identität strikt vertreten und zum Ausdruck gebracht haben.“ (Fiedler, 2010, o.S.)

Das Statistische Bundesamt überbietet dieses „gering geschätzt“, indem es bei Kindern und Jugendlichen ebenso wie bei Erwachsenen lediglich die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ erfasst. Das Pendant auf europäischer Ebene, „Eurostat“, handhabt es ebenso und bestätigt damit die dichotome Geschlechterordnung und das Ignorieren von Lebenswirklichkeiten, die dieser nicht entsprechen. Anders verhält es sich in den gesetzlichen Bestimmungen, die nachfolgend dargestellt werden.

3.2 Trans*Kinder und *Jugendliche in gesetzlichen Bestimmungen

Wie alle Kinder und Jugendlichen sind auch die, die sich selbst als trans* wahrnehmen, von zahlreichen Gesetzen umgeben und betroffen. In den folgenden Ausführungen wird sich herausstellen, ob sie durch diese mehr Einschränkungen und Bestimmungen erfahren als ihre Altersgenoss_innen und ob sie auch die ein oder andere gesetzliche Bestimmung zusätzlich betrifft.

Mit dem Verkünden der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948 verpflichtete sich auch Deutschland als deren Mitglied zur Einhaltung dieser (vgl. Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1948, S. 1). Diese Rechte umfassen unter anderen die Selbstbestimmungsrechte, die sich als Schutz der einzelnen Persönlichkeitsbereiche in der Verfassung wieder finden (vgl. Grundgesetz, Art.2). Da sie universal für alle Menschen gelten, schließen sie auch Minderjährige ein (vgl. Grundgesetz Art.1). Neben persönlichen Daten, dem Sexualbereich und dem Erscheinungsbild können sie auch weitere Lebenssachverhalte tangieren. Explizit wenn sie an Grundrechte anknüpfen, die mit der menschlichen Existenz einhergehen (vgl. Hofmann, 2011, S. 23ff.).

Für Trans*Kinder und *Jugendliche vor allem interessant, dürfte das allgemeine Persönlichkeitsrecht sein. Hervorgegangen aus dem Grundrecht der freien Entfaltung der Persönlichkeit in Verbindung mit der unveräußerlichen Menschenwürde, schützt es insbesondere den Sexualbereich (NJW 1997, S. 1632). Neben dem Finden der eigenen Geschlechtsidentität, ist dem auch das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung zuzuordnen, sowie es auch den Wunsch nach körperlicher Veränderung umfassen muss (vgl. Rothärmel, 2006, S. 281). Die Grundrechte können lediglich eingeschränkt werden, wenn sie denen anderer Personen entgegenstehen (vgl. Jarass, 2012, S. 96).

Abgesehen von den Grundrechten, kommen bei minderjährigen (Trans*)Personen auch die Elternrechte zum Einsatz. Das natürliche Elternrecht legt dabei fest, dass den Eltern das Recht auf Erziehung und Pflege ihres Kindes zusteht (vgl. Grundgesetz, Art. 6, Abs. 2). Das umschließt ihr Bemühen ihr Kind zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit zu erziehen, wobei dessen Bedürfnisse und Wünsche berücksichtigt werden sollen (vgl. Böckenförde, 1980, S. 65). Das Bürgerliche Gesetzbuch regelt zudem die Elterliche Sorge, die den Eltern unter anderem die Vertretungsvollmacht zum Wohle des Kindes gewährt, welche besonders bei rechtlichen und medizinischen Fragestellungen zum Tragen kommt (vgl. Huber, 2012, § 1626 Rn. 7). Nicht geregelt ist dabei, ab wann ein Kind voll einwilligungsfähig ist und damit von den Eltern unabhängig Entscheidungen treffen darf (vgl. Bager/Göttsche, 2015, S. 122). Grundsätzlich festgeschrieben ist lediglich,

dass die Elterliche Sorge in dem Maße zurücktritt wie das Kind zunehmend selbstverantwortungs- und selbstbestimmungsfähig wird (vgl. Huber, 2012, § 1626 Rn. 65).

Ergänzt werden diese beiden durch den Wächteramtsauftrag des Staates, der im Artikel 6 des Grundgesetzes ausgeführt wird. Er rechtfertigt das Überprüfen der elterlichen Sorgspflicht und notfalls das Eingreifen des Staates, wenn das Wohl des Kindes offensichtlich gefährdet ist. Dieser unbestimmte Rechtsbegriff stellt oft den Schutzauftrag in den Vordergrund vor den Rechten des Kindes (vgl. Liebel, 2005, S. 41f.), wodurch dessen Subjektstatus häufig in den Hintergrund rückt und das elterliche Interesse dominiert. Speziell Trans*Kinder und *Jugendliche kann dieser Umstand vor ernsthafte Probleme stellen, wenn es darum geht, ihre Rechte geltend machen zu wollen, gerade wenn ihr Interesse dem ihrer Eltern widerspricht (vgl. Bager/Göttsche, 2015, S. 123).

Gestärkt werden dürfte die Position der Kinder hierbei durch die UN-Kinderrechtskonvention, die 1990 von Deutschland ratifiziert wurde. Demnach verpflichtet es sich, den Kinderrechten zu Geltung zu verhelfen. Insbesondere der Artikel 2, der den Schutz vor Diskriminierung unter anderem hinsichtlich des Geschlechts und anderer das Kind oder deren Eltern und Vormünder betreffenden Eigenschaften beschreibt, könnte für Trans* Kinder und *Jugendliche bedeutsam sein. Relevant sind ebenso die Artikel 6, 8, 12 und 19, die das Recht auf Leben und Entwicklung, den Anspruch auf Achtung der Identität, das Äußerungs- und Beteiligungsrecht und den Schutz vor Gewaltanwendung und Misshandlung behandeln (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte et al., 2009, S. 312f.).

Auch die Jugendhilfegesetzgebung (SGB VIII) hält ein Recht bereit, auf das diese Kinder und Jugendlichen, soweit sie nicht auch anderweitig durch das SGB VIII betroffen sind, in jedem Fall zurückgreifen können- das Recht auf Beratung ohne Kenntnis der Eltern im Not- oder Konfliktfall (vgl. § 7 SGB VIII).

Vorwiegend Trans*Kinder und Jugendliche werden, wenn sie eine Änderung des Vornamens und/ oder eine Anpassung des Geschlechtseintrages im Personenstandregisters erwirken wollen, zusätzlich mit dem „Transsexuellengesetz“ (TSG) in Berührung kommen. Der an die medizinische Definition angelehnte, recht

eng gewählte Begriff, unterstützt wie auch schon das Statistische Bundesamt die Norm der binären Geschlechterordnung. Er umfasst vereinfachte Kategorien, die in der Form die betroffenen Personen nicht ausreichend beschreiben können, sondern sie lediglich konstruieren (vgl. Adamietz, 2006, S. 377 f.). Damit gehen eine Verweigerung wichtiger rechtlicher Anerkennung und Handlungsmöglichkeiten einher. Das zeigt sich unter anderem in den durch das Bundesverfassungsgericht für verfassungswidrig und menschenunwürdig eingestuften Antragsvoraussetzungen. Damit ist die Forderung nach einer geschlechtsangleichenden und fortpflanzungsunfähig machenden Operation genauso gemeint wie die angedachte Mindestaltersgrenze von 25 Jahren. Diese war demnach nicht haltbar. Inzwischen wird auch Minderjährigen die Antragstellung ermöglicht (vgl. Bager/Dr. Elsuni, 2012, S. 40).

Die zuvor benannten Selbstbestimmungsrechte sind jedoch begrenzt, da der Antrag nur von geschäftsfähigen Personen gestellt werden kann. Demnach müssen sich unter Siebenjährige durch ihre gesetzlichen Vormünder vertreten lassen. Sind diese dagegen, bleibt ihnen höchstens der Weg vor das Familiengericht (vgl. §§ 104 Abs.1 Nr.1, 1629 BGB). Einen gesetzlichen (Kontroll)-Mechanismus gibt es für solchen Fall bisher noch nicht (vgl. Bager/Göttsche, 2015, S. 132). Das Familiengericht muss auch bei einem stellvertretenden Verfahren durch die Elternpersonen um Zustimmung ersucht werden, sowie dem staatlichen Schutzauftrag entsprechend das Kind angehört werden muss (vgl. §§ 3 Abs.1, S. 1 und 4 Abs.2 TSG). Die Regelungen vom Alter 7- 18 sind unklar. Da nach BGB eine eingeschränkte Geschäftsfähigkeit vorliegt und keine gegenteiligen Regelungen existieren, müsste eine eigenständige Verfahrensführung allerdings möglich sein (vgl. Augstein, 2012, § 3 Rn.1). Praktisch ist diese durch die meist mindestens 2 jährige Dauer für einen Minderjährigen jedoch ohne Unterstützung schwer zumutbar. Zudem entbehrt es den Antragsvoraussetzungen sowohl an passenden Kriterien wie auch an jeglicher nachvollziehbarer Begründung:

- seit mindestens 3 Jahren unter dem Zwang stehen, dem anderen Geschlecht angehören zu wollen
- Sicherheit, dass sich mit hoher Wahrscheinlichkeit das Geschlechtszugehörigkeitsempfinden nicht mehr ändert (vgl. Beck zit. n. Lindemann, 2013, S. 26)

Trotzdem stellen sie eine weitere Hürde für die Minderjährigen (mit oder ohne Unterstützung) dar. Weiterhin müssen sie sich durch zwei unabhängige Gutachter_innen nach den „Standards der Begutachtung und Behandlung von Transsexuellen“ ihre nach medizinischer Beurteilung „Geschlechtsidentitätsstörung“ bestätigen lassen (vgl. § 4 TSG).

Dieser Umstand verlängert nicht nur die Phase der Unsicherheit durch lange Gutachtenwartezeiten, sondern bestärkt die Kinder und Jugendlichen darin sich für ihr Empfinden rechtfertigen zu müssen. Damit wird unnötig Druck aufgebaut und die Betroffenen werden pathologisiert und bevormundet (vgl. Beck zit. n. Busse, 2013, S. 25). Zudem wird dadurch die Beurteilung in die alleinige Hand von Ärzt_innen gelegt und gibt ihnen damit eine Machtposition gegenüber den Minderjährigen, die allein durch die freie Arztwahl etwas herabgesetzt werden kann (vgl. Bager/Dr. Elsun, 2012, S. 61).

Erfolgte die Entscheidung für ein Verfahren und ist es durchgestanden, besteht für Trans*Kinder und *Jugendliche ein rechtlicher Anspruch auf Anrede in der geänderten Form. Das gilt auch für persönliche Dokumente wie etwa Zeugnisse. Diese Handhabung ist auch schon vor und während des Antragsverfahrens zulässig. Nach dem allgemeinen Persönlichkeitsrecht ist sie geboten und gleichzeitig rechtlich tragbar, weil keine gegenteiligen Verordnungen vorhanden sind (vgl. Augstein, 2013, S. 1). Das ist jedoch oftmals in den Institutionen nicht bekannt (vgl. ECRI, 2013, S. 36).

Die erschwerte Verfahrensführung könnte einer der Gründe sein, weshalb sich nicht alle Trans*Kinder und *Jugendlichen in Statistiken oder als Patient_innen wiederfinden. Der Aufwand scheint nicht das Ergebnis zu rechtfertigen. Diesen Umstand berücksichtigend, hat die Bundestagsfraktion von Bündnis 90 / Die Grünen 2010 einen Reformierungsentwurf für das TSG erarbeitet, der zurzeit durch die einzelnen Ausschüsse behandelt wird. Darin wird eine Vereinfachung des Verfahrens ebenso wie eine Anpassung an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse angestrebt. Das soll auch Minderjährigen Erleichterung verschaffen (vgl. Bager/ Dr. Elsun, 2012, S. 42).

3.3 Trans*Kinder und *Jugendliche in der Medizin

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits angedeutet, dass Trans*Kinder und *Jugendliche in der Medizin bisher als psychisch krank und damit behandlungsbedürftig eingestuft werden. Auffällig ist, dass das Thema „Transsexualität“, wenn überhaupt, verstärkt im medizinischen Kontext behandelt wird. Gerade in medizinischen Fachzeitschriften sind immer wieder Artikel zum Thema zu finden. Damit gewinnt die Medizin ebenso wie die gesetzlichen Bestimmungen eine hohe Deutungsmacht für die öffentliche Wahrnehmung derer und auch deren Selbstwahrnehmung. Sie stellt sie neben die Norm, auf eine Art „Aus“ Position, die nur überwunden werden kann, wenn eine Angleichung des Geschlechts und der sekundären Geschlechtsmerkmale geschieht oder die „Fälschung“ der Geschlechtsidentität gut getarnt überspielt werden kann. Andernfalls schürt sie mit dieser Ausweisung die Berührungängste der Normalgesellschaft mit Menschen, die sich nicht der Zweigeschlechtlichkeit zuordnen können und wollen (vgl. Steinmetzer/Groß, 2008, S. 165).

Nach der ICD- 10, der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (Übs. A.), herausgegeben von der Weltgesundheitsorganisation, wird das Empfinden von Trans*Kindern und *Jugendlichen bisher unter der Diagnose „Geschlechtsidentitätsstörung im Kindesalter“ (F. 64.2) gefasst und zählt damit zu den psychologischen Krankheiten. Diese ist abzugrenzen von der Diagnose „Transsexualität“ (F 64.0), die erst ab der Volljährigkeit vergeben werden darf (vgl. DIMDI³, 2013, o.S.). Für Kinder und Jugendliche kann diese Diagnosestellung besonders schwerwiegend sein. Sie bauen noch nicht zwangsläufig deren funktionalen Nutzen beispielsweise für die Übernahme von Behandlungskosten und damit ein rein instrumentelles Verhältnis dazu auf. Vorrangig erleben sie die Unsicherheit durch eine Zuschreibung von Krankheit, obwohl sie sich gar nicht als krank erleben. Die Diagnose kann somit geradezu emotionalen Schaden bei ihnen anrichten, wenn sie deren Selbstachtung durch die zugeschriebene psychische

³ Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information

Störung verletzt (vgl. Butler, 2011, S. 135). Es ist demnach wichtig, dass gerade Kinder und Jugendliche ihre Transsexualität als nicht-pathologische Geschlechtsidentität wahrnehmen (vgl. Rauchfleisch, 2007, S. 190).

Die Diagnoseklassifikation geht wie auch schon das TSG von der Vorstellung aus, dass es nur zwei biologische Geschlechter gibt. Sie ignoriert damit neue wissenschaftliche Erkenntnisse, die herausstellen, dass weder Geschlechtschromosomen noch Genitalien eine eindeutige Aussage über das Geschlecht treffen können. Der Begriff „Geschlechtsidentitätsstörung“, der voraussetzt, dass eine eindeutige Zuordnung möglich ist, kann nach diesen neuen Impulsen also keine Anwendung mehr finden (vgl. Siedlberg, 2009, o.S.). Bestärkt wird diese Feststellung von den Yogyakarta-Prinzipien. Die 29 Prinzipien wurden 2007 von international anerkannten Menschenrechtler_innen veröffentlicht und wenden die Menschenrechte in Bezug auf sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität an. Sie stellen klar, dass weder sexuelle Orientierung noch geschlechtliche Identität eines Menschen Krankheiten sind und daher weder behandlungsbedürftig noch heilbar sein können und ebenso wenig unterdrückt werden sollen (vgl. Hirschfeld- Eddy- Stiftung, 2008, S. 11f.).

Inzwischen wurde von Seiten der Weltgesundheitsorganisation auf die Kritik reagiert, in dem Revisionen zu den bisherigen Klassifikationen angedacht und angekündigt wurden. In der ICD- 11, der Nachfolgerin der ICD- 10 (Entwurfstatus Juni 2015), werden „Geschlechtsidentitätsstörungen“ wahrscheinlich zukünftig unter dem Begriff „gender incongruence“ (6A30), Nichtübereinstimmung des Identitätsgeschlechts mit dem zugewiesenen Geschlecht in der Pubertät und als Erwachsener, gefasst. Damit würden sie der neuen Kategorie 6, Zustände sexueller Gesundheit zugeordnet und der Status der psychischen Störung oder Krankheit aufgehoben. Für Kinder vor der Pubertät soll die Diagnose 6A31, „gender incongruence in childhood“, eingeführt werden. Diese Revision befindet sich allerdings erst noch in der Beta Phase und soll 2017 erscheinen (vgl. Becker, 2012, S. 26).

Auf einer speziell dafür eingerichteten Internetseite (ICD 11 Beta Draft) können sogar Kommentare und Klassifikationsvorschläge für die Revision hinterlassen werden, die laut WHO mit berücksichtigt werden.

Auch in dem DSM- 5, der neuesten Ausgabe des zweiten großen Klassifikationssystem der Medizin, wurden bezüglich des Diagnosebegriffes Revisionen vorgenommen. (vgl. American Psychiatric Association, 2013, S. 452, 302.6, 302.85). Inzwischen fallen die früheren „Geschlechtsidentitäts-störungen“ unter die Bezeichnung „Geschlechtsdysphorie“. Damit wird der Versuch eines Kompromisses gewagt, der einerseits eine Entpathologisierung erwirken will, andererseits jedoch den Krankheitswert bezüglich des Leidens am biologischen Geschlecht erhält, um weiterhin die Finanzierung somatischer Behandlungen sicher zu stellen. Gleichzeitig wird mit der Formulierung, „dem Wunsch einem anderen Geschlecht anzugehören“ anstatt der bisherigen „dem anderen Geschlecht“ dem Vorhandensein vielfältiger geschlechtlicher Identitäten Rechnung getragen (vgl. Becker, 2012, S. 27).

Neben der Diagnosestellung, birgt auch die Behandlung von Trans* Kindern und *Jugendlichen kritische Aspekte. Seit einigen Jahren werden zwar auch in Deutschland schon Kinder und Jugendliche mit pubertätshemmenden Hormonen behandelt, deren Anwendung ist jedoch umstritten (vgl. ebd.).

Unter den Befürworter_innen wird besonders der Aspekt hervorgehoben, dass das Leben der betroffenen im Identitätsgeschlecht durch die frühzeitige Anwendung erleichtert werde und sich das „ungewünschte Geschlecht“ dadurch nicht irreversibel manifestieren könnte (z.B. Bartwuchs, Stimmbruch, Brustwachstum). Dadurch wird den Kindern und Jugendlichen Zeit verschafft, um für sich die Persistenz ihrer „Geschlechtsidentitätsstörung“ zu überprüfen. Dabei wird dem erhöhten Risiko einer diagnostischen Fehleinschätzung das bessere Behandlungsergebnis bei der Bestätigung der Diagnose und das Vermeiden von Komorbiditäten wie beispielsweise Depressionen entgegengestellt. Zudem seien die Behandlungen reversibel (vgl. Korte et al., 2008, S. 838f.).

Dagegen halten die Kritiker_innen die Hormongabe für verfrüht, sehen sie doch die Kinder und Jugendlichen noch nicht als ausreichend entscheidungsfähig an, in solch

eine Behandlung mit all ihren Konsequenzen für ihre psychosexuelle Entwicklung einzuwilligen (vgl. Becker, 2012, S. 27f.). Zudem seien die langfristigen Folgen ungeklärt und deshalb die Behandlung zu riskant. Unter Berücksichtigung der Diagnosestellung „Transsexualismus“ ab der Volljährigkeit, wird ebenso darauf hingewiesen, dass die psychosexuelle und körperliche Entwicklung erst abgeschlossen sein sollte, bevor eine Operation oder anderweitige körperverändernde Maßnahmen in Erwägung gezogen würden, da vorher noch nicht von einer Irreversibilität der Symptomatik, die Bedingung der Klassifikation ist, gesprochen werden könne (vgl. Korte et al., 2008, S. 839).

Sie plädieren stattdessen für nicht körperlichverändernde Maßnahmen wie etwa das Ausprobieren des Lebens im Wunschgeschlecht, auch bekannt als Alltagstest, die Inanspruchnahme von Psychotherapie oder verhaltenstherapeutischen „Umstimmungsversuchen“ (vgl. Becker, 2012, S. 27f.). Sie merken auch kritisch an, dass mit einer verfrühten Behandlung die Gefahr einher geht, eine (abgelehnte) homosexuelle Orientierung an ihrer Entfaltung zu hindern. Außerdem seien Kinder mit GIS, die überdurchschnittlich oft Verhaltensauffälligkeiten, psychiatrische Komorbiditäten und Defizite sozialer Kompetenzen zeigten, anfälliger für das Einwilligen in eine „schnelle Lösung“, deren Folgen für sie nicht absehbar sind (vgl. Korte et al., 2008, S. 839). Die Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie bestärken diese Position, in dem sie empfehlen, möglichst eine gegengeschlechtliche Hormontherapie nicht vor dem 16. Geburtstag zu beginnen (vgl. AWMF online, 2013, S. 6).

Der Rechtsordnung nach wird kein „richtiger“ Zeitpunkt für etwaige Maßnahmen festgelegt, sondern die Prüfung des jeweiligen Einzelfalls durch die schon erwähnten „Gutachter_innen“ empfohlen (Bager/Göttsche, 2015, S. 130). Unklar ist dabei, inwiefern Minderjährige schon einwilligungsfähig in medizinische Maßnahmen sind und Behandlungsverträge mit Einrichtungen selbständig, ohne die Zustimmung ihrer Elternpersonen abschließen dürfen. Im Zweifelsfall sind sie gerade wegen der Elterlichen Sorge bei Behandlungsverträgen abhängig von deren Unterstützung, da diese unter das Zivilrecht fallen und damit eine uneingeschränkte Geschäftsfähigkeit benötigen (vgl. §§ 104ff. BGB). Eingriffe können ohne diesen Vertrag nicht vorgenommen werden, auch wenn das Kind oder der Jugendliche selbständig in

diese einwilligen konnte, weil von den Ärzt_innen die geistige und sittliche Reife für ausreichend genug befunden wurde, die Bedeutung und Reichweite des Eingriffs und seiner Gestattung einzuschätzen (vgl. NJW, 1959, S. 811).

Kriterien für die Beurteilung der Reife durch die Ärzt_innen werden jedoch nicht gesetzlich vorgegeben, wodurch gerade von deren Seite häufig die Forderung nach Mindestaltersgrenzen erhoben wird, die bisher jedoch unerhört blieb (Bager/Göttsche, 2015, S. 131). Bei Unvereinbarkeit der Eltern- und Kindesinteressen kann das Familiengericht bei Annahme einer Kindeswohlgefährdung die Vertragseinwilligung ersterer ersetzen, stellt die Minderjährigen durch diesen gerichtlichen Weg jedoch vor eine große Hürde mit ungewissem Ausgang (vgl. Nebendahl, 2009, S. 201).

Durch die Ausführungen wird deutlich, dass Trans* Kinder und *Jugendliche auch in der Medizin zahlreiche Beschneidungen ihrer Persönlichkeitsrechte hinnehmen müssen. Sie sind in diversen Zusammenhängen abhängig von der Meinung und Beurteilung anderer und werden damit in ihrer Akteursrolle beschnitten, was unter anderem die Debatte um frühzeitige Behandlungen zeigt. Die Klassifikationssysteme in der momentan noch gültigen Form stellen sie zudem auf die diskriminierte, stigmatisierte Rolle des/ des psychisch Kranken ab und bauen gegenüber behandelnden Personen immerwährend einen Rechtfertigungs- und Bestätigungszwang auf. Auch die schon revidierte Fassung des DSM (5) bleibt strittig, da sie neben einer Verharmlosungstendenz, in dem mit dem Begriff „Dysphorie“ einerseits der Leidensdruck herabgesetzt wird, die Zuordnung als „Störung“ bestehen lässt.

Es bleibt eine Gradwanderung, weiterhin die finanzielle Unterstützung möglich zu machen und gleichzeitig die Selbstbestimmtheit und die Wahrnehmung außerhalb einer Krankheitszuordnung für die Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, um damit positive Entwicklungen für ihre Situation zu fördern.

3.4 Trans*Kinder und *Jugendliche in den Medien

Rechtliche Regelungen und medizinische Fachmeinungen widerspiegelnd, übernehmen Medien häufig deren geschlechterbinäre Einordnung und greifen auch

die pathologisierende Zuschreibung des Trans*Seins auf. Oftmals werden in Zeitungsartikeln eher konservative Fachmeinungen aus der ärztlichen Praxis eingeholt. Diese halten sich meist an überholten Standards fest und geben in ihren Argumentationsweisen eine klare Zweigeschlechtlichkeit als Grundlage des Zusammenlebens vor, deren Wiederherstellung, also die Geschlechtsangleichung, die Heilung der Patient_innen darstellt (vgl. Korte et al., 2008, S. 838ff.). Zudem stellen sie immer wieder heraus, dass sich bei den meisten der von ihnen behandelten Kinder und Jugendlichen die GIS wieder verwächst und sich nur in den wenigsten Fällen eine Transsexualität, die im Erwachsenenalter fortbesteht, diagnostizieren lässt. Deshalb sprechen sie sich dafür aus, Praktiken wie den einjährigen Alltagstest und die begleitende Psychotherapie, beizubehalten um die Diagnose auch schon bei Kindern und Jugendlichen sicherer zu machen und nicht mit Fehl- oder zu schnell gestellten Diagnosen deren späteres Bereuen von Behandlungen zu riskieren (vgl. Maierhofer (F.A.Z.), 2007, S. 1f.). Zumal sie sich auf Erklärungsmodelle stützen, die der vermeintlichen Transsexualität oftmals eine Ursache zu Grunde legen, die auf ganz andere Problemlagen hindeutet- z.B. sexuellen Missbrauch, Trennungsängste durch eine gestörte Eltern- Kind- Bindung, falsche Erziehungsmethoden durch z.B. depressive oder überbehütende Mütter oder abwesende, passive Väter (vgl. Haas (Stern.de), 2015, o.S.).

Trotz dessen zeigt sich in den herangezogenen Studien, dass gerade Medienbeiträge, die Transsexualität behandeln, häufig bei den Trans*Kindern und *Jugendlichen oder deren Eltern erste Anknüpfungspunkte zur Thematik bieten. Damit dienen sie als erster Impuls für das Benennen und Zuordnen des eigenen Geschlechtsempfindens und können erste Klarheit schaffen (vgl. Senatsverwaltung, 2006, S. 67). Genannt werden können hier zum Beispiel Outings von prominenten Persönlichkeiten wie etwa Balian Buschbaum oder Didi Knoblauch bei DSOS, Fernsehsendungen wie „Transgender“ oder Auftritte von Trans*Kindern in Formaten wie Stern- TV. Häufig wird dabei bisher noch eher deren „Exotenstatus“ und der Blick auf sie als „Sensationen“ befördert und sie werden nicht als ganze Menschen in den Blick genommen. Trotzdem können solche Formate als „Schlüssel“ fungieren, weil sie Transsexualität erst einmal sichtbar machen, was sonst in unserer Gesellschaft bisher häufig nicht gegeben ist (vgl. KgKJH, 2014, S. 149).

Stehen nicht medizinische oder rechtliche Betrachtungen im Vordergrund, ist das Thema Transsexualität oftmals mitbenannt, wenn es um explizite politische Entscheidungen geht. Als Beispiel kann hier die Berichterstattung um die Einrichtung von Unisextoiletten in Berlin-Friedrichshain genannt werden. Auffällig ist bei einem herangezogenen Artikel aus dem Focus, dass Trans- mit Intersexualität gleichgesetzt zu werden scheint, wodurch eine Begriffsverwirrung bei der Leserschaft bewirkt werden kann (in Unterüberschrift „Intersexuelle und Transsexuelle“, im Text aber nur Verwendung der Definition für Transsexualität). Außerdem wird schon in der Überschrift ein „Lächerlich-Machen“ über diesen Beschluss impliziert. Mit dem Zusatz „das drängendste Problem“ wird der Eindruck erweckt, dass es weitaus wichtigere Entscheidungen zu treffen gibt und damit die Bedürfnislagen von u.a. Trans* Menschen, die als „sexuell Unentschlossene“ betitelt werden, als weniger wichtig dargestellt. Ergänzt wird dieser Eindruck durch das Hinzuziehen einer Aussage eines Politikers, der formuliert, dass es andere Probleme gäbe, aber es schön sei, dass sich ein Bezirksparlament den wirklich drängenden Problemen widme (vgl. Focus, 2013, o.S.). Diese Aussage könnte mitunter ironisch gelesen werden. Dies steht nur exemplarisch für weitere Artikel, die in ähnlicher Art und Weise verfasst sind und der Leserschaft eine eigene Interpretation des Geschriebenen anbieten. Damit könnte der Anforderung eine reflektierte und diversitätsbewusste Illustration von Trans* Sein zu erreichen und ihre Bedürfnisse oder Problemlagen ernst zu nehmen, entgegen gewirkt werden (vgl. KgKJH, 2014, S. 260).

In den letzten Jahren häufen sich jedoch auch Berichterstattungen, die einen eher deskriptiven und analysierenden Charakter der Situation von insbesondere Trans* Kindern und Jugendlichen vorweisen, in dem sie auch Rahmenbedingungen in den Blick nehmen und die Kinder und Jugendlichen selbst zu Wort kommen lassen (vgl. u.a. Noack (Berliner Morgenpost), 2015, o.S.).

Häufig beinhalten sie trotzdem Fremdbestimmungen und stereotypisierende Zuteilungen, die dem Wissen um geschlechtliche Vielfalt konträr gegenüber stehen wie exemplarisch an einem Artikel der „Zeit“, gezeigt. Hier werden Fremdbestimmungen etc. m. E. in Formulierungen wie „als Junge zur Welt gekommen“, fühlt sich aber „wie ein Mädchen“ deutlich. Bei dem „Sich Fühlen“

wird dabei auf stereotypes Verhalten verwiesen (Spielzeugwahl, Kleidervorlieben) (vgl. Khorsand, 2012, o.S.). Auch „Der Spiegel“ nutzt ähnliche Passagen und verstärkt die Stereotypisierung noch, in dem er eine Fotostrecke präsentiert, die einen Trans*Jungen bei „typisch männlichem“ Verhalten/ Auftreten illustriert z.B. beim Rasieren, als Businessman oder vollbarttragend (vgl. Backovik, 2012, o.S).

Auch bei der Berichterstattung zum „Fall Alex“, die aufgrund ihres Trans*Seins in die Psychiatrie eingewiesen werden sollte, werden derlei Beobachtungen deutlich. Hier lassen sich in den Artikeln Aushandlungsprozesse zwischen ihrem Selbstverständnis und der Einschätzung anderer erkennen. Diese laufen jedoch darauf hinaus, dass ihr heteronormativitäts-destabilisierendes Sein in einem binären Geschlechtersystem in dem dann anderen Geschlecht „reintegriert“ werden muss. Die Annahme, dass von „Natur“ aus biologisches und soziales Geschlecht übereinstimmen, wird in den Artikeln hingegen aufgegeben, was sie zu früheren unterscheidet. Auffällig ist dabei, dass die „taz“, die „Berliner Zeitung“, der „Freitag“, die „Jungle World“, die „Neue Deutschland“ und das CSD Magazin sich klar zu Gunsten der Sichtweise von „Alex“ und ihrer Mutter positionieren und vor allem Artikel über die Proteste gegen die geplante Einweisung einen großen Raum einnehmen. Der Spiegel unternimmt stattdessen den Versuch, innerfamiliäre Konflikte zum Mittelpunkt des Berichts zu machen, wodurch gesellschaftliche Machtverhältnisse und Strukturen, die Entwicklungsmöglichkeiten oder Diskriminierungen beeinflussen, unbenannt bleiben können und „Alex“ zum Einzelschicksal degradiert wird (vgl. Lauwaert, 2015, S. 188f.).

Anhand der Beispiele wird ersichtlich, dass die hier benannten Medien noch sehr in der dichotomen Geschlechterordnung verankert sind und aus dieser heraus berichten, wenngleich sich ein Öffnen hinsichtlich geschlechtermultifunktionaler Themen verzeichnen lässt. Wie sich unter anderem die Berichterstattung der Medien über Trans*Sein im schulischen Kontext widerspiegelt und ob sie Auswirkungen für Trans*Kinder und *Jugendliche dort bereithält, soll in dem nächsten Kapitel herausgearbeitet werden.

4. Schule und Trans*Kinder und *Jugendliche

Die Kita- Praxis gibt offensichtlich her, dass die Frage nach eindeutiger Geschlechtszugehörigkeit unbeantwortet bleibt oder zumindest eine gewisse Offenheit hinsichtlich des Auslebens von Geschlechterrollen gegeben ist. Der Kontext Schule gestaltet sich hingegen schon nach einer kurzen Draufsicht als stark zweigeschlechtlich konnotiert. Schon in der Grundschule werden innerhalb verschiedener Bezugspunkte klare Geschlechtertrennungen vollzogen wie etwa die homogene Zimmeraufteilung bei Klassenfahrten (KgKJH, 2014, S. 200).

Die Schule stellt als verpflichtende Bildungsinstitution einen Ort dar, der für Kinder und Jugendliche erhebliche Bedeutung hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung einnehmen kann. Ob der Lebenszeit, die sie darin verbringen (müssen), kann sie ebenso einen sehr prägenden Einfluss für ihre Selbstpräsentation und (psychosexuelle) Entwicklung ausüben. Dabei kann sie sich gesetzlicher, medizinischer und medialer Einflüsse nicht erwehren, weil sich unter anderem das Fachpersonal in ihr bestimmte Sichtweisen durch die eigenen Umgebungsfaktoren angeeignet hat. Diese werden teilweise reflektiert, oftmals jedoch vermutlich auch ungefiltert unreflektiert, an die Schüler_innen weitergegeben. Folglich nimmt die Schule einen entscheidenden Platz im Umgang mit „geschlechtsidentitätsgestörten“ Kindern und Jugendlichen ein.

Hinsichtlich dieses Umgangs soll in den folgenden Kapiteln untersucht werden, ob Trans*Kinder und *Jugendliche aufgrund hier bestehender und transportierter Normen, auch durch die häuslichen Sozialisationsfaktoren der Mitschüler_innen, Herausforderungen gerade hinsichtlich von Stigmatisierungen, Diskriminierungen und weiterer Widerstände zu bewältigen haben. Außerdem soll ihre Positionierung im Schulkontext herausgestellt werden. Dabei steht die Frage im Fokus, ob sie von Anfang an als Akteur_innen mitgedacht werden oder in der Wahrnehmung nicht existieren. In Bezug auf die Rolle der Fachkräfte wird speziell untersucht, ob sich im Umgang mit Trans*Kindern und *Jugendlichen Unsicherheit und Unwissenheit widerspiegelt und welche Konsequenzen dieser Umgang für die Betroffenen bereithält.

Dazu werden hier im besonderen Maße die Eindrücke der Kinder und Jugendlichen und deren Eltern aus verschiedenen Studien und Medienbeiträgen herangezogen, um deren Darstellung und Wahrnehmung hinreichend zu berücksichtigen. Im Hinblick auf den Veränderungsbedarf werden zudem Umgangsstrategien der Kinder und Jugendlichen herausgearbeitet, die erste Anhaltspunkte für Unterstützungsfaktoren bereithalten. Im Anschluss werden diese noch eingehender betrachtet.

4.1 Norm und Abweichung

Gerade im Schulkontext bestimmen Normen häufig darüber, ob jemand dazugehört oder als der Norm nicht entsprechend und deshalb als störend aussortiert wird. Hier soll untersucht werden, was Normen sind und was ihnen ihre Wirkmächtigkeit verleiht. Zudem soll geklärt werden, welche Bereiche sie umfassen, die insbesondere Trans*Kinder und *Jugendliche gegebenenfalls in eine Aus-Position drängen.

Nach Lamnek sind Normen die Konkretisierung von Werten und geben Verhaltensanforderungen auf, die eine Garantie für Regelmäßigkeit im sozialen Verhalten vorhalten. Es gibt „Normsender“ bzw. „-setzer“, die aufgrund ihrer Mehrheitsangehörigkeit über die Norm bestimmen und diese an die „Normadressaten“ senden. Je nachdem in welchem Ausmaß die Normsender eine Verhaltensanforderung als sinnvoll, durchsetzbar und notwendig erachten, fällt die Sanktionierung eines Normbruchs, die sowohl belohnend wie auch bestrafend wahrgenommen werden kann, aus und kann als soziales Kontrollinstrument gegenüber der Minorität eingesetzt werden (vgl. Lamnek, 2007, S. 20ff.).

So dienen Normen als gegenseitige individuelle Orientierung in Form von Standards und Regeln, die das gemeinsame Leben erleichtern und Reibung minimieren sollen. Sie werden in „Muss-“ (z.B. Gesetze), „Soll-“ (z.B. Sitten) und „Kann- Normen“ (z.B. Bräuche, Gewohnheiten) unterschieden. Die Einstufung bestimmt demnach über den Grad der Sanktionierung bei Verstoß. Ihre Herstellung ist jedoch auch stark abhängig von der Abgrenzung zur Abweichung, da sie durch diese bestärkt wird (vgl. Korte/Schäfers, 2008, S. 31- 32).

Zunächst ist herauszukristallisieren, wer oder was normentsprechend und -abweichend hinsichtlich des Geschlechtssystems eingeordnet wird, das speziell für

Trans*Kinder und*Jugendliche Wirkkraft entfaltet. Es ist notwendig zu klären, was als geschlechtliche Normalität postuliert wird. Dazu nutzt Wahrig- Burfeind (2010) das Präfix „Cis*“ und beschreibt damit mit der Bedeutung „diesseits“ den Kontrast zum Präfix „trans*“, was vom Griechischen „jenseits“ herrührt. Folglich sind Cis*Menschen jene, die das Empfinden haben, dass ihre Geschlechtsidentität mit ihrem Körper übereinstimmt (vgl. S. 331). Der Begriff der Cis* Geschlechtlichkeit ist dabei eingeführt worden, um zu markieren, dass er nur eine der vielen Geschlechtidentifikationen bezeichnet, die neben den anderen Geschlechtlichkeiten wie etwa trans* als Variante existiert (vgl. Hornscheidt, 2012, S. 114) Die Bevölkerungsmehrheit besteht, wie die Statistiken aufgezeigt haben, jedoch aus Cis*Menschen. Trans*Menschen sind demnach nicht der Norm entsprechend, weil sie als von dieser abweichend nur eine Minderheit darstellen und damit nicht als Normensender, sondern lediglich als Normadressierte auftreten können.

Vetter zieht bei dieser Gelegenheit auch den Begriff „Heteronormativität“ hinzu, die er als Weltanschauung beschreibt, die gekennzeichnet durch ihre Dichotomie, ein binäres Denksystem einer zweigeschlechtlich gestalteten Ordnung mit der Heterosexualität als Norm gesetzt, darstellt. In diesem Zusammenhang bilden Cis*Menschen, die heterosexuell orientiert sind als Mehrheitsangehörige die Norm(alität) ab. An diesem „Standard“ werden alle anderen Varianten sexueller Orientierung, Identität und Rollen- (Non)Konformität gemessen und beurteilt, wobei bestimmte Abweichungen zu ihrer Etablierung toleriert werden (vgl. 2010, S. 67-68). Durch ihre Normierung führt sie zu Prozessen sozialer Geschlechter-Unterscheidungen, die einander ausschließende Kategorien (männlich, weiblich) erschaffen und die als Ursache sozialer Ungleichheit in Bezug auf Geschlechtidentitäten angesehen werden können (vgl. Bronner, 2011, S. 19- 20). Auch in diesem Bezugssystem bilden Trans*Menschen eine der Minderheiten und finden sich in der Position der sozial Ungleichgestellten wieder. Sie werden weder der Kategorie „männlich“ noch der Kategorie „weiblich“ zugeordnet können und somit als abweichend wahrgenommen werden. Umso weniger erstaunlich scheint demnach, dass rückblickend auf die rechtlichen Bestimmungen und medizinischen Klassifikationen und Behandlungspraktiken feststellbar scheint, dass durch ihren Einsatz die Zweigeschlechtlichkeit und (Wieder)Herstellung dieser gestärkt und forciert werden soll, um die Norm zu erhalten (vgl. Schirmer, 2010, S. 22).

Der Druck, der dadurch entsteht, zeigt sich auch in Aussagen von Trans*Kindern und *Jugendlichen, die sich als „anders“ und nicht „norment-sprechend“ wahrnehmen. Mit ihrer Diagnostizierung gelangen sie oft erst zu einer Sicherheit, weil sie ihrem geschlechtlichen Identitätsempfinden einen „Namen“ gibt und ihnen einen Weg aufzeigt, wie sie ihr diskrepantes Empfinden beheben können und somit nicht mehr als normabweichend auffallen (vgl. KgKJH, 2014, S. 135, S. 144 und weitere). Fraglich ist dabei, wie sich eine Heteronormativitätsaufhebung für Trans*Kinder und *Jugendliche auswirken würde, gerade hinsichtlich dem Wunsch auf kosmetische und chirurgische Veränderungen ihres Körpers. Rauchfleisch geht davon aus, dass der Veränderungsdruck nachlassen würde, wenn keine binäre Geschlechterordnung mehr bedient werden müsse (vgl. Rauchfleisch, 2009, S. 185-194).

Äußerungen von Trans*Kindern und *Jugendlichen lassen mitunter das Gegenteil vermuten. So sind sie sich zum Teil recht früh klar, dass sie eine Geschlechtsangleichung anstreben wollen, weil sie ihr Genital ablehnen. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass sie es (Penis) abtrennen wollen, weil es nicht zu ihnen passt (vgl. u.a. KgKJH, S. 180). Alle Befragten gaben zudem an, dass sie Angst vor der Pubertät und den damit einhergehenden körperlichen Veränderungen hätten und deshalb froh seien, dass sie Hormone nehmen könnten, die diese blockieren würden. Wenn die Entscheidung der Krankenkasse auf sich warten ließ, waren sie geradezu am Verzweifeln vor Angst, dass die Medikamentengabe zu spät anfangen könnte und sie der durch die Pubertät bedingten Veränderung dann hilflos ausgesetzt wären (vgl. KgKJH, 2014, S. 92- 195). Darin lässt sich m. E. eher der Wunsch, ihr eigenes körperliches Unbehagen beseitigen zu wollen, statt dem danach später besser der Norm zu entsprechen, ablesen.

Wodurch fällt die Normabweichung von Trans*Kindern und *Jugendlichen jedoch im schulischen Kontext auf? Durch welche Nichtbeachtung von Verhaltensanforderungen machen sie sich wahrnehmbar und dadurch angreifbar für die Normsendenden und rücken in die Normempfangsposition? Auf Trans*Kinder und *Jugendliche wird ihr Umfeld in dem Augenblick aufmerksam, wenn sie Geschlechterselbstpräsentationen wählen, die nicht ihrem zugewiesenen Geschlecht entsprechen. Dazu muss ihr zugewiesenes Geschlecht bekannt sein. Das heißt, stellt

sich betreffendes Kind im Urlaub von vornherein in der selbstgewählten Präsentation vor, während die Urlaubsbekanntschaften sein bei der Geburt zugewiesenes Geschlecht nicht kennen und es auch nicht anhand körperlicher Merkmale ersichtlich wird, wird es nicht zwangsläufig als normabweichend auffallen (vgl. KgKJH, 2014, S. 94). Ist es jedoch bspw. im Klassenbuch unter dem zugewiesenen Geschlecht geführt und wird auch von den Fachkräften so benannt, hält jedoch an der nach momentaner Norm wahrgenommenen geschlechterkonträren Selbstdarstellung fest, fällt es als normabweichend auf. Es passt sich demnach den Verhaltensanforderungen nach geschlechterkonformen Verhalten nicht an. Damit verstößt es nicht nur gegen Gesetze (gegen die vom Gesetz her zugeschriebene Geschlechtsdefinition), also eine Muss-Norm, sondern auch gegen Soll- Normen, indem es mit Hilfe der äußeren Darstellung und seines Verhaltens Mehrheitserwartungen (z.B. Sitten) nicht erfüllt (vgl. Definition abweichendes Verhalten: Cohen, 1959, S. 48). Es verletzt „Kollektivgefühle“ und riskiert somit von den mehrheitsangehörigen Normsendenden sozial sanktioniert und kontrolliert zu werden. Dabei bleibt von den Mehrheitsangehörigen außer Acht gelassen, dass der Ursprung dieses abweichenden Verhaltens den Wunsch und das Streben beinhaltet in kritischen Lebenssituationen und –konstellationen, in denen sich Trans*Kinder und *Jugendliche oftmals wahrnehmen (vgl. Fuchs et al, 2012, S. 113), die eigene Handlungsfähigkeit und psychosoziale Balance zu bewahren. Dies dient den Abweichenden somit als Bewältigungsstrategie und nicht als Provokation der Umwelt. Diese Betrachtungsweise lassen die auf Konformität bestehenden „Normmenschen“ jedoch nicht zu, da ihre ausschließenden, ritualisierten Definitionen schon in die Grundwerte ihres Alltags eingegangen sind und sie sich deshalb nur durch das abweichende Verhalten provoziert sehen können (vgl. Böhnisch, 2010, S. 11-13).

Normen und damit auch Kriterien für die Abweichung von diesen werden jedoch nicht nur durch Menschen selbst, sondern auch durch Medien hergestellt, die den umgebenden Raum mitbestimmen.. Allen voran sind für den Kontext Schule Schulbücher als Unterrichtsmaterialien zu nennen. Exemplarisch soll hier nur das Ergebnis einer Studie genannt werden, die sich unter anderem mit der Darstellung von Trans*Personen innerhalb dieses Mediums beschäftigt hat. Die von der Max-Traeger- Stiftung der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft 2011 in Auftrag

gegebene und durch Melanie Bittner durchgeführte Studie untersuchte Biologie- und Englischbücher der Sekundarstufe II. Während für die Biologiebücher laut Lehrplänen bundesweit geregelt ist, dass sie die Themen Pubertät, Sexualität, Beziehungen etc. behandeln müssen, ist der Blick auf die Englischbücher anderweitig interessant. Sie stellen Bilder, Geschichten und Beziehungen dar, die denen der Schüler_innen ähneln sollen und damit Aufschluss über Geschlechterstereotypen und normative Erwartungen geben können (vgl. Bittner, 2015, S. 251f.). Die Analyse von 12 Büchern zeigte, dass für Trans* oder Inter*Personen in elf von zwölf Fällen kein Bewusstsein geschaffen wird. Dabei wird den Schüler_innen unreflektiert vermittelt, dass eine eindeutige geschlechtliche Identität passend zu den eindeutigen körperlichen Merkmalen, die der Kategorie männlich oder weiblich zuzuordnen sind, existiert. Geschlechterstereotypen werden nur punktuell hinterfragt, regelmäßig jedoch durch die Bücher selbst hergestellt. Zudem ist generell eine Reproduktion der Heteronormativität feststellbar. Von Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder der Sexualität ist durchgängig keine Darstellung vorhanden. Daran zeigt sich ein Ignorieren der Genderforschung und Theorien von Geschlecht als soziale Konstruktion (vgl. Bittner, 2011, S. 77ff.).

Schlussfolgend ist herauszustellen, dass sich Trans*Kinder und *Jugendliche nicht als normkonform, sondern sich in jedem Fall nur als normabweichend oder als „Nichtgenannte“ wahrnehmen können. Sie repräsentieren weder in der Zusammensetzung der ihnen im Schulkontext begegnenden Menschen die Mehrheit, also die heteronormative Machtposition, noch können sie sich in Schulbüchern wiedererkennen, weil sie dort einfach nicht existent sind. Falls sie nicht verhaltensangepasst agieren und sich damit permanentem Unwohlsein aussetzen (vgl. KgKJH, 2014, u.a. S. 107,), fallen sie entweder durch ihr Aussehen oder mit als normabweichend wahrgenommenen Verhalten auf. Im schlimmsten Fall werden sie deshalb sanktioniert und kontrolliert. Das kann sich in Stigmatisierungen und Diskriminierungen äußern, auf die nachfolgend eingegangen wird.

4.2 Stigmatisierung

In diesem Unterkapitel soll geprüft werden, ob sich das Stigma- Konzept von Goffman aus dem Jahr 1975 auf Trans*Kinder und *Jugendliche in der Schule

anwenden lässt. Sollte die Prüfung zu einem bejahenden Ergebnis kommen, sind die Konsequenzen zu ermitteln, die es für sie bereithält. Hinzugezogen werden anschließend gleichermaßen Ansätze zur Entstigmatisierung.

Das Wort Stigma kommt aus dem Griechischen und kann mit den Begriffen „Stich, Zeichen, Brandmal“ übersetzt werden (vgl. Duden, 2015, o.S.). Das legt zum einen den Schluss nahe, dass Menschen, denen ein Stigma zugeschrieben wird, den „anderen Nichtstigmatisierten“ einen Stich versetzen und dies durch ein äußerliches Merkmal geschieht, durch dass sie als „anders“ negativ auffallen.

Das deckt sich mit der Ausführung Goffmans‘, dass ein Stigma anderen am häufigsten durch den Sehsinn offenkundig wird, was er jedoch eher mit den Begriffen „Wahrnehmbarkeit“ und „Evidenz“ assoziiert als es allein an der Sichtbarkeit/Auffälligkeit zu messen (vgl. Goffman, 1975, S. 64). Werden Trans*Kinder und *Jugendliche somit für die Normsendenden offenkundig als „anders“ wahrnehmbar, laufen sie Gefahr von den Cis*Mitmenschen innerhalb der Institution Schule aufgrund des zugeschriebenen Stigmas diskreditierbar oder diskreditiert zu werden (vgl. S. 13).

Diskreditierbar machen sie sich, wenn ihr Ursprungsgeschlecht noch sichtbar ist und sie anhand ihres Verhaltens auffallen oder sie dem Erscheinungsbild nach schon vollständig transioniert sind. Ihnen wird dann z.B. nachgesagt, dass sie, im Fall von Trans*Mädchen, kein „richtiges“ Mädchen sind (vgl. KgKJH, 2014, S. 189). Das stellt nach Serano eine der deutlichsten Erscheinungsformen von „Cissexismus“ dar (vgl. Serano, 2007, S. 12f.). Diskreditiert werden sie hingegen häufig, wenn sie sich gerade im Transitionprozess, also dem Übergang vom zugewiesenen zum Identitätsgeschlecht, befinden und dabei durch wechselnde Äußerlichkeiten augenfällig werden (vgl. Goffman, 1975, S. 12).

Zu Grunde legt Goffmann seinem Konzept drei Typen von Stigmata (vgl. ebd.):

- Abscheulichkeiten des Körpers
- Individuelle Charakterfehler, wahrgenommen u.a. als Willensschwäche, beherrschende oder unnatürliche Leidenschaften, tückische und starre Meinungen
- Unehrenhaftigkeit

Die „Abscheulichkeit des Körpers“ kann in der Bezugnahme bedeuten, dass die Körper der Trans*Kinder und *Jugendlichen nicht der Norm entsprechen, weil sie ihre Körperlichkeit in der Regel, wenn sie dürfen und es wagen, nicht so ausleben und präsentieren wie es ihrem zugeschriebenen Geschlecht entspricht (z.B. Kleiderwahl, Frisur, vgl. KgKJH, 2014, S. 93, 98, 107, 109 u.w.). Als „unnatürliche Leidenschaft und starre Meinung“ kann gegenüber den heteronormativ orientierten Mitschüler_innen und Fachkräften deren, von vielen unnachvollziehbare Wunsch, aufgefasst werden, diese Diskrepanz beheben zu wollen und eventuell auch aufgrund des starren Beharrens auf diesen schon Schritte eingeleitet zu haben. Das sind etwa pubertätsblockierende Hormoneinnahmen. Eine beispielhafte Aussage eines Trans*Jungen zu diesem Wunsch: „also...ähm ich wollte halt immer kurze Haare haben und aussehen wie ein Junge... und wollte eigentlich auch immer einer sein [...]“ (KgKJH, 2014, S. 109). Die „Unehrenhaftigkeit“ kann in Beziehung zu dem bewussten oder unbewussten in Unwissenheit- oder Unklarheitbelassen über die Geschlechtsidentität den Normsendern gegenüber gesetzt werden. Als Beispiel dazu eine Mutter: „ich bin hingegangen und hab so gerufen ‚Anna [...] ‚Wieso Anna, der heißt doch Andreas!‘ [...] (KgKJH, 2014, S. 94).

Daraus lässt sich folgern, dass alle drei Typen der Stigmatisierung von letzteren gegen Trans*Kinder und *Jugendliche Verwendung finden können. Damit geht einher, dass sonstige positive, geschätzte Eigenschaften dieser ignoriert oder nur noch unzureichend wahrgenommen werden (vgl. Goffman, 1975, S. 13). Aus der Beurteilung heraus, dass Trans*Kinder und *Jugendliche oftmals freiwillig Anpassungsleistungen hinsichtlich ihres Identitätsgeschlechtes vornehmen, kann es zudem sogar zu einer doppelten Stigmatisierung kommen. Sie geben sich dieser scheinbar freiwillig preis, weil sie ohne diese Anpassung vermeidbar wäre. Dadurch lässt sich vermuten, dass das Stigma in gewisser Hinsicht steuerbar ist, zumindest wenn sich die Kinder und Jugendlichen in der Position der Diskreditierbaren befinden. In dem Fall befinden sie sich in einem Spannungsfeld, das verschiedene Fragen aufwirft. Zum Einen die, welche und ob Menschen eingeweiht werden sollen oder ob lieber die Lüge gegen bzw. Unwissenheit des Umfeldes vorgezogen wird. Zum Anderen wie die Information weitergegeben wird und welcher Zeitpunkt dafür gewählt werden soll (vgl. S. 56).

Spezialist_innen und Ratgeber empfehlen in jedem Fall ein Outing, um für die Kinder und Jugendlichen selbst, aber auch für ihr Umfeld Klarheit zu schaffen (vgl. Brill/Pepper, 2008, S. 154). Das bedeutet jedoch, dass sie sich damit der Stigmatisierung der darin befindlichen Menschen aussetzen, die eben diese als Vergeltung der Normabweichung und damit Legitimationsgrundlage der Diskreditierung heranziehen können (vgl. Goffman, 1975, S. 15). Die Kinder und Jugendlichen, die sich dem entziehen können, weil sie die Stigmatisierung nicht wahrnehmen oder sie z.B. mit Hilfe eines sehr starken Identitätsglaubens ignorieren können, werden sich als vollgültige „normale“ Menschen empfinden können. Sie werden sich lediglich in ihrer Geschlechtsidentität von den sie umgebenden Cis*Menschen unterscheiden und somit genauso eine faire Chance in allen Lebensbelangen verdient haben (vgl. S. 16). Ist das nicht der Fall und der Spalt zwischen ihrem Ich und ihrem Ich- Ideal wird durch heteronormative Orientierungen verstärkt, kann es zu Selbsthass und –erniederung kommen, selbst wenn kein derartiger Mensch gegenwärtig ist, sondern lediglich ein Spiegel. Die Manifestation dieses Gedankenguts führt somit zu einer Selbststigmatisierung (vgl. ebd.).

Als Konsequenz liegt nahe, dass Trans*Kinder und *Jugendliche, wenn sie selbst darüber entscheiden können, präferiert Menschen Zugang in ihr Leben gewähren, die sie akzeptieren. Diese dürften nach Goffman vorrangig zwei Kategorien angehören. Denen, die das Stigma teilen und den Weisen. Erstere sind folglich andere Trans*Kinder und *Jugendliche, unter denen sie dann gerade zu aufblühen (vgl. KgKJH, 2014, S. 99f.). Zweitere sind Menschen, die nicht trans* aber auch nicht über die Maßen heteronormativ orientiert sind und sich aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihrer persönlichen Situation in die Lebenslage eines Trans*Menschen einfühlen können (vgl. Goffman, 1975, S. 31). Letztere genießen deshalb als „Grenzpersonen“ eine hohe Akzeptanz und heben die Beschämung durch das sonst wahrgenommene Anderssein und die geforderte Selbstkontrolle der Kinder und Jugendlichen auf, weil sie sie als vollwertige ganze Menschen sehen (vgl. S. 40).

Eine weitere Konsequenz ist, dass sie sich, wenn möglich, in dem vormals beschriebenen Spannungsfeld bewusst der Täuschung, als Mittel um Sanktionierungen zu entgehen, bedienen oder sich in Abwägung der Schwere letzterer gegen eine Täuschung entscheiden. Werden sie von Cis*Menschen, ohne sie

täuschen zu wollen, fälschlicherweise nicht als trans* einsortiert bspw. bei der Teilnahme an einem Tanzkurs (vgl. KgKJH, S. 137f.), obliegt es den Kindern und Jugendlichen ebenfalls selbst, ob sie die Wahrnehmung korrigieren oder nicht (vgl. Goffman, 1975, S. 94- 96). In jedem Fall können sie sich dabei verschiedener Techniken der Informationskontrolle bemächtigen, um wenn sie wollen, ihr Trans*Sein und dessen Diskreditierung zu verschleiern oder in der Wahrnehmung des Umfeldes zu reduzieren (vgl. S. 116). Sie können sich anstatt der Informationskontrolle jedoch auch des Kuvrierens bedienen. Dabei geben sie offenkundig ihr Stigma zu, wodurch sie sich einen Spannungsabbau sowie eine Reduzierung der belastenden Exponate der Zuschreibung erhoffen (vgl. 128f.).

Da sich Stigmatisierungs- Prozesse jedoch nicht bei der Minderheit auflösen können, sondern ein Umdenken der Mehrheitsbevölkerung erforderlich ist, kann sich die Lage der Kinder und Jugendlichen hin zu einer Entstigmatisierung nur entwickeln, wenn sich die Einstellungen der Mehrheitsangehörigen ändern. Dazu gehört, dass sie nicht als Ausdruck der kulturellen Cis*Geschlechtlichkeit weiterhin marginalisiert oder „nicht benannt werden“ und ihnen damit der Platz im öffentlichen Diskurs abgesprochen wird. Es sei denn, die Kinder und Jugendlichen benennen sich selbst und liefern Erklärungen über ihr Sein, welches der Mehrheit nach erklärungsbedürftig ist (vgl. KgKJH, 2014, S. 149). Proportional zur Einstellungsänderung der Mehrheitsangehörigen können Kommunikationsbarrieren, Segregationen und Berührungsängste überwunden werden. Die dazu notwendigen Sozialisationsprozesse gehören jedoch zu den anspruchvollsten und kompliziertesten (vgl. Lautmann, 1975, S. 173), was erklären kann, warum sich nur langsam Änderungen in der Wahrnehmung von Trans*Personen einstellen, die über die Toleranz hinaus Trans*Sein als Bereicherung und einen von vielen selbstverständlichen Lebensentwürfe begreift. Momentan sind wir noch weit entfernt davon, Entstigmatisierungen möglich zu machen. Den Stigmatisierungen folgen gerade im schulischen Umfeld häufig Diskriminierungen, die im nächsten Unterkapitel dargestellt werden sollen.

4.3 Diskriminierung

Von Diskriminierung wird gesprochen, wenn Handlungen und Äußerungen oder auch strukturelle Verordnungen bewusst oder unbewusst darauf abzielen, bestimmte soziale Gruppierungen bzw. diesen zugeordnete Personen, herabzusetzen und zu benachteiligen. Für die Zuschreibung zu einer bestimmten sozialen Gruppe reicht dabei ein Merkmal – im Fall der Kinder und Jugendlichen ihr Stigma Trans*Sein – aus. Die individuelle Leistungsfähigkeit oder Leistungsbereitschaft spielt bei der Zuordnung keinerlei Rolle. Folglich stellen Diskriminierungen einen Verstoß gegen grundständige Gleichheits- und Gerechtigkeitsnormen dar, die unter anderem in Gesetzen verankert sind (vgl. Hormel/Scherr, 2010, S. 7). In den Schulgesetzen sämtlicher Bundesländer Deutschlands steht die verpflichtende Aufgabe, die Schüler_innen, also Trans*Kinder und *Jugendliche eingeschlossen, zu selbständigen Persönlichkeiten zu erziehen. Dazu gehört u.a., dass sie die Gleichberechtigung (auch die der Geschlechter) aller Menschen anerkennen und respektvoll miteinander umgehen (vgl. z.B. § 1 SchulG Berlin). Das erklärt Diskriminierungen zu ächtungswürdigen Handlungen, denen entgegengewirkt werden muss. Welchen Arten von Diskriminierungen können Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer nonkonformen Geschlechtsidentität insbesondere im Schulkontext ausgesetzt sein?

Dazu wird hier auf die Unterteilung Bielefelds von 2010 in drei Arten zurückgegriffen, weil sie sehr gut auf die Situation von Trans*Kindern und *Jugendlichen anwendbar scheint. Sie differenziert zwischen direkter, indirekter und struktureller Diskriminierung. Bei der direkten Diskriminierung kommt es unmittelbar durch Personen zu einer Herabsetzung oder Benachteiligung. Bei der indirekten hingegen geschieht dies über ein Mittel/ Medium. Bei der strukturellen Benachteiligung liegen Normen, Gesetzmäßigkeiten u.ä. zu Grunde (vgl. S. 30f.). Trans*Kinder und *Jugendliche begegnen im Schulalltag allen drei Arten. Der Ersten in Form von psychischen und physischen Übergriffen, verbaler oder tätlicher Art, der Zweiten über das Ignorieren oder der verzerrten Darstellung ihrer Lebensrealität in Medien wie bspw. Schulbüchern, Zeitungsartikeln oder TV-Berichten, die Strahlkraft auf den Schulkontext besitzen. Der Dritten begegnen sie unter anderem über das gesellschaftlich vermittelte binäre Geschlechtermodell (vgl.

Haupt, 2011, S. 23f.), das abgesehen von den Normsendern, strukturell durch eine feste Verankerung in juristischen Regelungen und medizinischen Prozessen reproduziert wird (vgl. Kap. 3.2, 3.3). So entfaltet sie auch schon in der Schulzeit Wirkung, unabhängig davon, ob sich die Kinder und Jugendlichen schon in die juristischen und medizinischen „Mühlen“ hinsichtlich ihres Trans*Sein begeben haben oder nicht. Alltäglich können ihnen somit, je nachdem wie offen ihr schulisches Umfeld hinsichtlich ihres Merkmals „Trans*Sein“ ist, mehr oder weniger häufig Ausgrenzungen, Belästigungen, Beschimpfungen, „Witze“, Nichtwahrnehmung, Gewalt u.ä. als Konsequenz der hier vorhandenen Transphobie entgegen gebracht werden (vgl. IDA- NRW, 2015, Abbildung).

Die ECRI stellt dazu heraus, dass es eine erhebliche Diskriminierung von LSBTI*Personen gibt, die deshalb tendenziell ihre Orientierung verbergen. Insbesondere das hohe Maß an Trans*- und Homophobie in deutschen Schulen wird hier hervorgehoben (vgl. ECRI, 2013, S. 10). Fuchs et al. bestätigen dies mit ihrer Feststellung, dass Trans*Menschen ständig auffallen würden und sich damit der Gefahr gegenüber sähen, auf Ablehnung und negative Kommentare zu stoßen (vgl. Fuchs et al., 2012, S. 72).

Auf struktureller Ebene sehen sie sich durch die vorhandene binäre Geschlechterordnung unter anderem durch geschlechtergetrennte Toiletten, teilweise geschlechtergetrennten Sportunterricht und Umkleidekabinen, heteronormative Kleiderordnungen, geschlechtergetrennte Schlafräumunterbringung bei Klassenfahrten, personenbezogene Datenerhebung mit den Kategorien „männlich“ und „weiblich“ und weiteres vor Probleme hinsichtlich ihrer Einordnung gestellt (vgl. Bager/ Götttsche, 2015, S. 138).

Wie vielfältig sich diese Diskriminierungserfahrungen äußern, sollen folgende Aussagen und Beispiele von befragten Trans*Kindern und *Jugendlichen (K) und ihren Eltern (E) aufzeigen:

zu strukturellen Diskriminierungen:

- zu dem noch ungeänderten Pass: „Und... das ist halt immer... das ist'n blödes Gefühl so.“ (K, KgKJH, 2014, S. 138)

- zu Anforderungen im Sportunterricht: „Also da hieß es halt, Mädchen müssen Badeanzüge tragen beim Schwimmen“, „jedes Mal vor Schwimmen schlimm mit Bauchschmerzen und sowas“, „also, äh, die ganze Körperhaltung war so total verschämt“ (E, S. 94)
- zu der verzögerten gerichtlichen Entscheidung zur Gesundheitsfürsorge: [...] und dann tickt auch die biologische Uhr [...], dann war es schon März [...] das war halt einfach schrecklich. Diese Wartezeit [...] (E, S. 99)
- „da hab ich dann beim Mädchensport mitgemacht. Das habe ich immer gehasst.“ (K, S.107)
- zu geschlechtergetrennten Zimmerzuordnungen: „Und.. das war, die Klassenfahrt fand ich dann auch ziemlich doof“, „ganz schrecklich“ (K, ebd. und S. 141)
- zu den Psychologenbesuchen: „keinen Spaß“ (K, S. 113)
- zum Outing: „[...] also die Überwindung, das eben zu sagen... ist nicht so schlimm, wie wenn man eben dann [...] als [Mädchen] behandelt wird oder so“ (K, S. 116)
- Benutzungserlaubnis für Räume abwarten (vgl. S. 145)
- zur Arztsuche: „[...] sehr schwierig, weil’s ganz wenig Psychologen gibt, die sich auf dieses Alter [10] [...] einlassen.“ (E, S. 170)
- zu Erfahrungen mit Landesschulamt: „[...] dass die manchmal ziemlich eigenartig sind. Sodass als in Klammern auch noch Daniel steht [...].“ (Schule zit. E, S. 172)

direkte Diskriminierungen:

- „Ach lass dir doch mal die Haare wachsen, dann erkennen dich die anderen Jungs als Mädchen und haben mehr Respekt“ (E zit. Basketballtrainer, S. 94)
- zur Weigerung des Vaters den gewünschten Namen zu benutzen: „[...] also ich hieß auch lange dort noch Anna auch... eben nachdem ich überall anders schon Andreas hieß“ (K, S. 113)
- zum Verwenden des ungewünschten Pronomens oder Namens: „es wird eben oft auch in der Schule noch mit ‚sie‘ geredet [...]“, „schwierig“, „unangenehm“, „[...] die wollen sich den nicht merken, [...] weil sie mich damit irgendwie ärgern wollen und so“ (K, S. 118, 138)

- „Und da gab es [...] schon auch äh verbale Übergriffe (E, S. 134)
- zur Unterstellung des Diebstahls des Personalausweises: „auf meinem Ausweis stand natürlich ‚Benny‘, [...] für die Bibliothekarin sah ich halt nicht aus wie Benny.“ (K, S.136)
- „blöde Witze oder Anmachen“ (K, ebd.)
- „Unverständnis“ (K, S. 141)
- Anfeindungen durch Schülerinnen der höheren Klassen (vgl. S. 143)
- zum Eindringen in die Privatsphäre: „[...] Bist du nun schon, keine Ahnung, äh operiert oder solche Sachen?“ (K zit. Mitschüler, S.145)
- zu Kleiderordnungen: „[...] Tja Mama, beim Papa bin ich ja traurig, weil da darf ich die Kleider nicht anziehen. Beim Papa da schläft die Traurigkeit nie, die ist in so’ner Büchse drin.“ (Mutter zit. n. K, S. 166), Bestechung, wenn das „Richtige“ angezogen wird (vgl. ebd.)
- Reaktion einer Freundin nach Wunschäußerung der Geschlechtsangleichung: „[...] die ist seitdem nicht wieder gekommen [...]“ (E, S. 183)
- zu Reaktionen auf Rollenwechsel in Schule: „[...] wo alle gesagt haben, dass ich also so verrückt bin, [...] wo ich keine Freunde hatte [...]“ (K, S. 186) , lästern, ärgern, blöde Kommentare, sagen dann irgendwelche Ausdrücke, Verwehren des Zugangs zur Mädchentoilette, Ausgrenzen aus Zimmern beim Skilager, Ausüben von Druck, wenn sich jemand ihr annähert, sowohl in den Pausen wie auch im Unterricht als Formen von Mobbing (vgl. K, S. 187)
- Reaktionen auf geschlechterunkonformes Verhalten z.B. bei einem Jungen, der „sich wie ein Mädchen verhalten hat“: Lustig Machen bei der Hälfte der Mitschüler_innen (vgl. Klocke, 2012, S. 87)

indirekte Diskriminierung:

- dem zugewiesenen Geschlecht angepasste Geschenke: „[...] und ich hab dann ´ne Nagelschere oder sowas gekriegt. Das fand ich dann schon immer doof. Und dann auch irgendwelche Unterhemden oder so, in Rosa“ (KgKJH, 2014, K, S. 111)
- zur Teilnahme an Infoveranstaltungen für Eltern von Mitschüler_innen: „Viele Eltern [...] [deren] Kinder ganz massiv gegen sie vorgehen, waren nicht anwesend, ne.“ (E, S. 171)

- zu Lehrendenreaktionen: hinterm Rücken reden und als Konsequenz alte Namenslisten (mit unerwünschtem Namen, Anm. d. Verf.) wieder auf dem Lehrertisch (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006, S. 67), bei Witzen mitlachen, die Normabweichende diffamieren, kein konsequentes Einschreiten bei Diskriminierung (vgl. Klocke, 2012, S. 54)
- Verunmöglichen von Sportunterricht: kein Attest, weil gesund, Untersagen des Jungensports, weil offiziell noch Mädchen, aber Verweigern der Mädchenkabine, weil als Junge an Schule bekannt und bei Lehrenden und Mitschüler_innen vorgestellt mit der Folge, dass ungewollte Fehlstunden entstanden (vgl. Senatsverwaltung, 2006, S. 67)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Trans*Kinder und *Jugendliche sehr differenzierten Erscheinungsformen von Diskriminierung ausgesetzt sind, die sie auf vielfältige Weise herausfordern. Ihre Strategien, diesen Herausforderungen zu begegnen, werden im nächsten Unterkapitel aufgegriffen.

4.4 Strategien der Trans*Kinder und *Jugendlichen

So unterschiedlich wie die Erfahrungen, die die Kinder und Jugendlichen erleben, sind auch ihre Strategien im Umgang mit den jeweiligen Situationen. Dazu werden nachfolgend Strategien aufgezeigt, die den Aussagen von Kindern und Jugendlichen aus der Studie „unsicher, klar, selbstbestimmt- Wege von Trans*Kindern, *Jugendlichen und jungen *Erwachsenen in Sachsen- Anhalt.“ entlehnt sind. Die Annahme ist, dass diese auch auf Trans*Kinder und *Jugendliche aus anderen Bundesländern Deutschlands übertragbar sind. Das lässt sich aus dem Vergleich mit anderen Studien, die Situationsbeschreibungen dieser beinhalten, vermuten, da diese den hier entnommenen Beispielen ähneln (vgl. Studie Fuchs et al. 2012, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006, Unterforsthuber 2011). Da es bisher keine einschlägigen Forschungen gibt, die explizit das Bewältigungsverhalten in den Blick nehmen, wird ebenso überprüft, ob Parallelen zu Strategien Erwachsener gezogen werden können. Dazu werden Forschungsergebnisse der Studie von Kummert 2011 exemplarisch ausgeführt, um die Bewältigungsstrategien der Kinder und Jugendlichen zu validieren.

Als eine Strategie lässt sich die Konfrontation des Umfeldes herauslesen. Dies geschieht durch das Durchsetzen der Geschlechtsidentität gegenüber von Widerständen, in dem sich die Trans*Kinder und *Jugendlichen an Geschlechterstereotype anpassen. Dem vom Umfeld suggerierten Empfinden der „Andersartigkeit“ wird eine klare geschlechterkonträre Präsentation entgegengesetzt (vgl. KgKJH, 2014, S. 110f.). Hierbei passen sich die Kinder schon frühzeitig geschlechtsstereotypen Attributen an. Das lässt sich etwa an der Haarlänge festmachen, die als gesellschaftlich festgelegtes Kriterium für das Konstruieren von Geschlecht gesehen werden kann (vgl. Faulstich- Wieland et al., 2004, S. 107). Diesen Umstand erfahren sie als stärkend für ihr Selbstkonzept. Den Verunsicherungen durch die Widerstände des Umfeldes wird eine möglichst klare Geschlechterpräsentation entgegen gesetzt, die wenig Angriffsfläche für das Bezweifeln der dargestellten Identität lässt. Den umgebenden Personen wird damit eine klare Einteilung entweder zur Kategorie „männlich“ oder zur Kategorie „weiblich“ ermöglicht und deren Unsicherheit reduziert, weil eine eindeutige Lesbarkeit gegeben ist. Diese entspricht zwar nicht dem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht, hebt jedoch den verunsichernden Status des „Dazwischen-Seins“ auf (vgl. KgKJH, 2014, S. 148f.). Hierbei lassen sich Parallelen zum Kuvrieren ziehen, da sie mit dieser Umgangsweise ihr Stigma offenbaren und sich eine Verminderung von Diskriminierungen erhoffen (vgl. Kap. 4.2). Die ausgestrahlte Selbstsicherheit kann den Diskriminierungen möglicherweise „den Boden nehmen“ wie es Kummert bei der Strategie „Offener Umgang mit dem eigenen Trans*Sein in allen Lebensbereichen“ beschreibt, die den vormals dargestellten Verhaltensweisen sehr ähnlich ist (vgl. Kummert, 2011, S. 29).

Eine weitere Umgangsweise ist des Verdrängens von Negativerfahrungen. Bei diesem versuchen die Kinder und Jugendlichen negativ erlebte Situationen auszublenden, mit denen sie im Bezug auf ihre Geschlechterinterpretation konfrontiert waren und sie nur oberflächlich als „große Zeit“ o.ä. zu umschreiben. Stattdessen halten sie sich an positiv wahrgenommenen Erlebnissen fest, die ihre Position gestärkt haben und orientieren sich daran für ihre selbstgewählte Geschlechterpräsentation weiter (vgl. KgKJH, 2014, S. 136f.). Dadurch wird die Machtposition der Diskriminierenden ausgehebelt, weil ihre Handlungen in die „Verdrängungsecke“ geschoben werden und damit keine weitere Beachtung finden

und sie folglich im besten Fall das Interesse an ihrem „Opfer“ verlieren (vgl. S. 138). Diese Strategie weist Analogien zu Kummert's „[d]ie „transsexuelle“ Vergangenheit komplett hinter sich lassen und einfach als Mann oder Frau leben“ auf, in der durch einen Wechsel des Umfeldes oder einen Umzug dafür gesorgt wird, dass das Trans*Sein nicht mehr erwähnt werden (muss) (vgl. Kummert, 2011, S. 29).

Eine andere Strategie ist das Hineinversetzen in die „Mehrheitsangehörigenposition“. Über diesen empathischen Zugang wird versucht, Erklärungen für die Reaktionen des Umfeldes auf sich selber zu finden und daraus Verständnis für deren Position aufzubringen. Die zurechtgelegten Erklärungsmuster bieten Ansatzpunkte, das eigene Verhalten so anzupassen, dass es möglichst unauffällig ist und heteronormative Mitschüler_innen und Fachkräfte möglichst wenig in Unsicherheit stürzt. Ihnen wird Zeit für einen eintretenden Prozess des Akzeptierens gegeben und ihr Fehlverhalten relativiert. Direkte Diskriminierungen werden z.B. als Unsicherheit des Umfeldes gelesen, die nicht zwangsweise böse gemeint sind (vgl. KgKJH, 2014, S. 147f.). Die Diskriminierung kann hier von den Trans*Kindern und *Jugendlichen als Stabilisierungsversuch der/des Angreifenden identifiziert werden, der weniger gegen sie als „Angegriffene“ geht als dem Selbstkonzept des Aggressors Halt zu geben (vgl. Teuschel/Heuschen, 2013, S. 113). Hierzu bietet Kummert's Kategorisierung keine Analogie oder Entsprechung.

Es gibt auch Kinder und Jugendliche, die den Weg des Rückzugs und der Isolation wählen, um in Ruhe gelassen zu werden. In der Schule nehmen sie sich zurück, um nicht aufzufallen und Opfer von Diskriminierungen zu werden. Sie nehmen hin, dass sie wenige Freund_innen gewinnen. Dafür suchen sie sich Ausgleichserfahrungen in anderen Settings wie etwa Online- Spielen oder Portalen, in denen sie in ihrer selbst gewählten Geschlechterpräsentation auftreten (können), ohne negative Reaktionen befürchten zu müssen (vgl. KgKJH, 2014, S. 205, 211). Darin lässt sich der „[s]oziale Rückzug“ wiedererkennen, den Kummert exemplarisch darstellt (vgl. 2011, S. 29).

Oftmals wird auch die Strategie gewählt, „Bündnispartner_innen“ zu gewinnen oder hinzuzuziehen. Dafür werden vorerst Einzelne in die bestehende Thematik eingeführt und sensibilisiert z.B. Lehrkräfte und Schuldirektorat, die den Kindern und

Jugendlichen Unterstützung bieten, wenn es darum geht, ihre gewählte Geschlechterpräsentation weiter zu etablieren. Das kann jedoch auch das Ersuchen nach sich solidarisierenden Mitschüler_innen sein, wenn es darum geht, Mobbingprozessen entgegenzuwirken. Meist wird dabei die Unterstützung der Eltern in Anspruch genommen (vgl. z.B. KgKJH, 2014, S. 170f.). Auch hierzu findet sich in Kummert's Kategorien keine Entsprechung.

Anders stellt es sich mit dem „Verheimlichen / „Sich nicht outen“ in einem, mehreren oder allen Lebensbereiche[n]“ (Kummert, 2011, S. 30) dar. Diese Strategie wird vorrangig retrospektiv in den herangezogenen Studien beschrieben und zeigt auf, dass Trans*Personen in ihrer Kindheit und Jugend häufig in allen oder mehreren Settings ihr Trans*Sein verheimlicht haben und stattdessen Anpassungsleistungen hinsichtlich eines geschlechternormierten Verhaltens betrieben (vgl. z.B. Fuchs et al., 2012, S. 118, KgKJH, 2014, S. 137). Das gab ihnen in der Konsequenz das Gefühl, nur eine Rolle zu spielen und nicht authentisch sein zu können (vgl. Kummert, 2011, S. 8). Dieser Weg wird häufig gewählt, weil ein Rollenwechsel im schulischen Setting mit der Angst vor negativen Reaktionen der Mitschüler_innen und/oder Lehrkräfte und vor schlechten Erfahrungen hinsichtlich räumlicher Situationen (z.B. Umkleidekabinen) verbunden ist (vgl. S. 7) und er folglich vermieden wird (vgl. auch Erfahrungsberichte in Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006, S. 66- 70).

Die letzte Strategie, die hier dargestellt werden soll, ist die der Aufklärung durch Wissen. Dazu informieren sich die Kinder, Jugendlichen (und deren Eltern) über themenspezifisches Wissen (zu Trans*) und bieten ihrem Umfeld damit Rechtfertigungs- und Erklärungsmodelle für ihr „Sein“ (vgl. KgKJH, 2014, S. 127f.).

Das soll ihnen helfen, sie nicht als „anders“, sondern als „normal“ anzusehen, weil „es das gibt [...]“ (S. 107) – gemeint ist in diesem Zusammenhang Transidentität–wahrzunehmen. Damit zeigen sie den anderen auf, dass sie nicht die einzigen sind, die solch ein Geschlechtsempfinden verspüren, sondern dass es mehr Kinder und Jugendliche gibt, denen es wie ihnen ergeht. Deshalb haben sie genauso das Recht als vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft angenommen zu werden und Forderungen zu stellen, die ihrer gefühlten Geschlechtsidentität entsprechen. Ein

Beispiel hierfür ist die Unterbringung in einem Zimmer (während Klassenfahrten), das zu dieser Geschlechtsidentität passt (vgl. S.142). Eine vergleichbare Herangehensweise wird von Kummert nicht dargestellt.

Auffällig ist in dieser Betrachtung, dass immer die Trans*Kinder und *Jugendlichen selber (oder deren Eltern), in der Position sind, sich zur „Mehrheit“ verhalten zu müssen. Fast immer ist ihre Initiative gefragt, um eine Änderung der Situation zu bewirken – ob als „Bittsteller_innen“ mit Hilfe von Erklärungswissen, als interpretierende „Verständnisaufbringer_innen“ oder „Verdrängungskünstler_innen“ – um nur einige Rollenanforderungen der einzelnen Strategien noch einmal zu benennen. Sie sind gefragt, über eine Vielzahl sozialer Kompetenzen zu verfügen, die nicht gleichermaßen von den heteronormativ orientierten Mitschüler_innen und Fachkräften gefordert werden. Darin zeigt sich wiederum deren normierende Machtposition.

Anhand der Strategien können zudem schon einige unterstützende Faktoren für die Trans*Kinder und *Jugendlichen herausgefiltert werden. Denen soll anschließend noch näher auf den Grund gegangen werden, um noch weitere zu identifizieren und daran potentielle Anknüpfungspunkte für Veränderungsbedarfe herauszustellen.

4.5 Unterstützungsfaktoren

Betrachtet man die Strategien, so wird deutlich, dass der Zugang zu Wissen und Identifizierungs-/ Wahrnehmungsmöglichkeiten für Trans*Kinder und *Jugendliche und deren Angehörige wichtige Unterstützungen anbieten. Genauso deutlich wird, dass Bündnispartner_innen und Freund_innen hilfreich zur Seite stehen können, wenn es darum geht eine Sensibilisierung des Umfeldes zu erreichen (vgl. o.g. Abschnitte).

Der Zugang zu Wissen wird oftmals in Folge von Schlüsselerlebnissen bemüht, die als „Schalter“ fungieren. Ist der Schalter erst umgelegt, werden verschiedenste Anstrengungen unternommen, um Wissen zu generieren. Das kann via Internet, durch das Erwerben von Ratgebern, das Lesen einschlägiger Biografien z.B. „Blaue Augen bleiben blau“ von Balian Buschbaum und durch die Recherche von Fachartikeln uvm. passieren (vgl. KgKJH, 2014, S. 170).

Über dieses Wissen gelangen die Kinder und Jugendlichen oder deren Elternpersonen infolgedessen an Kontaktstellen, die als weitere Unterstützungsfaktoren eintreten können. Das können Beratungsstellen, Selbsthilfegruppen oder Fachkräfte aus dem medizinischen oder juristischen Bereich sein. Es kann jedoch genauso passieren, dass sich im Nahbereich des Kindes oder Jugendlichen bereits Personen befinden (vgl. S. 93), die Kontakte herstellen können oder dieses anregen, gegebenenfalls auch zu Personen oder Angehörigen, die das Stigma teilen und mit denen ein reger, positiv erlebter Austausch entstehen kann (vgl. Kap. 4.2).

Sind wohlgesonnene Bündnispartner_innen gewonnen, wird es als unterstützend wahrgenommen, wenn diese Initiative zeigen und beispielsweise das Trans*Sein sichtbar gemacht wird. Das kann durch das Integrieren in Unterrichtsfächer genauso geschehen wie durch das Anregen von Diskussionen zur Geschlechtervielfalt oder das Hinzuziehen von Außenstehenden (bspw. Stigmatierer_innen) für Projekttag (vgl. S. 132, 174).

Unterstützend kann auch wahrgenommen werden, wenn die binäre Geschlechterordnung von vornherein durch bestimmte Strukturen aufgeweicht ist. z.B. durch Unisextoiletten oder die Heteronormativität von den Personen im schulischen Umfeld etwa durch das Outing eines/r Transschüler_in hinterfragt werden muss oder besser von Beginn an eine Offenheit hinsichtlich der Geschlechterzuordnung bei den Fachkräften und/ oder Mitschüler_innen vorzufinden ist (vgl. S. 132).

Für die Kinder und Jugendlichen stellt sich zudem ein Freundeskreis, auf den sie auch außerhalb der Schulzeit (tröstend) zurückgreifen können und positive Reaktionen der Angehörigen im Bezug auf ihre Geschlechterpräsentation als unterstützend dar. Insbesondere die aktive, häufig impulsgebende und um Hilfsangebote ersuchende Rolle der Mutter wird hierbei von ihnen hervorgehoben (vgl. S. 117). Trotz dieser unterstützenden Faktoren, werden sie jedoch auch häufig neben Diskriminierungen und Stigmatisierungen durch anderweitige Hürden blockiert, die genauso von Bedeutung sind und deshalb im Anschluss ebenso aufgezeigt werden sollen.

4.6 Hürden und Widerstände

Eine grundsätzliche Hürde für Trans*Kinder und *Jugendliche kann an deren „Nichtvorhandensein“ durch Nichtthematisieren oder Darstellen in der Schule gesehen werden. Dazu zählt, dass nicht über deren Situation aufgeklärt und informiert wird (vgl. KgKJH, 2014, S. 119f.), auch nicht in Fächern, die laut den Lehrplänen über Geschlechtervielfalt sensibilisieren sollen wie etwa Biologie (vgl. Bittner, 2011, S. 32f.). Dadurch braucht es häufig Schlüsselsituationen im privaten Bereich z.B. Medienbeiträge (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006, S. 67), die das entsprechende Vokabular aufzeigen (vgl. Kennedy, 2014, S. 188) und den Kindern und Jugendlichen neben den oft in Folge aufgesuchten Fachkräften zu Intelligibilität⁴ und Klarheit über sich selbst verhelfen (vgl. KgKJH, 2014, S. 133f.). Damit einher geht die Unwissenheit von Fachkräften im schulischen Kontext, die zu Unsicherheiten den Trans*Schüler_innen gegenüber führt, weil diese die binäre Normgeschlechterordnung offenkundig in Frage stellen (vgl. S. 151., Fuchs et al., 2012, S. 123, Klocke, 2012, S. 89). Doch auch (medizinische oder psychologische) Fachkräfte sind fehlbar. Deren Fehleinschätzung verzögert mitunter den (wenn gewünschten) Transitionsweg. Dadurch dass Eltern und Kinder bspw. damit getröstet werden, dass es so belassen werden und abgewartet werden soll, ohne dabei das potentielle Trans*Sein zu benennen oder zu erkennen (vgl. KgKJH, 2014, S. 119) .

Ist wie o.g. die richtige Sprache gefunden und die themenspezifische „Sprachlosigkeit“ behoben, stellen sich häufig andere Widerstände ein. So wird es von Kindern und Jugendlichen besonders belastend empfunden, wenn eine oder beide Elternpersonen in ihren Reaktionen die Akzeptanz ihres Seins vermissen lassen. Das zeigt sich darin, dass die Eltern die Geschlechterpräsentation durch die Vorgabe einer Kleider- oder Frisurenordnung, das Weiterverwenden des ungewünschten Namens oder Pronomens, die Ablehnung medizinischer Behandlungen bis hin zu gerichtlichen Streitigkeiten einzuschränken versuchen (vgl. ebd.). Auch Schuldzuweisungen, Verleugnungen, das Übergehen von Wünschen und

⁴ Fähigkeit, etwas durch den Intellekt und nicht nur durch die sinnliche Wahrnehmung zu verstehen

Signalen werden als negativ erlebt. Ebenso ambivalentes Verhalten der Elternpersonen, das sich z.B. darin äußern kann, dass zu hause „Verkleiden“ von ihnen erlaubt wird, in der Schule untersagen sie es ihrem Kind hingegen (vgl. S. 166, 180ff.). Diese oftmals als physische und sexualisierte Gewalt wahrgenommenen Konfrontationen kommen häufig vor (vgl. LesMigras, 2012, S. 35). Das deckt sich mit einer von Kummert aufgeführten amerikanischen Studie, die belegt, dass derlei Erziehungspraktiken als schädlich begriffen werden. Diese Praktiken können sich unterschiedlich äußern: im Verantwortlichmachen für erlebte oder antizipierte Diskriminierung und Gewalt, im Ausschluss von Aktivitäten der Familie und Distanzierung, im verbalen und körperlichen Missbrauch, im Untersagen von Kontakt zu anderen Trans*Kindern und Jugendlichen, in Verunglimpfung und Spott, in der Verpflichtung zur Geheimhaltung und darin durch Druck die Geschlechtsrollenkonformität durchsetzen zu wollen (vgl. Kummert, 2011, S. 20). Einigen Kategorien davon lassen sich o.g. Widerstandsfaktoren durch die , in diesem Fall deutschen, Eltern zuordnen.

Doch nicht nur bei ihren Eltern können Trans*Kinder und *Jugendliche auf Unverständnis stoßen, sondern auch bei ihren Mitschüler_innen, vor allem wenn diese und ihre Eltern wenig Verständnisbereitschaft, sondern eher Intoleranz signalisieren und ihre eigene Unsicherheit überspielen, in dem sie diese Kinder und Jugendlichen Diskriminierungen z.B. in Form von Mobbing aussetzen (vgl. KgKJH, 2014, S. 195). Sind die Lehrkräfte aufgrund der Situation dann noch überfordert und fördern derlei Vorkommnisse, in dem sie keine klare Position dagegen beziehen oder nur unzureichende Unterstützung anbieten, verstärkt sich dieser Widerstandsfaktor noch (vgl. 182f.).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass mit Schuleintritt die Durchlässigkeit für selbstbestimmte geschlechtliche Selbstverortung nahezu nicht mehr gegeben ist, was sich insbesondere bei der Nutzung von geschlechterseparierenden Räumlichkeiten bemerkbar macht und Erklärungs- und Rechtsfertigungsdruck bei den Trans*Kindern und *Jugendlichen hervorruft (vgl. 133f.). Dabei kann häufig auch die Abwertung von Weiblichkeiten gerade bei Trans*Mädchen beobachtet werden (vgl. Fuchs et al., 2012, S. 131), die infolge ihres femininen Geschlechterausdrucks weniger toleriert und oftmals lächerlich gemacht werden (vgl. Serano, 2007, S. 15). Sind es in der

Grundschule eher die strukturellen Diskriminierungen, die Trans*Kinder und *Jugendliche vor Probleme stellen, so sind es mit zunehmenden Alter, insbesondere nach dem Eintritt in weiterführende Schulen, die direkten Diskriminierungen durch Mitschüler_innen oder Lehrkräfte selbst, die zunehmen und die sie herausfordern (vgl. KgKJH, 2014, S. 92- 195).

Wird der Transitionsprozess noch in der schulischen Laufbahn begonnen, kann es zudem dazu kommen, dass sich die Kinder und Jugendlichen neben den alltäglichen schulischen Belastungen, Auseinandersetzungen mit Psycholog_innen, Gutachtern, Krankenkassen und Gerichten gegenüber sehen und sich deren Fragen und Therapien aussetzen müssen, um bestenfalls ein positives Gutachten beschieden zu bekommen, das ihre Behandlung erst möglich macht (vgl. Kap. 3.2, 3.3). In dem Zusammenhang kritisiert ein befragtes Kind, dass Kinder zu wenig entscheiden dürfen (vgl. KgKJH, 2014, S. 120). Vermehrt werden insbesondere von den Elternpersonen jedoch auch die wenigen fachkundigen Anlaufstellen und Fachärzt_innen kritisiert, die zumeist erst in weiter entfernten Großstädten zu finden sind, während der Kontakt zu in den Heimatstätten ansässigen als wenig bis gar nicht hilfreich wahrgenommen wurde (vgl. 202). Sind die Spezialist_innen dann auch noch privat niedergelassen, kann dies zusätzliche Verhandlungen mit der Krankenkasse nach sich ziehen, was diese Hürde noch intensiviert (vgl. S. 182).

Die vorangegangenen Aspekte betrachtet, entsteht der Eindruck, dass die Widerstände klar gegenüber den Unterstützungsfaktoren überwiegen. Je nachdem, wie präsent und einschränkend diese wahrgenommen werden, bestimmen sie wirkungsmächtig mit darüber, inwiefern Trans*Kinder und *Jugendliche ihre Situation als positiv oder eher negativ konnotiert wahrnehmen. Wie ein Rating hin zu einem positiveren Empfinden möglich ist, kann Konzepten, die der Lehre der Angewandten Kindheitswissenschaften entlehnt sind, entnommen werden. Diese werden nachfolgend auf die Situation von Trans*Kindern und *Jugendlichen angewendet und bündeln den Blick, den die Angewandten Kindheitswissenschaften aufgrund ihres theoretischen Unterbaus auf diese einnehmen.

5. Kindheitswissenschaftlicher Blick auf Trans*Kinder und *Jugendliche

Die vergangenen Kapitel haben gezeigt, dass Trans*Kinder und *Jugendliche unter sehr spezifischen Bedingungen aufwachsen und immerwährend von den Reaktionen ihrer umgebenden Personen abhängig sind. Wenn diese negativ ausfallen, finden sie sich schnell zwischen Diskriminierungen und Stigmatisierungen wieder, die sie im schlimmsten Fall u.a. durch ihre ganze Schulzeit begleiten. Gleichzeitig verfügen sie genau deshalb über Erfahrungs- und Erlebniswelten, die anderen zeitlebens fremd bleiben, weil sie nicht betroffen sind. In diesem Kapitel soll geklärt werden, warum die Angewandten Kindheitswissenschaften ein besonderes Interesse an Trans*Kindern und *Jugendlichen besitzen dürften. Die kindheitssoziologischen Grundlagen werden durch weitere relevante Konzepte und Theorien ergänzt und anschließend Praxisfelder aufgezeigt, in denen diese zur Anwendung kommen könnten. Sie fungieren als Ausgangspunkt für die im nächsten Kapitel untersuchten Veränderungsbedarfe und stellen erste Verbindungen zu dem Beitrag her, den die Angewandten Kindheitswissenschaften für Trans*Kinder und *Jugendliche, speziell für deren Problemlagen im schulischen Kontext, leisten können.

5.1 Interesse an Trans*Kindern und *Jugendlichen

Die Angewandten Kindheitswissenschaften stellen eine kritische Wissenschaft dar, die den Blick auf Kinder und Jugendliche, der vor Entstehen dieser Wissenschaft verbreitet war, reflektieren und ergänzen wollen.

Dazu setzen sie sich mit Disziplinen und Fächern auseinander, die eine Relevanz für Kinder und Jugendliche besitzen. Die Kerndisziplinen sind dabei die (Kindheits-)Soziologie, die (Sozial-) Pädagogik, die Psychologie, die Diversity Studies und die Politik- und Gesundheitswissenschaften. Mit dem differenzierten Blick aus der jeweiligen Orientierung heraus wird Kindheit erfasst und verstanden. Dabei können sich die Perspektiven gegenseitig ergänzen und vorteilhafte Verknüpfungspunkte herstellen, um damit als sozialwissenschaftliches Querschnittsfach den Blick auf Kindheit(en) zu erweitern (s. Studiengangsflyer im Anhang).

In diesem Zusammenhang nehmen sie gesellschaftliche Strukturen kritisch in den Fokus und identifizieren soziale Ordnungen. Dabei gehen sie auch der Frage sozialer Gerechtigkeit nach und arbeiten Ungleichheitsmerkmale heraus. Nach kindheitssoziologischen Erkenntnissen stellt ein Differenzierungsmerkmal das Lebensalter und damit die Zugehörigkeit zu einer Generation dar.

An diese wird das Konzept der generationalen Ordnung geknüpft. Den verschiedenen Alterskategorien (Kind, Erwachsener) werden unterschiedliche Maße an ökonomischer Teilhabe, Rechte, Pflichten und Bedürfnisse zugeordnet (vgl. Hungerland, 2008, S. 82). Diese Unterschiede/ Wahrheiten sind nicht natürlich gegeben, sondern „situiert und sozial konstruiert“ (Hengst/Zeihner, 2005, S. 14). Durch die Zuordnung zu bestimmten Alterskategorien soll jedoch eine natürliche Wahrheit geschaffen werden, die für alle bindend ist und durch die wahrgenommenen biologischen Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen bestätigt wird (Hungerland zit. n. Alanen 1994, 2008, S. 83). Die verschiedenen Konstruktionen von Alterskategorien geben eine Begründung für verschiedene Positionen im gesellschaftlichen, hierarchischen Machtgefälle ab. Dem „konstruierten Kind“ und auch dem „konstruierten Jugendlichen“ wird dabei in diesem hegemonialen Generationenverhältnis weniger Macht zugesprochen, was sich etwa an ihrer Möglichkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe zeigt (ebd., S. 84). Die augenscheinlich natürliche Differenzierung wird z.B. durch Gesetze gestützt (u.a. Festlegung des Wahlalters, Abhängigkeiten von (Eltern-)Personen – vgl. Kapitel 3.2/ 3.3) und reproduziert. Sie führt dazu, dass sich Kinder und Erwachsene im Bezug auf ihre gesellschaftliche Stellung fast komplementär gegenüber stehen – die Kinder als die „Machtlosen“, denen u.a. nachgesagt wird, dass sie ihre Interessen nicht selbst vertreten können gegenüber den erwachsenen „Machtinhabern“, die sich deshalb z.B. anmaßen vertretend für diese ihre Anliegen zu formulieren (vgl. Hungerland, 2008, S. 83).

Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass viele Orte und Lebensbereiche, in denen Kinder und Jugendliche anzutreffen sind, nach wie vor stark durch Erwachsene dominiert und dementsprechend auch nach ihrer Vorstellung gestaltet sind. Kinderinteressen sind meist bestenfalls randständig mitgedacht (vgl. Luber, Hungerland, 2008, S. 10). Zu diesen Orten gehört auch die Schule, eine der

zwei bedeutendsten Sozialisationsinstanzen, in denen sich u.a. Trans*Kinder und *Jugendliche aufhalten.

Die Einsicht, dass „Kindheit“ wie im Konzept der generationalen Ordnung beschrieben, konstruiert ist, geht mit der Sichtweise einher, Kinder als soziale Akteure zu betrachten (vgl. Hungerland, 2008, S. 84). Von Bedeutung ist dabei sie nicht nur als „Werdende“ zu begreifen, sondern sie im hier und jetzt als „Seiende“ anzunehmen und auch derart mit ihnen umzugehen (vgl. Alanen, 2005, S. 67). Sie fungieren nicht wie weitläufig angenommen nur als passive Empfänger von Wissen und Ressourcen (vgl. Qvortrup, 2005, S. 28). Im Gegenteil, sie sind innerhalb ihrer strukturellen Rahmenbedingungen aktiv, „sie gestalten mit Eigensinn ihre soziale Welt mit und sind nicht allein Opfer oder Objekte der Bearbeitung Erwachsener“ (Hungerland, 2008, S. 85). Ihr Akteurstatus ist dabei davon gekennzeichnet, dass sie nicht einfach nur aktiv oder untriebig sind, sondern ihr Handeln sich in einem ganz bestimmten Stil, mit ganz bestimmten Entscheidungsmöglichkeiten äußert. Es tritt in unterscheidbaren Opportunitätsstrukturen hervor, die wiederum in spezifischen institutionellen, intergenerationalisierten Arrangements auftreten (vgl. Schweizer, 2007, S. 58). Dabei müssen sie genauso ernst genommen werden wie Erwachsene, weil ihr Denken, Fühlen, Handeln und ihr Willen genauso wichtig und legitim ist, sind sie doch von Anfang an – nicht erst als Erwachsene – Mitglieder unserer Gesellschaft und gestalten als handelnde Individuen unsere Gemeinschaft eigenwillig mit, prägen sie und eignen sich ihre Welt an (vgl. Hungerland, 2008, S. 85f.). Das geht weit darüber hinaus, sie nur als Akteure ihrer eigenen Entwicklung zu begreifen (vgl. Montessori- Pädagogik, Entwicklungsstadien nach Piaget). Inzwischen sind sie sowohl in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung als „Expert_innen ihrer selbst“ (Hungerland, 2014, S. 5) wie auch im Recht als eigene Rechtssubjekte anerkannt, die selbst Rechte beanspruchen und auf ihre Erfüllung bestehen können (vgl. Liebel, 2007, S. 209)

Es gilt die durch Erwachsene dominierte Welt auch für Kinderinteressen zu sensibilisieren, sie für deren Belange und Rechte zu öffnen und sie in ihrem Akteursstatus anzuhören, ernst und wahr zu nehmen (vgl. Luber, Hungerland, 2008, S. 10). Die Angewandten Kindheitswissenschaften streben demnach an, Kindern und Jugendlichen den Akteurstatus einzuräumen, den sie dadurch, dass sie ihre

Lebenswelt mit all ihren Kompetenzen selbst gestalten und entwickeln, genauso gerecht werden wie Erwachsene (vgl. Alanen, 2005, S. 68). Dazu ist ein kritischer Blick auf die bisherige Praxis in Institutionen (u.a. Schule) und gesetzlichen Bestimmungen notwendig, die mit Kindern und Jugendlichen befasst sind (vgl. Luber, Hungerland, 2008, S. 19).

In diesen Institutionen kommen, neben dem Lebensalter, weitere Ungleichheitskategorien zum Tragen wie etwa die Herkunft oder das Geschlecht (vgl. „Geheimer Lehrplan“) der Kinder und Jugendlichen. In Auseinandersetzung mit diesen Kategorien kann das besondere Interesse der Angewandten Kindheitswissenschaften an Trans*Kindern und *Jugendlichen begründet werden, die bspw. innerhalb der Geschlechtskategorie wiederum bestimmte „entmachtete“ Positionen einnehmen, die es speziell zu analysieren gilt. Ihre Interessen sind demnach nicht nur deshalb oftmals „ungehört“, weil sie der Gruppe der Kinder angehören – die für die Kindheitswissenschaften sowieso von Interesse sind – sondern weil sie innerhalb dieser u.a. auch einer Geschlechtskategorie angehören, die einer Minderheit entspricht, wie sich anhand der statistischen Annahmen vermuten lässt. Dadurch, dass sie nicht die Norm abbilden, werden sie noch mehr ins Ausseits gedrängt und noch einmal weniger mitgedacht und verdienen im Hinblick auf die Frage nach sozialer Gerechtigkeit und Ordnung nähergehende Betrachtung.

Die Erwachsenenlogik macht ihre Lebenssituation komplizierter. Abgesehen von dem Kinderschutzgedanken, der sich besonders innerhalb der medizinischen Debatten um frühzeitige Hormonbehandlung widerspiegelt, zeigen eben diese auch, dass der Blick dabei eher auf die zukünftigen erwachsenen Personen abzielt, die dann möglicherweise frühere Entscheidungen bereuen. Die in diesem Moment empfundene Lebenssituation als „seiendes“ Kind, bleibt hingegen unbeachtet, mindest jedoch herabgewürdigt, in dem ihnen die Kompetenz, eigenständig Entscheidungen treffen zu können, abgesprochen wird (vgl. Kapitel 3.2).

Zudem sorgt der Fokus auf das Trans*Dasein der Kinder und Jugendlichen für ein Beschränken der Lebenswirklichkeit dieser auf ihre geschlechtliche Identifikation, wodurch wesentliche andere Aspekte, die nicht weniger bedeutsam für sie sind, ausgeblendet werden. Die Angewandten Kindheitswissenschaften könnten genau

diese gesamte Lebenswirklichkeit in Forschungen darzustellen versuchen und dabei mit diesen zusammen ihre Welt erforschen. Die Ergebnisse können durch die Absolvent_innen unter Anwendung verschiedener Konzepte und Theorien in die Praxis überführt werden und für wichtige Impulse hinsichtlich ihren Rechten, Mitbestimmungsmöglichkeiten und deren öffentliche Wahrnehmung sorgen. Welche Konzepte dabei von Bedeutung sein könnten, wird im nächsten Unterkapitel behandelt.

5.2 Bezug zu relevanten Konzepten und Theorien

Das letzte Kapitel konnte u.a. einen Einblick in die kindheitssoziologische Fundierung der Kindheitswissenschaften geben. Diese beinhaltet bereits zwei grundlegende Konzepte und deren Bezug für Trans*Kinder und *Jugendliche. Die nachfolgenden Konzepte, Ansätze und Theorien bieten weitere Bezugsmöglichkeiten und werden ebenso auf ihre Anwendbarkeit hinsichtlich der speziellen Situation von Trans*Kindern und *Jugendlichen geprüft.

5.2.1 Doing Gender- Konzept

Am naheliegendsten erscheint es, zunächst das Konzept des „Doing Gender“ zu betrachten. Für das von Candace West und Don H. Zimmerman in den 1980er Jahren entwickelte Konzept entstand die Ideengebung durch die „Agnes“- Studie von Harold Garfinkel (vgl. Faulstich- Wieland, 2006, S. 176). Agnes, eine Mann zu Frau Transsexuelle, identifizierte sich schon als Frau, musste sich aufgrund des „Doing Gender“ jedoch noch Verhaltensweisen aneignen, die sie auch von ihrer Umwelt als Frau lesen ließen. Das war notwendig, um auch als solche wahrgenommen zu werden und ihr „Passing“ perfekt zu machen (vgl. Beck, 2013, S. 17f.) - getreu dem Satz von West und Zimmermann: „We can never ever not do gender“ (Höfner/ Schigl zit. n. West/ Zimmerman 1991, 2011, S. 130). Mit dem Konzept geht die Annahme einher, dass jede_r permanent sein Geschlecht selbst herstellt, auch in Situationen, wo das eigentliche Geschlecht(steil) nicht ersichtlich wird und nur die (stereotypen) Verhaltensweisen darauf schließen lassen (vgl. Faulstich- Wieland, 2006, S. 177). Trans*Kinder und *Jugendliche konstruieren nach diesem also wie jede_r andere auch permanent ihr Geschlecht selbst. Streben sie ein „Passing“ an, bedienen sie sich in manchen Fällen vielleicht (wie im Fall von Agnes) einmal mehr

geschlechterstereotypen Verhaltens, um nicht das Risiko einzugehen, nicht als „richtiges“ Mädchen oder „richtiger“ Junge wahrgenommen zu werden. Es kann also passieren, dass sie in Konflikt mit ihrer Umwelt kommen, wenn sie von dieser anders gelesen werden als sie es sich wünschen oder das Lesen eine eindeutige Zuordnung zu „männlich“ oder „weiblich“ nicht möglich macht. Das kann dazu führen, dass die in der Zweigeschlechtlichkeit verhaftete Interaktion erschwert wird oder ihr Nicht-„Richtig“- Sein, wie auch an Beispielen gezeigt, als Anlass zu Diskriminierungen genutzt wird (vgl. Kap. 4.3).

5.2.2 Undoing Gender- Konzept

Dem entgegen wirken könnte das von Stefan Hirschauer entwickelte Konzept des „Undoing Gender“. In diesem bezieht er sich auf Studien Ervin Goffmans aus den 70er Jahren, die herausstellen, dass das Geschlecht nicht omnipräsent sein muss, sondern sich entgegen der Geschlechternorm verhalten werden kann oder ganz darauf verzichtet werden kann, sich permanent als „weiblich“ oder „männlich“ zu inszenieren (vgl. Beck, 2013, S. 20). Hirschauers „axiomatische Basisannahmen“, die er in Auseinandersetzung mit dem „Doing Gender“- Konzept herausgestellt hat – die „Annahme der Konstanz“ des Geschlechts, die „Annahme der Naturhaftigkeit“ des Geschlechts und die „Annahme der Dichotomizität“ von Geschlecht (vgl. Faulstich- Wieland, 2006, S. 179) – können nach ihm also in der Interaktion zwischen Menschen aufgehoben beziehungsweise unbeachtet gelassen werden. Damit kann dafür gesorgt werden, dass Geschlecht seine „Omnirelevanz“ verliert. Dazu gehört es auch aufzuzeigen, wo Möglichkeiten der Relativierung der Zweigeschlechtlichkeit liegen und wo diese permanent vervielfältigt wird, um Ansatzpunkte zu finden, die das Geschlecht bedeutungslos zu machen (vgl. Beck, 2013, S. 20). Dieses Konzept könnte für Trans*Kinder und *Jugendliche in sofern von Bedeutung sein, dass ihnen, wenn ihre Umgebung und sie sich dagegen entscheiden, den Druck der Zweigeschlechtlichkeit nachzugeben, sonst dadurch auftretende Konflikte erspart bleiben. Wenn darauf verzichtet wird, sich geschlechtlich darzustellen, würden sie sich nicht permanent als „nicht richtig“ oder „nicht normal“ wahrnehmen und andere Aspekte ihres Seins könnten in den Vordergrund rücken. Außerdem würde es ihre aktive Rolle, ihre Wahrnehmung, selbst etwas beeinflussen zu können, stärken.

5.2.3 Empowerment- Konzept

Ihre Rolle ist auch beim Empowerment- Konzept, ursprünglich von Julian Rappaport erdacht, von Bedeutung.

Er sagte dazu: "Unter 'empowerment' verstehe ich, daß es unser Ziel sein sollte, für Menschen die Möglichkeiten zu erweitern, ihr Leben zu bestimmen. ... Mit dem Konzept 'empowerment' können wir nicht länger Menschen einfach als 'Kinder in Not' oder als 'Bürger mit Rechten' sehen, sondern vielmehr als vollwertige Wesen, die sowohl Rechte als auch Bedürfnisse haben. Wir müssen uns mit dem Widerspruch auseinandersetzen, daß selbst Menschen mit wenigen Fähigkeiten oder in extremen Krisensituationen, genauso wie jeder von uns, eher mehr als weniger Kontrolle über ihr eigenes Leben brauchen. Das heißt nicht notwendigerweise, daß wir deren Bedürfnisse nach Hilfe vernachlässigen, wenn wir für mehr Selbstbestimmung votieren. Empowerment ist eine Denkweise, die mehr Klarheit über die divergente Natur sozialer Probleme bringt." (Rappaport 1985, S. 289).

In diesem Zitat sind die wichtigsten Stützen des Konzepts benannt- Erweiterung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten, Fokus auf die Bedürfnisse und Rechte der sich in Krisensituationen Befindlichen – nicht aus der Opfer- und Defizitperspektive, sondern aus der Ressourcenperspektive heraus- und sofern Fachkräfte beteiligt, deren Position in der Mentorenrolle, die zwar Unterstützung bietet, aber nicht alle Lösungsmöglichkeiten vorgibt. In der Folge werden die „Betroffenen“ ermächtigt die Kontrolle über ihr Leben und ihre Lebensbedingungen wieder- oder neuzugewinnen und Stärke, Energie und Fantasie zur Bewältigung ihrer Probleme freizusetzen. Für die Situation von Trans*Kindern und *Jugendlichen lässt sich daraus ziehen, dass die Fachkräfte, unabhängig, ob in Schule oder anderen Institutionen, als Unterstützung für sie da sein sollten und ihnen, sofern sie diese nicht selbst einfordern (Partizipations-)Möglichkeiten schaffen sollten, durch die sie selbstbestimmt agieren können (vgl. Kempe- Schällicke, 2015, S. 245).

Damit wird der Blick aus der „Opfer“- Perspektive, der u.a. durch Diskriminierungen entstehen kann, herausgelöst und der auf die eigenen Stärken und Ressourcen geöffnet. Damit einher geht eine „Selbstermächtigung“, ein Bewusstwerden der eigenen Kraft, der Kompetenzen und Erfahrungen, der Rechte und Bedürfnisse und

ein Verschieben der zuvor vielleicht eher passiven Normempfangsposition hin zu einer aktiven, selbstbestimmten Lebensführung.

Der Fokus, der hier auch auf die Rechte gelegt wird, kann u.a. hinsichtlich der Kinderrechte angewandt werden. Diese sind u.a. ,wie zuvor benannt, in der UN-KRK festgeschrieben. Dabei bilden eine der drei Säulen auch all die Rechte, die die Partizipation der Kinder und Jugendlichen gewährleisten sollen. Wie dargestellt, können Partizipationsmöglichkeiten dazu verhelfen, sich als selbstbestimmt und „mächtig“ wahrzunehmen.

5.2.4 Salutogenese- Konzept

Partizipationsräume bieten zudem die Möglichkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Das bietet die Überleitung zum nächsten Konzept, dem Salutogenese-Konzept von Antonovsky. Dieser entwickelte das Konzept aus der Frage heraus, wie Gesundheit entsteht, die ihm nach einer seiner Studien 1970 beschäftigte. In den Fokus seiner Beantwortung stellt er den Köheränzsinn. Dieser enthält drei (subjektiv) empfundene Komponenten: erstens die Verstehbarkeit, zweitens die Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit und drittens die Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit. Je nach dem wie viele subjektive Erlebnisse und von objektiven Umgebungsfaktoren bedingte Zustände ein Mensch erlebt, die er als verstehbar, handhabbar und sinnhaft empfindet, desto stärker köheränt und selbstwirksam nimmt er sich war. Sind das eher wenige Situationen, wird er sich auf dem Gesundheits- Krankheits- Kontinuum eher in Richtung Kranksein empfinden. Sind es mehr, tendiert er eher zu dem „gesunden“ Pol. Situationen, die diese Komponenten erfüllen, können dabei als Eustress wahrgenommen werden. Ist das nicht der Fall, wirken sie eher als Distress (vgl. Antonovsky, 1997, S. 36). Wie genau die auf die Person einwirkenden Stressoren eingeordnet werden, hängt auch von den generalisierten Widerstandsressourcen ab, die ein Mensch zur Verfügung hat. Diese können sowohl individuell auf körperlicher oder psychischer Ebene generiert oder durch soziale und kulturelle Unterstützungsfaktoren bezogen werden (vgl. Antonovsky, zit. n. Krause/Lorenz, 2009, S. 42). Bezogen auf die Trans*Kinder und *Jugendlichen kann das Konzept so verstanden werden, dass sich diese eher als „krank“ wahrnehmen oder Krankheiten wie zum Beispiel Depressionen ausbilden (diese korrelieren häufig mit

GIS). Das geschieht, wenn sie sich in ihrer Situation mit den ihnen begegnenden Stressoren wie etwa Stigmatisierungen oder Diskriminierungen als wenig kohärent erleben und diese deshalb als Distress wirksam werden können. Stehen den Kindern und Jugendlichen gleichsam wenige Widerstandsressourcen zur Verfügung, kann dieses Erleben noch verstärkt werden. Verfügen sie hingegen über viele Widerstandsressourcen und können die Stressoren als verstehbar, handhabbar und sinnhaft für sich einordnen, erleben sie sich als selbstwirksam, weil sie diese gut bewältigen können und ordnen sich eher als „gesund“ ein. Die Widerstandsressourcen können demnach neben den Kindern und Jugendlichen selbst von den umgebenden Menschen mit beeinflusst werden, bilden u.a. Anknüpfungspunkte für das Wirken von Fachkräften.

5.2.5 Diversity- Ansatz

An den dargestellten Blick auf Ressourcen, knüpft der Diversity- Ansatz an. Bei diesem Konzept gilt es benachteiligte oder diskriminierte Menschen, hier die Trans*Kinder und *Jugendlichen, aktiv in das gesellschaftliche Leben einzubeziehen. Insbesondere im Schulkontext gilt es potentialorientiert an Problem (-lösungen) heranzugehen- nach dem Motto „Inklusion statt nur Integration“. Die Selbstwahrnehmung stützt dabei wiederum nicht die Opferperspektive, sondern das Individuum, das in seiner Vielfalt und Einzigartigkeit gesehen werden will und sich Respekt einfordert. Die vielfältigen Lebensweisen können darin als gemeinschaftliche Bereicherung des gesellschaftlichen Lebens einbezogen werden, in dem sie geachtet, wertgeschätzt und gefördert werden. Ziel ist es dabei eine Gleichbehandlung und Chancengleichheit für diskriminierte Gruppen und Minderheiten zu erreichen. Außerdem soll die Vielfalt zu individueller Entfaltung und Gemeinschaftsgeist führen und der Weg von der Homogenität, hier der Zweigeschlechtlichkeit als Norm, zur Heterogenität also einer Normalität von differenten Geschlechtervarianzen gebnet werden. Damit geht auch ein Perspektivwechsel, Kreativität und Innovationsgeist einher (vgl. Wilpert, 2007, o.S.). In der praktischen Anwendung hinsichtlich des hier bearbeiteten Themas, kann er bedeuten, dass seine Grundgedanken des Wertschätzens, Achtens und Förderns verschiedener Geschlechtsidentitäten, als Basis des gegenseitigen Umgangs der an der Schule befindlichen Akteur_innen angewendet werden. Außerdem kann er als

Unterstützung bei der Schaffung vorurteilsfreier, wertschätzender, ressourcenorientierter Rahmenbedingungen dienen.

5.2.6 Verweis auf weitere theoretische Bezugsmöglichkeiten

Ein Ansatz, nicht vorurteilsfrei, aber zumindest vorurteilsbewusst zu erziehen, lässt sich auch im Anti- Bias Ansatz finden, der spezielle Handlungsschritte sowohl für die Kinder als auch für die Fachkräfte beschreibt und sich ebenso auf die Lebensrealität von Trans*Kindern und *Jugendlichen anwenden lässt (vgl. Wagner, 2003, S. 10- 15). Auf ihn soll hier jedoch nur beispielhaft als Anwendungsmöglichkeiten verwiesen werden, genau wie auf Ansätze der Ressourcenorientierung (z.B. Hobfoll/ Buchwald 2004). Diese finden seit den letzten Jahren verstärkt Verwendung, würden hier jedoch den Rahmen der Arbeit übersteigen. Das gleiche gilt für diverse Entwicklungsmodelle, die als Erklärungs- oder Analyseinstrumente herangezogen werden könnten, wie beispielsweise Havighurst's Entwicklungsaufgaben von 1948 oder speziell schon auf Trans*Kinder und *Jugendliche bezogen ‚Güldenring‘'s ‚Phasenspezifische Konfliktthemen eines transsexuellen Entwicklungsweges‘ aus dem Jahr 2009. Diese sind für eine weitergehende Betrachtungen m.E. hilfreich und können Bezüge bereithalten.

Wie können dann nun die Angewandten Kindheitswissenschaften unterstützend hinsichtlich der Problemlagen von Trans*Kindern und *Jugendlichen sein? Welche Praxisfelder sind relevant für diese Kinder und Jugendlichen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich das nächste Kapitel.

5.3 Relevante Praxisfelder für Trans* Kinder und Jugendliche

Im Studium der Angewandten Kindheitswissenschaften werden die Studierenden gewissermaßen zu generalisierten Spezialisten der bereits erwähnten Disziplinen ausgebildet. Das erlangte Überblickswissen kann sie in die Lage versetzen, sich in den verschiedenen Bereichen der Lebenswelten der Kinder einzubringen und als deren Lobbyisten zu wirken, insbesondere auch für Trans*Kinder und *Jugendliche.

Nach der Alumni- Befragung von Daniela Tews 2014 sind die Absolvent_innen vorrangig in drei Handlungsfeldern beruflich aktiv. Danach sind sie bisher in der

Betreuung (Erziehung/ Begleitung), der Bildung und der Beratung/ Interessenvertretung anzutreffen. Jeder dieser Bereiche bietet Anknüpfungspunkte für Trans*Kinder und *Jugendliche in Deutschland. So können Alumni Trans*Kinder und *Jugendliche sowohl in Betreuungseinrichtungen (z.B. Kindertagesstätten), in der stationären Unterbringung (z.B. Heime), während der Einzelfallbetreuung oder der Ferienfreizeit begegnen. Kommen die Kinder und Jugendlichen so sehr mit ihren Elternpersonen in Konflikt, dass sich das Jugendamt oder das Familiengericht einschaltet, könnte auch durch die Tätigkeit in diesen Instanzen zum Beispiel beim Allgemeinen Sozialen Dienst oder als sozialpädagogische Familienhilfe ein Kontakt zustande kommen (vgl. Tews, 2014, S. 29).

Im Bereich der Beratung und Interessenvertretung ist die Wahrscheinlichkeit vielleicht sogar höher, sind gerade Beratungsstellen, Schulsozialarbeit-, Kinder- und Jugendbüros doch gut frequentierte Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche in speziellen Lebenssituationen. Auch innerhalb einer Berufstätigkeit in der Schulberatung oder im Diversity Management dürfte deren Situation ein relevantes Thema sein. Ebenso bedeutsam mag es für Kinder- und Jugendbeauftragte und kinder- und jugendpolitische Sprecher_innen der einzelnen Politikressorts sein, wenn sich unter ihnen ein_e Kindheitswissenschaftler_in befindet. Das Gleiche gilt für die Arbeit in Nichtregierungsorganisationen, Jugendbeteiligungsgremien, bei gutachterlichen Tätigkeiten und bei Interessen- und Fachverbänden (vgl. ebd.).

Die Anknüpfungspunkte reichen in dem selben Maße in den Bereich der Bildung hinein, egal ob die außerschulische oder die schulische Bildung betrachtet wird. In Seminaren, Workshops, Tagungen und Schulstunden kann die Situation von Trans*Kindern und *Jugendlichen entweder randständig oder wie vom Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Jugendhilfe Sachsen- Anhalt e.V. dieses Jahr umgesetzt, fokussiert in den Blick genommen werden (vgl. KgKJH, 2015, o.S.). Als Referent_innen für Kinderrechte und Menschenrechtsbildung setzten sich Absolvent_innen außerdem aktiv für die Mitbestimmung und die Umsetzung der Rechte der Kinder ein, unter die auch maßgeblich die Persönlichkeitsrechte zählen (vgl. Kapitel 3.2). In den Bereich der Bildung zählt nach der Systematik Daniela Tews‘ auch die Forschung. Gerade hinsichtlich dieser zeigt sich anhand fehlender

statistischer und qualitativer Daten im Bezug auf die Lebenswelt von Trans*Kindern und *Jugendlichen eine erhebliche Lücke, die es noch auszufüllen gilt. Hierfür scheinen Kindheitswissenschaftler_innen mit ihrem subjektorientierten Forschungsansatz prädestiniert zu sein. Sie können bestehende Desirats aufdecken und mit gut durchdachten Studien versuchen diese zu füllen.

Auch hinsichtlich des eigenen Studiums können sie praktisch wirksam werden. In dem Format der „Reflexionstage“ und dem „Tag für Studium, Forschung und Lehre“ ist es ihnen möglich eigene Workshops anzubieten. Mit Mitstudierenden zusammen können sie u.a. prüfen, inwiefern die Lehrveranstaltungsangebote nach ihrem Empfinden die Lebenswirklichkeiten von Kindern und Jugendlichen genügend abbilden und wo vielleicht noch Potential für bessere Einblicke gegeben ist. Das ist bezogen auf Trans*Kinder und *Jugendliche m.E. der Fall. Nichtsdestotrotz gibt es in den bereits im Studium behandelten Konzepten und Theorien, ist dem Betrachter die Existenz von Trans*Kindern und *Jugendlichen bewusst, wie dargestellt, einige, die sich auf deren Situation anwenden lassen. Es stellt sich die Frage, welche davon bei Veränderungsbestrebungen in den späteren Praxisfeldern Anwendung finden können. Dazu wird zunächst analysiert, welche Veränderungsbedarfe existieren und daran geprüft, wie der Beitrag der Angewandten Kindheitswissenschaften aussehen könnte.

6. Veränderungsbedarf und Beitrag der Kindheitswissenschaften

Der Veränderungsbedarf für den schulischen Kontext leitet sich vor allem von den Studienergebnissen ab, die zeigen, dass Trans*Kinder und *Jugendliche Diskriminierungen ausgesetzt sind, häufig die Schule wechseln oder diese ganz abbrechen, weil die Angst vor dem sozialen Umfeld über sie bestimmt oder sie den permanent auftretenden Konflikten mit der Hetero- und Gendernorm nicht mehr standhalten (vgl. LesMigras, 2012, S. 35). Die Konzentration auf sich selbst, die notwendig ist, um sich während des eigenen Entwicklungsprozesses selbst stabilisieren zu können, fordert teilweise enorme Energiereserven, die ihnen infolgedessen als Kapazitäten fehlen, wenn es darum geht andere, zusätzliche Anforderungen wie etwa die des schulischen Umfeldes zu bewältigen (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006, S. 61f.).

Daran wird deutlich, wo die Veränderungen ansetzen müssen: im Wirken gegen Diskriminierungen, im Aufweichen der Heteronorm und im Stärken der Trans*Kinder und *Jugendlichen selbst sowie auch deren Eltern und Fürsprecher_innen. Hier können auch die Angewandten Kindheitswissenschaften einen Beitrag leisten.

Um effizient gegen Diskriminierungen vorzugehen, braucht es in erster Linie Antidiskriminierungswissen. Dieses sollte insbesondere bei dem im schulischen Bereich tätigen Fachpersonal vorhanden sein und nicht, wie anhand der Beispiele verdeutlicht wurde, (nur) von den Trans*Kindern und *Jugendlichen selbst oder deren Eltern bezogen und proklamiert werden (vgl. Kap. 4.4, 4.6). In Folge des Wissenserwerbs sollten nicht nur Anti- Mobbing- Agenden erstellt und durchgeführt werden, sondern das Thema Differenzen und der Umgang mit diesen sollte ein fest integrierter Bestandteil des Unterrichts und täglichen Miteinanders sein (vgl. KgKJH, 2014, S. 195).

Dazu gehört die fächerübergreifende Aufklärung über Aspekte der Geschlechtervielfalt für alle Schüler_innen, nicht nur derer Klassen, in denen tatsächlich Trans*Kinder und *Jugendliche anzutreffen sind (vgl. Bager, Götsche, 2015, S. 139). Damit sollte auch die Vermittlung eines adäquaten Vokabulars und das Anwenden einer bewussten Sprechweise einhergehen, die

Selbstverständlichkeiten unterlässt und damit Ausschlüssen vorbeugt (vgl. LISUM⁵, 2008, S. 154). Das sollte laut Kennedy spätestens in der Grundschule geschehen und Narrative enthalten, die Trans*Kindern und *Jugendlichen aufzeigen, dass für sie ein glückliches Leben möglich ist (vgl. Kennedy, 2014, S.330, 333). Voraussetzung dafür ist, dass die Fachkräfte (Schulleitungen eingeschlossen) in der Schule auch über adäquate Vermittlungsmethoden informiert sind, Begrifflichkeiten für sich geklärt haben und ihre eigenen Vorbehalte z.B. in Form von Berührungängsten abgebaut haben (vgl. LISUM, 2008, S. 154). Infolgedessen sollten sie eine reflektierte, positive Haltung gegenüber Trans*Schüler_innen einnehmen, sich konsequent gegen jedwede Form von Diskriminierung aussprechen und in jedem Fall intervenieren (vgl. Kempe- Schällicke, 2015, S. 245).

Teilweise gibt es in Schulgesetzen schon feste Rahmenplan- Vorgaben zur Sexualerziehung, die o.g. Fächerübergreifung berücksichtigen. In Berlin sind solche sogar schon seit 2001 eingesetzt. Sie sind jedoch nur bei 33% des Lehrpersonals bekannt und nur 15% davon kennen auch deren Inhalt (vgl. Klocke, 2012, S. 89). Ein Missstand, der dringend behoben werden muss. Ebenso wie der Umstand, dass wenig bekannt ist, dass es Lehrkräfte mit normabweichenden sexuellen Orientierungen oder Identifizierungen gibt, die mit ihrem Wissen darum auch die Position der Schüler_innen, denen es ähnlich geht, stützen könnten (vgl. Kempe-Schällicke, 2015, S. 244) Das könnte aber gleichzeitig eine Gratwanderung hinsichtlich dem Schutz ihrer Privatsphäre darstellen. Gleichzeitig wird aktuell durch die Lehrkräfte häufig die Vermittlung für derartige Thematiken den Lehrkräften für den entsprechenden Fachunterricht wie bspw. Biologie zugewiesen. Sie distanzieren sich selbst damit und wollen sich aus der Verantwortung ziehen, um damit ihre eigene Unsicherheit diesbezüglich zu verbergen. Auch wird für das Nichtbehandeln der Thematik der manchmal entstehende Eindruck, dass die Schüler_innen keinen „Bock darauf haben“, als Begründung verwendet (vgl. Schmidt, Schondelmayer, 2015, S. 228). Für letztere Umstände kann die Schwierigkeit, Einstellungen und Normen zu verändern, als Begründungsversuch herangezogen werden (vgl. Kap. 4.2).

⁵ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

Stärkend könnte dazu eine, auf struktureller Ebene ansetzende, detailliert erstellte Antidiskriminierungsschulrichtlinie wirken, die auch der Verpflichtung zu Inklusion zuträglich wäre. Auf diese könnten sich die Fachkräfte berufen und sie verschafft ihnen gleichzeitig Sicherheit, wenn sie Themen behandeln, die sie als heikel empfinden (vgl. Brill/Pepper, 2008, S. 178f.). Ist die o.g. Basis geschaffen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass betroffene Kinder und Jugendliche aufgrund der momentan noch vorherrschenden „Unsichtbarkeit“ des Trans*Seins ihr häufig vorhandenes Informationsdefizit ausgleichen können (vgl. Kap. 4.1), ohne sich dafür privat Selbstrecherchen widmen zu müssen. Außerdem wird damit empathisches, solidarisches Verhalten der Mitschüler_innen „provoziert“ (vgl. Kempe- Schälücke, 2015, S. 242). Auch der Grundstein eines Vertrauensverhältnisses zur Fachkraft kann somit gelegt werden, das im besten Fall in eine individuell beratende Funktion mündet, anstatt wie in manchen aufgezeigten Beispielen die Diskriminierung noch zu fördern. Optimaler Weise arbeiten dabei die Kinder und Jugendlichen, die Elternpersonen und das pädagogische Personal zusammen, um einen Wohlfühlort für alle vorhalten zu können (vgl. LISUM, 2008, S. 154). Eine fest verankerte Ansprechperson als Anlaufstelle für relevante Materialien, Adressen und Wissen, die Austausch und Kontakt zu Fachpersonen hält, zu Fortbildungen motiviert und Kolleg_innen sensibilisiert, sollte festgelegt und bekannt gemacht werden (vgl. Kempe- Schälücke, 2015, S. 244). Diese kann auch externe Unterstützung organisieren, die auch in Kapitel 4.5 als positiv eingeschätzt wurde, wie etwa LSBTI-Aufklärungsprojekte, die es bundesweit gibt (vgl., S. 245). Zudem sollte der fehlenden Sichtbarkeit auch in der optischen Wahrnehmung entgegengewirkt werden. Dazu können z.B. Plakate und Bilder aufgehängt werden, „die auch gleichgeschlechtliche Lebensweisen und Menschen mit verschiedenen körperlichen Merkmalen und Kleidung zeigen“ (ebd.). Auch die Schulmaterialien sollten der Anforderung von der Darstellung geschlechtlicher Vielfalt gerecht werden, wozu jedoch die Schulbuchverlage Qualitätskriterien wie Antidiskriminierung und Vielfalt etablieren müssten. Dazu sind vor allem die Ministerien für geeignete Vorgaben (z.B. für Lehrpläne, Weiterbildungsvorschriften, angepasste Schulbuchentwicklung) hinsichtlich der tatsächlichen Gleichstellung im Bildungsbereich gefragt, die sie aufgrund ihrer rechtlichen Verpflichtung sicherstellen müssen. Das kann sich auch in der ideellen oder finanziellen Unterstützung von außerschulischen

Aufklärungsprojekten zeigen (vgl. Bittner, 2015, S. 257). Die an der Schule selbst Tätigen sollten einen kritischen Umgang mit den aktuell vorhandenen Schulbüchern pflegen. Sie können Verlagen auch kritische Rückmeldungen mit Verbesserungsvorschlägen geben, immer berücksichtigend, dass Schulbücher machtvolle „Konstruktionen und zugleich Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“ sind (vgl. Fuchs et al., 2010, S. 77). Abgesehen von Konstruktionen in Schulmaterialien, sollten auch in der Mehrheitsgesellschaft verbreitete Mythen und Entkräftigungen (z.B. auch durch Medien produziert), die im Zusammenhang mit Trans* auftauchen, kritisch in den Blick genommen werden. Diese können sich in Aussagen wie: „Da haben wir kein Problem mit an unserer Schule.“, „die Kinder [sind] ja noch nicht betroffen“ (von Fachkräften in der Grundschule eingeschätzt) (Kempe- Schällicke, 2015, S. 242) oder der Meinung, man könne Schüler_innen „Flausen in den Kopf“ setzen (vgl. LISUM, 2008, S. 155) zeigen. Dem entgegen gehalten werden kann im Bezug auf die Wahrnehmung in der Grundschule, dass Transgeschlechtlichkeit schon im Kindesalter auftritt (Brill/Pepper, 2011, S. 67) und auch sexuelle Orientierung sich schon vor der Pubertät zeigen kann (Hillier et al., 2010, S. 17). Der Mythos der „Flausen“ kann ebenso ausgehebelt werden. „Genauso wenig, wie man Jugendliche durch Informationen über Homosexualität zur Homosexualität verführen kann, kann man Jugendlichen einreden, im falschen Körper zu sein.“ (LISUM, 2008, S. 155). Derart sollten auch andere auftretende Vorbehalte geprüft und ggf. widerlegt werden.

Mit den dargestellten Punkten dürften auch erste Schritte zur Aufweichung der Heteronorm gegeben sein. Durch die Bewusstwerdung der Zweigeschlechtlichkeit als Norm in Auseinandersetzung mit dem Sichtbarmachen anderer, genauso „normaler“ Lebenswirklichkeiten, wird ein Hinterfragen der Heteronormativität und Cis*Geschlechtlichkeit erwirkt und der Ansatz für eine Entmarginalisierung und das Reduzieren der Erklärungsbedürftigkeit von Trans* und anderen Seinsformen geschaffen (vgl. Kennedy, 2014, S. 323f.). Diese Aufweichung kann außerdem durch Änderungen der institutionellen Struktur auch schon jenseits einer expliziten Richtlinie potenziert werden (vgl. LISUM, 2008, S. 154.). So könnten wie in Berlin-Friedrichshain beschlossen, in allen möglichen, öffentlichen Gebäuden- Schulen eingeschlossen- Unisex- Toiletten oder wenigstens eine geschlechtsneutrale Toilette eingerichtet werden (vgl. BVV, 2013, DS/0550/IV, o.S.). In Sport- und

Schwimmbädern sollten zudem Einzelkabinen nutzbar sein. Außerdem sollten bei Abfragen personenbezogener Daten Alternativen zu den Kategorien „männlich“ und „weiblich“ zur Verfügung stehen (vgl. Bager/Göttsche, 2015, S. 138). Bei der Bildung geschlechtshomogener Gruppen bspw. im Sportunterricht, sollte immer eine gewisse Durchlässigkeit gegeben sein, die eine sensibilisierte Beobachtungsgabe der begleitenden Fachkraft benötigt (vgl. LISUM, 2008, S. 155).

Zur Stärkung der Kinder und Jugendlichen selbst können schon die o.g. Maßnahmen beitragen. Mit Anlaufstellen/-personen an Schulen, kann eventuell ihr „Unerkanntbleiben“, das nach aktuellen sozialwissenschaftlichen Hochrechnungen momentan noch in 90- 95% der Trans*Kinder und *Jugendlichen der Fall ist, verhindert werden. Die Schwelle, sich anzuvertrauen, wird damit herabgesetzt und sie können ihr Unbehagen in „informierte“ Worte fassen (vgl. Kennedy, 2014, S. 182- 203). Sie sorgen außerdem dafür, dass diese von Anfang an „sichtbar“ sind und sich nicht erst Outen und eigeninitiativ in den Fokus rücken müssen, um mitgedacht zu werden und heben damit bestenfalls ihren „Exotenstatus“ oder das Abtun als Einzelfall auf (vgl. Kempe- Schällicke, 2015, S. 242). Damit wird ihre Privatsphäre geschützt, in die aktuell noch häufig eingedrungen wird (vgl. KgKJH, 2014, S. 145).

Desweiteren gilt es, um dem Veränderungsbedarf gerecht zu werden, die Kinder und Jugendlichen zu „empowern“ und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Das sollte nicht nur hinsichtlich von Identifizierungen und Orientierungen geschehen, sondern allumfassend ansetzen z.B. auch mit dem Stärken von Schüler_innenvertretungen und dem Anwenden von Mitbestimmungs- und Partizipationsmethoden bei allen Entscheidungen, die die Kinder und Jugendlichen betreffen (vgl. Kempe- Schällicke, 2015, S. 245). Ziel sollte es dabei sein, alle Aspekte eines selbstbestimmten Lebens sichtbar machen zu können, unabhängig von geschlechternormativen Vorstellungen (vgl. Timmermanns, 2014, S. 299). Das könnte auch Cis*Jugendlichen helfen, wenn sie ein weniger starres, plurales Verständnis u.a. von Geschlechtlichkeit repräsentiert bekommen und sich damit der Druck vermindert, „richtig“ sein zu müssen (vgl. Baltes- Löhr, 2014, S. 340). Mit dem Ernstnehmen (auch von non- konformen Geschlechtsrollenverhalten) durch Partizipation und Empowerment, geht eine Stärkung des Selbstkonzepts der Kinder und Jugendlichen einher. Das ist nicht nur für Trans*Schüler_innen von Vorteil,

sondern für alle, insbesondere auch die, die in Mobbing-situationen sonst häufig als Aggressor_innen auftreten und denen damit anderweitige Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden und ihre Aggressionen dadurch vermindert werden können (vgl. Teuschel/Heuschen, 2013, S. 113).

Zu diesem Ernstnehmen gehört auch das Wahrnehmen und Umsetzen von Wünschen. In diesem Sinne sollen hier einige Beispielaussagen von Trans*Kindern und *Jugendlichen einbezogen werden, die auch Veränderungsbedarfe anzeigen:

- „dass es einfach auch ähm ja auf-...geklärter ist. Dass es da nicht so unbekannt ist. Und dass auch die Leute damit jetzt keine Probleme haben.“ (KgKJH, 2014, S. 120)
- „[...] ich probier's zur Zeit eben mehr zu... vergessen. [...] Ja, einfach mal meine Ruhe so davon [...].“ (S. 116f.)
- „es relativ schnell... zu erkennen“ (S. 150)
- „Und ähm... dass halt, dass halt mehr Informationen sozusagen über das Thema rausgehen. Und dass auch alle Leute irgendwie mehr bescheid wissen. Weil äh das Thema Transidentität ist ja wirklich, also wenn man mal so guckt, ähm... der größte Teil... pff, weiß, weiß ja überhaupt nichts darüber, dem ist das ja fremd.“ (S. 153)
- „[...] dass ich mich aussprechen kann, was mich so ja, eben bedrückt.“ (S. 192)
- „Dass die Mädchen aus unserer Klasse, dass wir uns eigentlich dann alle vertragen, [...], dass die dann aufhören immer so... zu mobben und irgendwas zu kommentieren, so fies.“ (S. 195)
- „Also... dass auch ähm... Kinder da mehr... entscheiden dürfen. Ähm nicht nur die Eltern dann komplett...“ (S. 120)

An der letzten Aussage, zeigt sich der klare Wunsch nach mehr Mit- und Selbstbestimmung, was in diesem Fall nicht nur den schulischen Kontext tangiert, sondern auch auf gesetzliche und medizinische Einschränkungen dieser verweist. Wie genau sich diese zeigen, ist im dritten Kapitel bereits dargelegt. Daraus ergeben sich weitere Anknüpfungspunkte für den Veränderungsbedarf. Auch im außerschulischen Lebensbereich muss dafür gesorgt werden, dass die Heteronorm und Cis*Geschlechtlichkeit nicht unreflektiert reproduziert wird und damit

zusammenhängende strukturelle Diskriminierungen vermieden werden, die ihrerseits wiederum zu indirekten und direkten Diskriminierungen führen können. Dazu scheint es notwendig die Änderung von gesetzlichen Grundlagen weiter voranzutreiben, für die die Umsetzung des Änderungsentwurfes des TSG einen Anfang darstellen könnte, die Vereinfachungen auch für Trans*Kinder und *Jugendliche mit sich bringen würde und bestenfalls Abhängigkeiten wie etwa von Gutachtern reduzieren könnte (vgl. Kap. 3.2). Außerdem sollten Regelungen geschaffen werden, die den Ausgleich von sich in Konflikt stehenden Rechtspositionen klären. Dabei sollte der Fokus auf der tatsächlichen Durchsetzung bestehender Rechte von Minderjährigen liegen (vgl. Bager/ Dr. Elsuni, 2013, S. 54) und ihnen mehr Spielraum und Entscheidungsmacht hinsichtlich ihrer Selbstbestimmung auch gegenüber ihren Elternpersonen einräumen. Gerade für den Fall einer Unstimmigkeit zwischen Elternpersonen und ihnen, sollte ihre Position u.a. mit Bezugnahme auf die garantierten Kinderrechte gestärkt werden. Die Durchsetzung ihrer Interessen erfordert aktuell, selbst wenn Kinder- und Jugendhilfe und Bundeskinderschutzgesetz Unterstützung bieten, ein bestimmtes Alter und ein hohes Maß an Mut. Es heißt, innerfamiliäre Konflikte nach außen sichtbar zu machen, sich dabei gegen die (engsten) Bezugspersonen zu stellen und sich hinzugezogenen Dritten anzuvertrauen (vgl. S. 50f.).

In medizinischer Hinsicht bleibt zu hoffen, dass die ICD- 11, an der sich hiesige Mediziner orientieren müssen, eine Verbesserung im Bezug auf eine Entpathologisierung für die Trans*Kinder und *Jugendlichen bereithält und trotzdem die aktuellen Unterstützungsfaktoren weiterhin zur Verfügung stellt, d.h. diese Gratwanderung überwinden kann (z.B. Kostenübernahme von Behandlungen). Bei der Überarbeitung von Leitlinien, sollten zudem Interessensgruppen befragt und einbezogen werden, um deren Akteurstatus zu gewährleisten und nicht an ihnen vorbei Festlegungen zu treffen. Das sollte auch Regelungen zu privatärztlich niedergelassenen Spezialisten einschließen, um Konflikte mit Krankenkassen zu vermeiden (vgl. Kap. 4.5). Desweiteren sollten Beratungsangebote geschaffen werden, die auch außerhalb der Schule aufgesucht werden können und Behandlungsangebote in der Nähe, die den Zeit- und Kostenaufwand vermindern, der durch weite Anfahrtswege entsteht (vgl. ebd).

Wünschenswert wäre ebenso, dass die Berichterstattung in den Medien weniger die medizinische und rechtliche als vielmehr die Sichtweise und Situation der „Betroffenen“, als Expert_innen ihrer selbst, abbilden würde. Dabei wäre zu beachten, dass die Reproduktion der zweigeschlechtlichen, heterosexuellen Norm nicht durch Marginalisierung in Form von Verharmlosungen oder Ins- Lächerliche-Ziehen der Trans*Kinder und *Jugendlichen Rechnung getragen würde. „Eine diversitätsbewusste, reflektierte Illustration sowie der Schutz vor transphoben Darstellungen“ (KgKJH, 2014, S. 260) sollte ein Standard sein. Dazu gehört auch das Vermeiden von Sensationsschlagzeilen und das Herstellen eines „Exotenstatus“, der sonst schlimmstenfalls durch die Mediennutzer_innen reproduziert wird und sich auch negativ für die Trans*Kinder und *Jugendlichen auswirken kann (vgl. Kap. 3.4). Außerdem sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden sich mit Stigmatel_innen auszutauschen, die als wichtige Stütze dienen können (vgl. Kap. 4.4).

Die Angewandten Kindheitswissenschaften bzw. deren Studienabsolvent_innen könnten in allen drei aufgeführten Bereichen des angezeigten Veränderungsbedarfes der Schule ansetzen, aber auch an denen für die außerschulischen, zusätzlichen Herausforderungen. Beim Wirken gegen Diskriminierung könnten sie genauso wie beim Aufweichen der Heteronormativität als Wissensquellen für die Fachkräfte der schulischen Bildung fungieren. Dabei können sie wie in den Praxisfeldern beschrieben z.B. beratend oder innerhalb von Managementprozessen tätig werden. Ihrem eigenen Wissenserwerb sollten dabei u.a. die in Kapitel 5.2 dargestellten Konzepte und Theorien zugrunde liegen und für die nötigen fachlichen Argumentationsstützen sorgen. Sie können ebenso als Ausrichter_innen von Fortbildungen und Fachtagungen auftreten oder als externe Unterstützer_innen für verschiedene Thematiken hinzugezogen werden z.B. als Expert_innen aus der Kinder- und Jugendhilfe, für Kinderrechte, Partizipation und/ oder Empowerment. Denkbar ist auch, dass sie selbst im schulischen Kontext wie etwa in der Schulsozialarbeit oder als pädagogische_r Mitarbeiter_in anzutreffen sind. Dort könnten sie bspw. als o.g. Ansprechpersonen sowohl für die Schüler_innen wie auch für die Lehrkräfte dienen. Sind sie in der Forschung tätig, können sie Gebiete erschließen, die bisher noch Fragen aufwerfen und damit Grundlagen für neue Impulse z.B. im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt oder Erkenntnisse für die

Stärkung der Kinder und Jugendlichen liefern, die wieder andere dann in der Praxis anwenden können. Damit können sie eventuell auch das „Auftauchen“ von Trans*Kindern und *Jugendlichen in Statistiken befördern. Sind sie in politischen Zusammenhängen und/oder als Interessenvertretungen aktiv, können sie zudem versuchen auf die o.g. strukturell nötigen schulischen und außerschulischen Änderungen positiv Einfluss zu nehmen.

Außerdem können sie Änderungen innerhalb des Studiums einfordern und anstreben z.B. während der Reflexionstage (vgl. Kap. 5.3). So sind z.B. in den Diversity Studies Geschlechterkonstruktionen und –varianzen Thema, m. E. aber unzureichend ausgeleuchtet. So kann ich mich bspw. nicht an die Thematik Intersexualität oder Transsexualität erinnern, sondern eher an Differenzen hinsichtlich von sexuellen Orientierungen und den damit verbundenen Auswirkungen für Kinder und Jugendliche. Geschlechternormiertes Verhalten wurde zwar u.a. mit dem „Doing Gender“ Konzept in den Blick genommen und auch der Rückschluss zu nonkonformen Verhalten gezogen, jedoch nicht hinsichtlich von Trans*Sein, sondern lediglich mit Bezug auf homosexuelle Kinder und Jugendliche. Auch fehlt m. E. eine Professur für Kindheit und Medien, weil diese zwar randständig in unterschiedlichen Kontexten mit einbezogen werden, wegen ihrer permanenten Präsenz im Leben von vielen Kindern und Jugendlichen aber mehr als nur eine Randrolle „verdient“ haben. In diesem Zusammenhang könnten dann auch Themen wie die Darstellung unterschiedlicher Lebensentwürfe in den Medien behandelt werden und eine Sensibilisierung der Studierenden schaffen, die sie im besten Fall in den späteren Praxisfeldern auch für die Unterstützung von Trans*Kindern und *Jugendlichen einbringen können.

Sowohl der Studiengang an sich und die darin wirkenden Menschen wie auch die ausgebildeten Kindheitswissenschaftler_innen können folglich dringend notwendige Unterstützung für ein Herstellen von Akzeptanz und Wertschätzung von Trans*Kindern und *Jugendlichen bieten. Damit können sie einen (ge)wichtigen Beitrag, für und mit diesen zusammen, leisten. Im nächsten Kapitel wird ausgeführt, was sich diesbezüglich im Hinblick auf die anfangs aufgestellten Hypothesen schlussfolgern lässt.

7. Schlussfolgerung mit Ausblick

Die hier aufgeführten Schlussfolgerungen hinsichtlich der dieser Arbeit zugrunde liegenden Hypothesen, werden im Verlauf des Kapitels um zusätzliche Annahmen ergänzt, die während der Erarbeitung aufkamen, jedoch weiterer Prüfung bedürfen. Anschließend werden noch offene Fragestellungen, die bisher noch nicht (abschließend) geklärt werden konnten und mögliche Anknüpfungspunkte für tiefergehende Betrachtungen bieten können, aufgegriffen.

Kulturelle Cis*Geschlechtlichkeit wirkt als Norm, die dafür sorgt, dass Trans*Kinder und *Jugendliche als abweichend wahrgenommen werden und damit marginalisiert und nicht benannt werden dürfen. Im Ergebnis benennen sie sich selber und müssen sich outen. Damit bedienen sie einen Erklärungsdruck, was aktuell offenbar noch notwendig ist, damit über sie nachgedacht wird. Damit geht oftmals die starke Selbstverpflichtung einher, „den anderen den Umgang mit der Trans*Geschlechtlichkeit leicht(er) zu machen“ (vgl. KgKJH, 2014, S. 149f.). Geht es um „ihre“ Thematik, wird deshalb häufig an sie verwiesen, wenn es darum geht Betroffenheit hinsichtlich von Diskriminierungen o.ä. herauszustellen (vgl. Schmidt, Schondelmayer, 2015, S. 232). Auffällig ist auch, dass ihre Präsenz notwendig scheint, um Trans*Sein als „Thema“ wichtig genug einzuschätzen, sodass es überhaupt behandelt wird. Nach dem Motto: es ist unnötig, darüber zu informieren und aufzuklären, wenn doch niemand in der Klasse oder Schule „davon betroffen“ ist (vgl. S. 238).

Ist dann jedoch tatsächlich ein Trans*Kind oder ein_e *Jugendliche_r anzutreffen, zeigt sich recht schnell die Unwissenheit und Unsicherheit im Umgang mit diesem/dieser seitens der Fachkräfte. Konsequenter Weise wird die Thematik dann aus der eigenen pädagogischen Praxis ausgelagert, um sich diesen beiden negativen Erfahrungen nicht aussetzen zu müssen. Durch die Verschiebung der Verantwortlichkeit für die Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen an andere Institutionen/Lehrbereiche oder aber an diese selbst, wird ihre Marginalisierung noch implizit, durch das pädagogische Personal reproduziert und ein Veränderungsbedarf entweder ignoriert oder gar nicht erst erkannt. Es bleibt die Herausforderung der Betroffenen selbst mit ihrer Situation umzugehen (vgl. ebd.). Die

Rahmenbedingungen, die im zweiten Kapitel dargestellt sind, entfalten durch ihre Strahlkraft in den Bereich der Schule ihr Übriges, um die Situation noch herausfordernder zu gestalten.

Zusammenfassend lässt sich demnach für die Hypothesen Folgendes feststellen:

*These 1: Trans*Kinder und *Jugendliche haben aufgrund bestehender Normen Herausforderungen gerade hinsichtlich von Diskriminierungen im schulischen Alltag zu bewältigen.*

Diese Annahme kann anhand der Ausführungen als bewiesen angesehen werden. Sowohl vielfältige Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext konnten u.a. durch Aussagen von Trans*Kindern und *Jugendlichen aufgezeigt werden. Außerdem konnte deren Verankerung in der Heteronormativität und Cis*Geschlechtlichkeit der Mehrheitangehörigen analysiert und klargestellt werden.

*These 2: Trans*Kinder und *Jugendliche werden im schulischen Kontext oft nicht von Anfang an mitgedacht.*

Auch diese Annahme hat sich bestätigt. Hier kann wiederum die zweigeschlechtliche Norm als Erklärungsansatz herangezogen werden. Die Konsequenz der Marginalisierung und „Unsichtbarkeit“ gerade auch hinsichtlich struktureller, schulischer Gegebenheiten konnte anhand unterschiedlichster Beispiele belegt werden, die ein klares Nichtmitdenken von Anfang an anzeigen.

*These 3: Bei den Fachkräften der schulischen Bildung besteht sehr viel Unsicherheit und Unwissenheit im Umgang mit Trans*Kindern und *Jugendlichen, was Konsequenzen für diese bereithält.*

Diese Annahme der Unwissenheit und Unsicherheit konnte unter Zuhilfenahme differenter Studien und deren Ergebnisse gestützt werden, hält jedoch noch weitere Fragen und Hypothesen bereit. Es konnten jedoch zunächst greifbare Konsequenzen für die Trans*Kinder und *Jugendlichen herausgearbeitet werden. Beispielhaft ist zu nennen, dass die Unsicherheit der Lehrkraft mitunter die Diskriminierungen dieser noch befördert und die Marginalisierung durch die eigene Reproduktion der zweigeschlechtlichen Norm unterstützt oder deren Warten auf Eigeninitiative der

„Betroffenen“ als Hürde wahrgenommen wird. Damit soll jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass es bereits Fachkräfte in der schulischen Bildung gibt, die ihrem „Unwissen“ und ihrer Unsicherheit in Auseinandersetzung mit Trans*Kindern und *Jugendlichen entgegen treten und sich auch aktiv für diese einsetzen. Letztere konnten bei den Unterstützungsfaktoren ebenso identifiziert werden wie unsichere, unwissende Lehrkräfte bei den Widerstandsfaktoren.

*These 4: Die Angewandten Kindheitswissenschaften können einen Beitrag zur Unterstützung der Trans*Kinder und *Jugendlichen leisten, auch hinsichtlich schulischen Problemlagen.*

Dies konnte gezeigt werden, in dem zahlreiche Verknüpfungspunkte zu relevanten Theorien, Modellen und Konzepten, aber auch zum Interesse der Angewandten Kindheitswissenschaften und späteren Praxisfeldern und deren Wirken hinsichtlich der Veränderungsbedarfe dargelegt werden konnten (vgl. Kapitel 5).

Es sind ebenso nachfolgende Hypothesen bei der Erarbeitung entstanden:

1. Trans*Kinder und *Jugendliche wissen schon sehr früh um ihr Trans*Sein, können es jedoch nicht ohne Weiteres benennen.
2. Die Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen von Trans*Kindern und *Jugendlichen nehmen zu, desto intoleranter und unwissender das schulische Umfeld ist.
3. Trans*Mädchen sind stärker von offensichtlichen Diskriminierungen betroffen.
4. Viele der Trans*Kinder und *Jugendlichen bleiben im schulischen Kontext unerkannt und outen sich erst später im Leben oder eher in anderen Lebensbereichen.
5. Die Diskriminierungsbelastung steigt mit ansteigendem Alter, je näher die Pubertät rückt bzw. wenn die Kinder und Jugendlichen sich in dieser befinden.
6. Je mehr „Schlüsselerlebnisse“ oder Identifikationsmöglichkeiten Schule bietet, desto mehr Schüler_innen würden als trans* erkannt.
7. Die pädagogischen Fachkräfte sind selbst noch zu sehr der zweigeschlechtlichen Norm verhaftet und können deshalb Handlungsbedarfe zum Teil nicht erkennen.
8. Medizin, Recht und Medien konstruieren ein verzerrtes, unvollständiges „Bild“ von Trans*Sein und tragen damit zu Vorbehalten und Fehleinschätzungen bei.

Diese Annahmen müssten jedoch noch weitergehend geprüft werden und werfen weitere Fragestellungen auf, die bisher nur teilweise behandelt bzw. beantwortet werden konnten:

- Wieso sind Lehrplaninhalte und -vorgaben zu Geschlechtervielfalt so wenig bei den Lehrkräften selbst bekannt?
- Trägt die Unsicherheit der Lehrkräfte dazu bei, dass sie Thematiken von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt nicht nähergehend betrachten und sich nicht informieren, sondern stattdessen Verantwortlichkeiten verschieben?
- Wieso wird von Lehrkräften häufiger auf Aktivismus der „Betroffenen“ gesetzt als auf ihre Eigeninitiative?
- Wie wirkt sich ein Leben in „falscher“ Geschlechtsidentität aus, wenn sich den Geschlechternormen angepasst wird?
- Mit welchen spezifischen Konfliktthemen müssen sich Trans*Kinder und *Jugendliche während ihres Aufwachsens auseinandersetzen?
- Wieso nehmen die Diskriminierungen von Trans*Kindern und *Jugendlichen in den weiterführenden Schulen zu?
- Welche Rolle spielen Elternpersonen für den Umgang der Trans*Kinder und *Jugendlichen mit ihrem Trans*Sein?

Unter anderem gilt es zukünftig diese Fragen zu klären (vielleicht auch von Kindheitswissenschaftler_innen), um noch einen umfassenderen Blick auf die Thematik Trans* bei Kindern und Jugendlichen zu erhalten. Dadurch können weitere Anknüpfungspunkte für Veränderungsbedarfe gefunden werden und in Umsetzung dieser Unterstützung für Trans*Kinder und *Jugendliche bieten. Einige konnten innerhalb der Arbeit schon identifiziert werden. Deren Umsetzung braucht jedoch neben Zeit für das Annehmen von Veränderungen vorrangig ein Umdenken und eine Sensibilisierung des Umfeldes. Damit kann der Blick geöffnet werden, den anderen Geschlechtervarianzen genauso eine Chancengleichheit und Wichtigkeit einzuräumen, wie der aktuell noch dominanten Heteronormativität und Cis*Geschlechtlichkeit. Diese Betrachtung kann vor allem auch die Kinder und Jugendlichen im Ganzen in den Blick nehmen und nicht nur auf diesen Aspekt ihres Seins beschränkt sein. Bis dahin mag es noch ein langer Weg sein, aber jeder Weg beginnt ja bekanntlich mit dem ersten Schritt, also warum nicht diesen Weg beschreiten?

Literaturverzeichnis

- Adamietz, Laura (2006): Transgender ante portas? Anmerkungen zur fünften Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts zur Transsexualität (Bundesverfassungsgericht-Beschluss vom 6.12.2005 – 1 BvL 3/03). In: Kritische Justiz, Heft 4, Frankfurt (Oder), S.368-380
- Alanen, Leena (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, Heinz / Zeiher, Helga (Hrsg.): Kindheit soziologisch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 65-82.
- American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. American Psychiatric Association, Arlington, VA.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen.
- Augstein, Maria Sabine (2012): Transsexuellengesetz. Nomos, Baden-Baden.
- Augstein, Maria Sabine (2013): Zur Situation transsexueller Kinder in der Schule vor der offiziellen (gerichtlichen) Vornamensänderung. URL: <http://www.transkinder-netz.de/pdf/Augstein%20Maerz%202013.pdf> (letzter Zugriff: 11.07.15)
- AWMF online- Das Portal der wissenschaftlichen Medizin (2013): 028/014 – S1-Leitlinie. Störungen der Geschlechtsidentität im Kindes- und Jugendalter. URL: http://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/028-014I_S1_St%C3%B6rungen_Geschlechtsidentit%C3%A4t_2013-08_01.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2015)
- Backovic, Lazar (2012): Transsexueller Schüler. Marcos Fremdkörper. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/transsexueller-schueler-marcos-fremdkoerper-a-807219.html> (letzter Zugriff: 27.07.2015)
- Bager, Katharina/ Dr. Elsuni, Sarah (2012): Trans*geschlechtlichkeit und Selbstbestimmungsrechte bei Kindern und Jugendlichen. Rechtswissenschaftliches Fachgutachten. In: Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung- gegen Diskriminierung: „Für mich bin ich o.k.“- Transgeschlechtlichkeit als Thema bei Kindern und Jugendlichen, Dokumente lesbisch- schwuler Emanzipation Nr. 33, Berlin.
- Bager, Katharina/ Götttsche, Anna Lena (2015): Kinder, Eltern, Staat. Rechtliche Konflikte im Zusammenhang mit minderjährigen Inter*- und Trans*Personen In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne- Christin/ Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, Springer Verlag, Wiesbaden, S.119- 141
- Baltes- Löhr, Christel (2014): Von binären zu geschlechterpluralen Ansätzen. In: Schneider, Erik/ Baltes- Löhr, Christel (Hrsg.): Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz. transcript Verlag, Berlin.

Beck, Ulrike (2013): Transidentität im Kinder- und Jugendalter. Eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Beschreibungen von negativen Auswirkungen gesellschaftlicher Stigmata und Normen auf die Psyche transidenter Menschen und die Rolle der Sozialen Arbeit in Bezug auf die Sensibilisierung von Gender sowie Queer Bedeutungen. Bachelorarbeit, Fachhochschule Potsdam.

Becker, Sophinette (2012): Transsexualität – Geschlechtsidentitätsstörung – Geschlechtsdysphorie. Diagnostik, Psychotherapie und Indikation zur somatischen Behandlung. In: HIV & more. Ausgabe 2/2012, Frankfurt a.M.

Berliner Landesstelle für Gleichbehandlung- gegen Diskriminierung (2012): „Für mich bin ich o.k.“- Transgeschlechtlichkeit als Thema bei Kindern und Jugendlichen, Dokumente lesbisch- schwuler Emanzipation Nr. 33, Berlin.

Bezirksverordnetenversammlung Friedrichshain-Kreuzberg (2013): DS/0550/IV. Unisextoiletten. URL: http://antragsarchiv.kommunalpiraten.de/download/10243_BE_Antrag_Unisextoiletten.pdf (letzter Zugriff: 02.09.2015)

Bielefeld, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In: Hormel, Ulrike. Scherr, Albert. (Hrsg.). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden, S. 21- 34.

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt.

Bittner, Melanie (2015): Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B.- Hrsg. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, Springer Verlag, Wiesbaden, S. 247- 260.

Böckenförde, Ernst- Wolfgang (1980): Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates. Zur Theorie des verfassungsrechtlichen Elternrechts und seiner Auswirkung auf Erziehung und Schule. In: Krautscheidt, Joseph/ Marré, Heiner (Hrsg.): Essener Gespräche zum Thema Staat und Kirche. Band 14, Aschendorff, Münster, S. 54-98.

Böhnisch, Lothar. (2010): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage, Juventa Verlag, Weinheim und München.

Brandt, Michael (2013) in: Berlin bekommt Unisex-Toiletten. URL: <http://www.taz.de/!5072354/> (letzter Zugriff: 18.07.2015)

Brill, Stephanie A./ Pepper, Rachel (2011): Wenn Kinder anders fühlen - Identität im anderen Geschlecht. Ein Ratgeber für Eltern. E. Reinhardt, München.

- Bronner, Kerstin (2011): Grenzenlos normal? Aushandlung von Gender aus handlungspraktischer und biographischer Sicht. transcript Verlag, Bielefeld.
- Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.) (2014): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. transcript Verlag, Bielefeld.
- Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Suhrkamp, Berlin.
- Cohen, Albert K. (1959): The Study of Social Disorganization and Deviant Behavior. In: Merton, Robert K./ Brown, Leonard/ Cottrell, Leonard jun. (Hrsg.): Sociology Today. Problems and Prospects, New York.
- Deutscher Bundestag (2014): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage: Zwischen Geschlecht- Zur sozialen Lage Transsexueller, Intersexueller und Transgender. Drucksache 18/2482, Berlin.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2013): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision. Version 2013. Mit Aktualisierung vom 9.11.2012. URL: <https://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-who/kodesuche/onlinefassungen/htmlamtl2013/index.htm> (letzter Zugriff: 02.09.2015)
- Deutsches Institut für Menschenrechte et al. (Hrsg.) (2009): Compasito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern. Bonifatius Druck Buch Verlag, Paderborn.
- Duden (2015): Stigma. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Stigma> (letzter Zugriff: 25.07.2015)
- ECRI (Hrsg.) (2013): ECRI-Bericht über Deutschland (fünfte Prüfungsrunde). CRI (2014)2. German Version. URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Europarat_Dokumente/ECRI_Bericht_Deutschland_5_2014_de.pdf (letzter Zugriff: 19.07.2015)
- Europäische Kommission (2011): Trans- und intersexuellen Menschen. Diskriminierung von trans- und intersexuellen Menschen aufgrund des Geschlechts, der Geschlechtsidentität und des Geschlechtsausdrucks. URL: http://www.equalitylaw.eu/content/media/Trans%20and%20intersex%20people_DE.pdf (letzter Zugriff: 20.07.2015)
- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Weber, Martina/ Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Juventa-Verlag, Weinheim und München.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Einführung in Genderstudien. 2. Auflage, Verlag Barbara Budrich UTB, Opladen.

Fiedler, Peter (2004): Sexuelle Orientierung und sexuelle Abweichung. Heterosexualität - Homosexualität - Transgenderismus und Paraphilien - sexueller Mißbrauch - sexuelle Gewalt. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Fiedler, Peter (2010): Psychosexuelle Entwicklung und ihre Störungen. In: Zeitschrift- frühe Kindheit. Ausgabe 3/2010, Berlin. URL: http://liga-kind.de/fruehe/310_fiedler.php (letzter Zugriff: 01.09.2015)

Focks, Petra (2014): Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. Expert*inneninterviews, Berlin. URL: <http://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/?p=1739> (letzter Zugriff 20.07.2015)

Focus online (2013): Unisex-WC in Kreuzberg. Transsexuelle bekommen in Berlin eigene Toilette. URL: http://www.focus.de/politik/deutschland/unisex-wc-in-kreuzberg-transsexuelle-bekommen-in-berlin-eigene-toilette_aid_931136.html (letzter Zugriff: 01.09.2015)

Fuchs, Eckhardt/ Kahlert, Joachim/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2010): Schulbuch konkret. Kontexte-Produktion- Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Fuchs, Wiebke/ Ghattas, Dan Christian/ Reinert, Deborah/ Widmann, Charlotte (2012): Studie zur Lebenssituation von Transsexuellen in NRW. Köln. URL: www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/TSG/Studie_NRW.pdf (letzter Zugriff am 29.07.2015)

Generalversammlung der Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. S.1 URL: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (letzter Zugriff: 15.06.2015)

Goecker, David/ Korte, Alexander (2007): Geschlechtsidentitätsstörungen im Kindes- und Jugendalter. In: Zeitschrift- frühe Kindheit. Ausgabe 2/2007, Berlin. URL: http://liga-kind.de/fruehe/207_goecker.php (letzter Zugriff: 01.09.2015)

Goffman, Erving (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Haas, Gabi (2015): Fremd im eigenen Körper. URL: <http://www.stern.de/gesundheit/sexualitaet/vorlieben/transsexuelle--fremd-im-eigenen-koerper-3149714.html> (letzter Zugriff: 26.07.2015)

Hammarberg, Thomas (2010): Menschenrechte & Geschlechtsidentität. TvT- Schriftenreihe, Band 2. URL: www.transpect-transphobia.org/uploads/downloads/Publications/Hberg_dt.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2015)

Haupt, Hans-Jörg (2011): Transsexualität. Altdorfer Empfehlungen. Sozialpsychiatrischer Dienst, Altdorf.

Hengst, Heinz/Zeiher, Helga (Hrsg.) (2005): Kindheit soziologisch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Hillier, Lynne et al. (2010): Writing Themselves in 3: The third national study on the sexual health and wellbeing of same sex attracted and gender questioning young people. URL: <https://www.latrobe.edu.au/arcshs/downloads/arcshs-research-publications/WTi3.pdf> (Zugegriffen: 02.09.2015)
- Hirschfeld- Eddy- Stiftung (Hrsg.) (2008): Die Yogyakarta-Prinzipien. Prinzipien zur Anwendung der Menschenrechte in Bezug auf die sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität. URL: http://www.hirschfeld-eddy-stiftung.de/fileadmin/images/schriftenreihe/yogyakarta-principles_de.pdf (letzter Zugriff: 01.09.2015)
- Hofmann, Hans (2011): Art. 2 GG. In: Schmidt- Bleibtreu, Bruno/ Hofmann, Hans/ Hopfauf, Axel (Hrsg): Kommentar zum Grundgesetz. 12. Auflage, Carl Heymanns Verlag, Köln.
- Höfner, Claudia / Schigl, Brigitte (2011): Geschlecht und Identität. Implikationen für Beratung und Psychotherapie - gendertheoretische Perspektiven. In: Petzold, Hilarion (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 127–156
- Hormel, Ulrike/ Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH, Wiesbaden.
- Hornscheidt, Lann (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik. Brandes und Apsel, Frankfurt (Main).
- Huber, Peter (2012): § 1626; § 1629. In: Säcker, Franz- Jürgen/ Rixecker, Roland (Hrsg.): Münchner Kommentar zum BGB. 6. Auflage, Beck, München.
- Hungerland, Beatrice (2008): Was ist Kindheit? Fragen und Antworten der Soziologie. In: Luber, Eva/ Hungerland, Beatrice (Hrsg.): Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Juventa Verlag, Weinheim und München, S.71- 90.
- Hungerland, Beatrice (2014): „Wieso – Weshalb – Warum?“ Kinder als Akteure in Theorie, Forschung und Praxis. Eröffnungsvortrag auf der Fachtagung „Aktiv – kompetent – eigensinnig: Das neue Bild vom Kind in der Kita-Praxis“ am 31. Januar 2014, Hochschule Magdeburg-Stendal. URL: http://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/36351/mod_resource/content/0/Hungerland%202014.pdf (letzter Zugriff: 02.09.2015)
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (2015): Ursachen und Erscheinungsformen von Diskriminierung. URL: <http://www.ida-nrw.de/diskriminierung/erscheinungsformen/> (letzter Zugriff: 01.09.2015)
- Jarass, Hans D. (2012): Vorb. vor Art. 1; Art. 2; Art. 19 GG. In: Jarass, Hans D./ Pieroth, Bodo (Hrsg): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. 12. Auflage, Beck, München.

- Kempe-Schälicke, Conny Hendrik (2015): Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen. In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B.- Hrsg. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, Springer Verlag, Wiesbaden, S.241-246.
- Kennedy, Natacha (2014): Gefangene der Lexika. Kulturelle Cis- Geschlechtlichkeit und Trans*Kinder. In: Schneider, Erik/ Baltes- Lühr, Christel (Hrsg.): Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz. transcript Verlag, Berlin, S.182- 203.
- Khorsand, Solmaz (2012): „Weil ich ein Mädchen bin.“ URL: <http://www.zeit.de/2012/49/Transsexuelle-Kinder-Hormone> (letzter Zugriff: 27.07.2015)
- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin. URL: https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 (letzter Zugriff: 01.09.2015)
- Kompetenzzentrum für geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen- Anhalt e.V. (Hrsg.) (2014): unsicher. klar. selbstbestimmt. Wege von Trans*Kindern, *Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Sachsen- Anhalt. Eigendruck, Magdeburg.
- Kompetenzzentrum für geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen- Anhalt e.V. (2015): Fachtagung Trans*. URL: <http://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/fachtagung-trans/> (letzter Zugriff: 02.09.2015)
- Korte, Alexander et al. (2008): Geschlechtsidentitätsstörungen im Kindes- und Jugendalter. Zur aktuellen Kontroverse um unterschiedliche Konzepte und Behandlungsstrategien. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 105, Heft 48, S.834- 842.
- Korte, Hermann/ Schäfers, Bernhard (Hrsg.) (2008): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 7. Auflage, VS Verlag, Wiesbaden.
- Krause, Christina/ Lorenz, Rüdiger-Felix (2009): Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Kugler, Thomas/Nordt, Stefanie (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne- Christin/ Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Springer Verlag, Wiesbaden, S.207- 222.
- Kummert, Merit (2011): Problembeschreibung Transphobie. Über Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen und Auswirkungen und Bewältigungsstrategien. URL: <http://www.vielfalt-statt-gewalt.de/fileadmin/vielfalt-statt-gewalt/pdf/Problemerhebung.pdf> (letzter Zugriff: 01.09.2015)

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2008): Handreichung - Lesbische und schwule Lebensweisen. Eigendruck, Ludwigsfelde.
- Landtag von Sachsen- Anhalt (2013): Implementierung und Umsetzung des Gesamtgesellschaftlichen Aktionsplans für Akzeptanz von Lesben und Schwulen, Bisexuellen, Trans- und Intersexuellen (LSBTI) und gegen Homo- und Transphobie in Sachsen- Anhalt. Drucksache 6/2100, Magdeburg.
- Lamnek, Siegfried (2007): Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische Ansätze“. 8. überarbeitete Auflage, Wilhelm Fink Verlag, UTB, Paderborn.
- Lautmann, Rüdiger (1975): Staatliche Gesetze als Mittel der Entstigmatisierung. In: Brusten, Manfred/ Hohmeier, Jürgen. (Hrsg.): Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Hermann Luchterhand Verlag, Darmstadt.
- Lauwaert, Elaine (2015): Zwischen Selbstbestimmung und gesellschaftliche Zwang. Diskurstheoretische Medienanalyse zum Fall „Alex“. In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B.- Hrsg. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, Springer Verlag, Wiesbaden, S.181- 192.
- LesMigraS Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. (2012): „...nicht so greifbar und doch real.“ Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt und (Mehrfach)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. Eigendruck, Berlin. URL: http://lesmigras.de/tl_files/lesmigras/kampagne/Studie_Zusammenfassung_LesMigraS.pdf (letzter Zugriff: 18.07.2015)
- Liebel, Manfred (2005): Kindeswohl oder Kindesinteresse – ein bloßer Streit um Worte? In: Sozial Extra, Heft 10, S.41-42.
- Liebel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Luber, Eva/ Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2008): Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- Maierhofer, Bettina (2007): Gefangen im falschen Körper. URL: <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/frankfurt/transsexualitaet-gefangen-im-falschen-koerper-1464243.html> (letzter Zugriff: 29.07.2015)
- Mell, Thorsten (Hrsg.) (2014): Das Innere entscheidet. Transidentität begreifbar machen. Queerverlag, Berlin.
- Nebendahl, Mathias (2009): Selbstbestimmungsrecht und rechtfertigende Einwilligung des Minderjährigen bei medizinischen Eingriffen. In: MedR- Medizinrecht. Heft 27, Springer Verlag, Wiesbaden, S.197-205.

Neue Juristische Wochenschrift (1959): BGH , 5. 12. 1958 - VI ZR 266/57. Operation, Einwilligung eines Minderjährigen. Heft 18, Frankfurt/ Main, S. 811.

Neue Juristische Wochenschrift (1997): BVerfG, 15.08.1996 – 2 BvR 1833/95. Anrede transsexueller Personen nach Namensänderung. Heft 24, Frankfurt (Main), S. 1632.

Noack, Daniela (2015): Wenn Kinder im falschen Körper geboren werden. URL: <http://www.morgenpost.de/familie/article136977521/Wenn-Kinder-im-falschen-Koerper-geboren-werden.html> (letzter Zugriff: 26.07.2015)

Pohlkamp, Ines (2010): TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität! In: Busche, Mart et al. (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. transcript Verlag, Bielefeld, S.37- 58.

Qvortrup, Jens (1992): Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project. URL: http://moodle2.hs-magdeburg.de/moodle/pluginfile.php/36344/mod_resource/content/0/Qvortrup%201992%2C%20S.%2011%20-%2018%20_9Thesen.pdf (letzter Zugriff: 02.09.2015)

Qvortrup, Jens (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: Hengst, Heinz/Zeiber, Helga (Hrsg.) (2005): Kindheit soziologisch. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Rappaport, Julian (1985). Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit- ein sozialpolitisches Konzept des Empowerment anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Heft 2, 257–290.

Rauchfleisch, Udo (2007): Diskriminierung Transsexueller. In: Brunner, Jürgen/ Steger, Florian (Hrsg.): Was ist krank? Stigmatisierung und Diskriminierung in Medizin und Psychotherapie. Psychosozial-Verlag, Gießen, S.189–199.

Rauchfleisch, Udo (2009): Transsexualität - Transidentität. Begutachtung, Begleitung, Therapie. 2., erweiterte Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.

Rothärmel, Sonja (2006): Rechtsfragen der medizinischen Intervention bei Intersexualität. In: MedR-Medizinrecht. Heft 5, Springer Verlag, Wiesbaden, S.274-284.

Schirmer, Uta (2010): Geschlecht anders gestalten. Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten. transcript Verlag, Bielefeld.

Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne- Christin (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt - (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B.- Hrsg. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, Springer Verlag, Wiesbaden, S.223- 240.

Schmidt, Friederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B.- Hrsg. (2015): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine, Springer Verlag, Wiesbaden.

Schumann, Kerstin/ Linde-Kleiner, Judith– Hrsg. (2015): unsicher. klar. selbstbestimmt. Wege von Trans*Kindern, *Jugendlichen und jungen *Erwachsenen in Sachsen- Anhalt, Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen- Anhalt e.V.

Schweizer, Herbert (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen- Sinn. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006): Zusammen leben in Berlin. männlich-weiblich-menschlich? Trans- und Intergeschlechtlichkeit. URL:

http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/veroeffentlichungen/doku22_trans_und_intergeschlechtlichkeit_bf_neu.pdf?start&ts=1416490399&file=doku22_trans_und_intergeschlechtlichkeit_bf_neu.pdf (letzter Zugriff: 25.07.15)

Serano, Julia (2007): Whipping Girl. A Transsexual Woman on Sexism and the Scapegoating of Femininity. Seal Press, Berkeley.

Siedlberg, Sophia (2009): The Age of Chromosomes is Over. URL: <http://intersexnews.blogspot.de/2009/04/cbx2-age-of-chromosomes-is-over.html> (letzter Zugriff: 01.09.2015)

Steinmetzer, Jan/ Groß, Dominik (2008): Der Umgang mit Transsexualität in der Europäischen Union unter besonderer Berücksichtigung von Belgien. In: Müller, Sabine/ Steinmetzer, Jan/ Groß, Dominik (Hrsg.): Normal - anders - krank? Akzeptanz, Stigmatisierung und Pathologisierung im Kontext der Medizin. Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Berlin, S.153–171.

Teuschel, Peter/Heuschen, Klaus Werner (2013): Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Schattauer Verlag, Stuttgart.

Tews, Daniela (2014): Berufswünsche und reale Handlungsfelder von Absolventinnen und Absolventen der Angewandten Kindheitswissenschaften. Bachelorarbeit, Hochschule Magdeburg-Stendal.

Timmermanns, Stefan (2014): Schulische Bildungsarbeit und LSBTI*- Aufklärungsprojekte: gemeinsam und nachhaltiger gegen Homo- und Transphobie. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*- Queer- und Geschlechterforschung. transcript Verlag, Bielefeld, S.291- 303.

Vetter, Brigitte (2010): Transidentität – ein unordentliches Phänomen. Wenn das Geschlecht nicht zum Bewusstsein passt. Verlag Hans Huber AG, Bern.

Wagner, Petra (2003): „Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise...“. Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. 1. Aufl. Verlag Herder. Freiburg (Breisgau), S.1-17.

Wahrig- Burfeind, Renate (2010): Deutsches Wörterbuch. 8. vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Gütersloh, Wissenmedia GmbH, München.

Wilpert, Czarina (2007): Diversity Ansatz von Eine Welt der Vielfalt. Eine Kurzpräsentation.
URL: http://www.kibb.de/Praesentation_HT08_WS22_07_Wilpert.pdf (letzter Zugriff: 02.09.2015)

Anhang: Studiengangsflyer



Perspektiven

Der Studiengang qualifiziert für kindheitswissenschaftliche Berufsfelder. Hierzu gehören insbesondere Tätigkeiten im Sozialbereich (bei Wohlfahrtsverbänden und freien Trägern sowie der öffentlichen Hand), aber auch im freigewerblichen Bereich.

Dabei orientiert sich der Studiengang an einem modernen Verständnis von Sozialmanagement, in dem es vor allem um die Stärkung der positiven Potenziale der jeweiligen Klientel – hier der Kinder und ihrer Lebenswelten – geht. In diesem Sinne werden die Absolventinnen und Absolventen in der unmittelbaren Unterstützung und Aktivierung von Kindern und Jugendlichen („Empowerment“) und der partizipativen Gestaltung kindlicher Lebenswelten tätig, aber auch in ihrer anwaltschaftlichen Vertretung („Advocacy“) bei Trägern und Einrichtungen des Bildungs-, Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitswesens.

Master-Studium

Nach dem Erwerb des ersten akademischen Abschlusses haben Absolventinnen und Absolventen verschiedene Optionen: Sie können entweder in den Beruf einsteigen, gleich weiterstudieren oder sie beginnen ein Master-Studium erst nach einer Berufspraxis – berufs begleitend oder im Direktstudium. Ein Master-Abschluss berechtigt grundsätzlich zur Promotion!

Einen Überblick über die Master-Studiengänge der Hochschule Magdeburg-Stendal erhalten Sie unter: www.hs-magdeburg.de/studium/master

gefördert durch:  **Stadtparkkasse**
Magdeburg



h² Hochschule Magdeburg • Stendal

Studieren im Grünen

Fakten

Zulassungsvoraussetzungen

Der Studiengang ist zulassungsbefrei. Für die Zulassung zum Studium muss die Fachhochschulreife nachgewiesen werden. Dies kann erfolgen durch

- die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife,
- die Fachhochschulreife sowie weitere Möglichkeiten (siehe Webseite: www.hs-magdeburg.de/studium/fhzb/).

Studienbeginn

Das Studium beginnt jeweils zum Wintersemester. Bewerbungsschluss ist der 15. Juli. Abbrürlanten bitten wir, sich bis zum 31. Mai zu bewerben.

Regelstudienzeit

Die Regelstudienzeit beträgt 6 Semester.

Abschluss

Bachelor of Arts (B.A.)

BAföG und Wohnen

Studentenwerk Magdeburg
www.studentenwerk-magdeburg.de

Kontakt

Hochschule Magdeburg-Stendal
Allgemeine Studienberatung
Breitscheidstraße 2
39114 Magdeburg
Tel.: (0391) 8 86 41 06
studienberatung@hs-magdeburg.de
www.hs-magdeburg.de

Rektoinmchka 11/20 14



h² Hochschule Magdeburg • Stendal

Studieren im Grünen

Bachelor-Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften

Standort Stendal

www.hs-magdeburg.de



Studienziel

Das Studium vermittelt eine grundlegende sozialwissenschaftliche Qualifizierung. Es befähigt dazu, in direktem Kontakt mit Kindern und ihren Familien sowie in einschlägigen Trägerinstitutionen des Bildungs-, Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitswesens bzw. entsprechenden Planungsstellen auf kommunaler, Länder- oder Bundesebene zu arbeiten und gegenüber zuständigen politischen Instanzen die Belange und Bedürfnisse der Kinder wissenschaftlich begründet zu vertreten.

Studieninhalte

Beim Studiengang Angewandte Kindheitswissenschaften handelt es sich um einen sozialwissenschaftlich orientierten Studiengang. Kindheitswissenschaften umfassen als Querschnittsfach Erkenntnisse aller Disziplinen und Fächer, die für die Altersgruppe Kinder und Jugendliche relevant sind. Dazu zählen neben (Sozial-)Pädagogik und Psychologie insbesondere Soziologie (der Kindheit), Gesundheitswissenschaften/Public Health und die Politikwissenschaften.

Die akademischen Disziplinen, die sich mit Kindern und Kindheit beschäftigen, werden im Studiengang gebündelt und aufeinander bezogen.

Wesentliche Inhalte:

- Kinderrechte, nationale und europäische Kinder- und Familienpolitiken, Organisation und Praxis von Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen
- Eigenart und Eigengesetzlichkeit von Kinderverwelten
- geschlechtsspezifische und soziokulturelle Aspekte des Aufwachsens
- interkulturelle Differenz und der historische Wandel der Kindheit
- Grundlagen der Diversity Studies
- Methoden der Kinder-/Kindheitsforschung
- Sozialmanagement und Sozialpädagogik
- Beratung und Kommunikation vor/nicht Familien
- Bildungs- und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter
- Stärkung der Mitwirkungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen
- Netzwerkarbeit, Projektmanagement, Konzeptionsentwicklung, Kommunikation, Moderation und Mediation sowie Teamarbeit

Die Studierenden können zusätzliche Lehrveranstaltungen der Studiengänge Rehabilitationspsychologie und Betriebswirtschaftslehre besuchen. Weiterhin können sie unter einer Vielzahl von Fremdsprachenangeboten wählen und ihre Vorkenntnisse vertiefen bzw. sich neue Fremdsprachenkenntnisse aneignen.

Praktikum / Ausland

In der Regelstudienzeit sind ein 4-wöchiges praktisches Studienprojekt am Ende des 2. Semesters, ein 4-wöchiges praktisches Studienprojekt am Ende des 3. Semesters und ein 6-wöchiges Studienprojekt am Ende des 5. Studiensemesters integriert. Eines von diesen muss im Ausland absolviert werden.

Die Studierenden werden bei der Auswahl und Organisation der Praktika seitens der Hochschule unterstützt. Die Vor- und Nachbereitung erfolgt in eigenständigen Veranstaltungen. Geeignete Praxisstellen sind bspw.

- Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe,
- Beratungsstellen für Kinder und Familien,
- Kindertagesstätten und Schulen,
- Einrichtungen des Gesundheitswesens,
- öffentliche Einrichtungen wie Jugendämter, Ministerien, Interessensverbände, Parteien und (inter-)nationale Organisationen für Kinderrechte.

Quelle: Hochschule Magdeburg-Stendal. Studiengangsflyer- Angewandte Kindheitswissenschaften.
 URL: https://www.hs-magdeburg.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/Studienberatung/Studiengangsflyer_BA/Flyer_KiWi.pdf (letzter Zugriff: 03.09.2015)