



Möglichkeiten und Grenzen einer
queeren Bildungsarbeit
mit Jugendlichen

-Jugendliche Lebensentwürfe jenseits der Zweigeschlechtlichkeit-

- Bachelorarbeit -

zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

Dominique Welsch (20103049)
Hauptstraße 11
39524 Wust-Fischbeck
dominique-welsch@t-online.de

Erstgutachterin: Prof. Maureen - Maisha Eggers

Zweitgutachterin: Serfiraz Vural

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	
1.1	Untersuchungsinteresse.....	3
1.2	Herangehensweise.....	3
1.3	Aufbau der Arbeit.....	4
2.	Queere Bildungsarbeit	
2.1	Was ist Queer.....	5
2.2	Queere Perspektiven und theoretische Bezugspunkt in der Pädagogik.....	7
2.3	Dekonstruktive Pädagogik.....	11
3.	Jugendliche Lebensentwürfe jenseits der Zweigeschlechtlichkeit	
3.1	Relevanz der Geschlechterordnung für die biografische Phase der Jugend.....	15
3.2	Zweigeschlechtlichkeit als Erfahrung der Nötigung.....	24
3.3	Queertrainings als gleichzeitige Konstruktion und Dekonstruktion von Selbstbildern.....	29
4.	Möglichkeiten der Überwindung von Zweigeschlechtlichkeit	
4.1	Zur Programmatik der queeren Bildungsarbeit.....	35
4.2	Zur Praxis von queerer Bildungsarbeit.....	37
4.3	Exemplarische Vertiefung am Beispiel von Kombi/Queerformat.....	40
5	Fazit.....	47
6	Kindheitswissenschaftliche Relevanz.....	49
7	Literaturverzeichnis.....	50
8	Eidesstattliche Erklärung.....	55

1. Einleitung

1.1 Untersuchungsinteresse

Im sechsten Semester meines Studiums habe ich mit einer Kommilitonin zum Thema ‚Queere Bildungsarbeit‘ ein Referat gehalten und mich zum ersten Mal intensiv mit dieser Thematik beschäftigt. Zuvor kannte ich den Begriff ‚queer‘ gar nicht und aus diesem Unwissen heraus, wollte ich mich im Anschluss an das Referat noch etwas mehr mit diesem Thema und dem Zwang der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität beschäftigen. Ich habe mir auch vorher noch nie Gedanken darum gemacht, warum diese Systeme in unserer Gesellschaft vorherrschen.

Mein Untersuchungsinteresse liegt darin begründet, dass ich erfahren möchte, in welcher Art und Weise eine queere Bildungsarbeit jugendlichen Menschen die Möglichkeit bietet, Lebensentwürfe jenseits der Zweigeschlechtlichkeit zu leben beziehungsweise welche Hürden damit verbunden sind, oder ob das in unserer Gesellschaft (noch) nicht möglich ist.

1.2 Herangehensweise

Das Thema wird in Form einer Literatur- und Internetrecherche bearbeitet. Als Grundlage werden zunächst theoretische Bezüge aus der Pädagogik für eine queere Bildungsarbeit erarbeitet. Dann wird die Relevanz der Geschlechterordnung für Jugendliche und die Nötigung der Zweigeschlechtlichkeit analysiert, um darauf aufbauend Queertrainings genauer zu beleuchten. Anhand dieser Erkenntnisse werden dann schließlich die Möglichkeiten und Grenzen einer queeren Bildungsarbeit dargestellt und an einem Beispiel verdeutlicht.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an die Einleitung geht es im zweiten Teil meiner Arbeit es um die Queere Bildungsarbeit und ihre theoretischen Grundlagen. Zunächst wird geklärt was ‚queer‘ eigentlich bedeutet. Anschließend gehe ich auf queere Perspektiven und Theorien ein, die ihr zugrunde liegen. Im letzten Abschnitt dieses Teils werde ich die Dekonstruktive Pädagogik näher beleuchten.

Im dritten Teil wird es mehr um die Jugendlichen selbst gehen. Darum, wie Geschlecht hergestellt wird, um danach auf die Relevanz die Geschlechterordnung für die Adoleszenz und die Zweigeschlechtlichkeit als Erfahrung der Nötigung für queere Jugendliche einzugehen. Im letzten Abschnitt dieses Teils wird es um Queertrainings und ihre Vor- und Nachteile gehen.

Im vierten Teil meiner Arbeit erläutere ich die Zielsetzung und Praxis der queeren Bildungsarbeit und verdeutliche sie am Beispiel von KomBi/Queerformat.

In der Schlussbetrachtung werden wesentliche Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und ich beende meine Arbeit mit dem Blick auf die kindheitswissenschaftliche Relevanz dieses Themas.

Abschließend folgen das Literaturverzeichnis und die Eidesstattliche Erklärung.

In dieser Arbeit verwende ich die Bezeichnung ‚LGBT‘ für die englischen Begriffe: Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender und spreche dann auch von lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgender/transsexuellen Jugendlichen oder jungen Menschen.

2. Queere Bildungsarbeit

2.1 Was ist queer

Da stellt sich jetzt zunächst die Frage was queer eigentlich heißt und was die Queer Theory beinhaltet. Dies soll in diesem Abschnitt geklärt werden.

„Queer galt lange Zeit als Schimpfwort gegen jene, die den gesellschaftlichen Normen und sexueller Identitäten (Heterosexualität in ihrer Zweigeschlechtlichkeit) nicht entsprachen, also gegen Schwule, Lesben etc. Die direkte Übersetzung aus dem Englischen wäre „gefälscht, sonderbar, fragwürdig, krank, etwas verderben, jemanden irreführen, seltsam, verrückt etc.“ Entgegen des schimpfwörtlichen Alltagsgebrauchs wurde der Terminus Queer in den USA zunächst vereinzelt als positive Eigenbezeichnung verwendet und seit Ende der 1980er Jahre, Anfang der 1990er Jahre vermehrt affirmativ gebraucht. Als Initiator_innen der positiven Selbstbezeichnung Queer gelten Schwarze Menschen und People of Color an den sozialen Rändern US-amerikanischer Metropolen. Die Bezeichnung für die wissenschaftliche Ausrichtung – Queer Theory – entstand 1991 und wurde durch Teresa de Lauretis als Möglichkeit vorgeschlagen, kategoriale und identitätspolitische Einschränkungen zu überschreiten.“¹

Das Schimpfwort queer steht also wie gerade erwähnt zugleich für schräg, falsch, Fälschung und weist so auf das Verhältnis zur Heterosexualität hin, die dem queeren als natürliches Original gegenübersteht. Lesben- und Schwulen-Bewegungen haben sich diesen Begriff dann positiv angeeignet. „Die Haltung, die seither mit queer zum Ausdruck kommt, kann beschrieben werden als: „Ja, ich bin anders, na und!“ und „Ich will gar nicht so sein wie ihr“. Queer wird zu einer Idee von Bündnis all derjenigen, die sich von der verordneten Hetero-Normalität abgrenzen wollen. Es geht nicht um das Streben nach Anerkennung durch Einschluss in die gesellschaftliche Mitte, denn „Ziel ist es, das, was als natürlich und normal gilt, zu stören und statt dessen aufzuzeigen, wie Normalität sozial produziert und durchgesetzt wird.“²

In den Sub- und Alternativkulturen der Kulturmetropolen versammelt sich unter dem Dach-

¹ Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009): *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*, Weinheim und München, Seite 33

² Stuve, Olaf: *Angriffe auf die Zweigeschlechtlichkeit. Gender und queer in der politischen Bildung*, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): *Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit*, Berlin, Seite 42

begriff queer eine neue sexualpolitische Strömung, die alles andere als die Integration in das bürgerliche Gesellschaftsmodell will. Schräg, schrill und bunt wird die Auflösung der heterosexuellen Normen und Werte gefordert, Sexualität und Geschlecht zur Experimentierbühne erklärt. Es ist jetzt schick geworden mit den Geschlechtern parodistisch zu spielen und das wird ausgiebig und lustvoll zelebriert. Wer heute in die Subkulturen der Metropolen eintaucht, muss sich auf einige Verwirrung hinsichtlich der Geschlechtszuordnung gefasst machen.³

Außerdem ruft queer laut Christa Spannbauer „zum entschlossenen Widerstand gegen Konformismus auf und arbeitet auf die Rehabilitierung aller von einem weißen, männerdominierten und mittelschichtfixierten Heterosexismus verworfene Lebensweisen hin. Damit stellt *queer* ein Sammelbecken für all diejenigen dar, die sich jenseits der heterosexuellen Norm bewegen. Ziel ist nicht die Anpassung und Angleichung dieser Lebensform an die Gesellschaft, vielmehr wird eine tiefgreifende und radikale Veränderung der Gesellschaft selbst eingeordnet. Hierfür werden grundlegende Neubestimmungen von Geschlecht und Sexualität vorgenommen und neue Arten des Denkens und politischen Handelns entwickelt.“⁴ Diese hergestellten Kategorien von Geschlecht, Sexualität und Identität zu verunsichern, zu zerstreuen und ihnen ihre Selbstverständlichkeit zu nehmen, ist ein Ziel von queer.⁵ Dass das was Otto Normalverbraucher normal findet, keineswegs so selbstverständlich ist, wie es scheint, vermittelt queer außerdem.⁶

Queer hält eine Bezeichnung aufrecht zum Widerstand gegen alles was das Normale auszeichnet, indem es sich weigert, eine feste Form anzunehmen.⁷

Queer intendiert laut Jutta Hartmann kein Aufheben von Gegensätzen, sondern ein Aufbrechen, Durcheinanderbringen und Unterlaufen der überkommenen Polarisierungen. Auf Grund seines sprachlichen Ursprungs könne *queer* nicht als ein dritter Ausdruck missverstanden werden, sondern als Begriff eingesetzt werden, der auf die Unabschließbarkeit der verhandelten Bedeutungen hinweise. Der Begriff *queer* markiere damit ein neues Verständ-

³ Vgl. Spannbauer, Christa (1999): *Das verqueere Begehren. Sind zwei Geschlechter genug?*, Würzburg, Seite 102

⁴ Spannbauer, Christa (1999, Seite 108

⁵ Vgl. Hartmann, Jutta (2002): *vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*, Opladen, Seite 90

⁶ Vgl. Morell, Saskia: *Das Thema >>Heterosexualität<< im Gender Training. Eine queere Sicht auf die Praxis der Gender Trainings*, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): *Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit*, Berlin, Seite 49

⁷ Vgl. Jagose, Annemarie (2005): *Queer Theory. Eine Einführung*, Berlin, Seite 128

nis von Geschlecht und Sexualität, das den Glauben an feste, vordiskursive, quasi-natürliche Bedeutungen ablehne und sie demgegenüber als prozessual und gesellschaftlich konzeptualisiere.⁸

Annemarie Jagose stellt fest, dass queer als „intellektuelles Modell [...] tatsächlich nicht allein Ergebnis lesbischer und schwuler Politik und Theorie ist, sondern vielmehr von einem historisch spezifischen Wissen mitbestimmt, das die westliche Welt des späten 20. Jahrhunderts geprägt hat.“⁹

2. 2 Queere Perspektiven und theoretische Bezugspunkte in der Pädagogik

Es gibt verschiedene queere Perspektiven und theoretische Bezugspunkte in der Pädagogik, die ich im Folgenden erläutern werde.

Jutta Hartmann meint, dass sich unser Blick „[m]it dem Begriff vielfältige Lebensweisen auf Normen und Hegemonien, auf Vielschichtiges, Kontingentes, Bewegliches und Unentscheidbares [richtet]. Zentralen Stellenwert erhält dabei die Dimension des reflektieren, kritischen Gestaltens des eigenen Selbst und Lebens, der Beziehungen zu sich und anderen, der sozialen Umwelt und Gesellschaft. Damit erinnert der Begriff vielfältige Lebensweisen an die Herausforderung, die [sie] als eine zentrale pädagogische Aufgabe begreif[t]: Das Leben weise zu geschalten.“¹⁰

Sie prägt diesen Begriff zwar, aber merkt auch an, dass „[...] ein Aufgreifen und Entfalten einer breiten Palette von Lebensweisen im Sinne des Begriffs *vielfältige Lebensweisen* nicht ausreichend sein [kann]. Da jede Auswahl und jede Aufzählung zwangsläufig immer Ausschließungen produziert und die gesellschaftliche Realität von Ungleichheiten geprägt ist, entfaltet die Perspektive, Vielfalt von der Vielfalt aus zu denken, ihren kritisch-dekonstruktiven Sinn erst in Verbindung mit einer Auseinandersetzung über Norm(alitäts)konstruktionen. Eine Pädagogik, die dem Begriff vielfältige Lebensweisen folgt, reagiert daher auf die vorherrschende Strukturiertheit der gesellschaftlichen Realität und auf damit verbundene einhergehende hierarchische Bewertungen. Sie erkennt die damit verbundene psychische und bildungs-politische Notwendigkeit von Identitäten an. Indem sie reale Vielfältigkeit und Grenzüberschreitungen im Feld von Geschlecht – Sexualität – Lebens-

⁸ Vgl. Hartmann, Jutta (2002), Seite 88

⁹ Jagose, Annemarie (2005), Seite 101

¹⁰ Hartmann, Jutta (2002), Seite 122f

form wertschätzend aufgreift und vermittelt, weist eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* jedoch über die genannten Identitätsnotwendigkeiten hinaus und bewegt sich dem Druck der Identitätslogik widerstehend in Paradoxien.“¹¹

Jutta Hartmann plädiert mit dem Begriff *vielfältige Lebensweisen* für eine kritisch-dekonstruktive Perspektive in Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die unreflektierte Alltagsannahmen und sozio-kulturelle Apriori mit den in ihnen transportierten Herrschafts- und Machtverhältnissen aufgreift.¹²

Nochmals kurz zusammengefasst bilden die Grundlagen für den Begriff vielfältige Lebensformen somit ein „poststrukturalistisches Verständnis von Subjektivität, eine kritisch-dekonstruktive Perspektive auf Geschlecht, Sexualität und Generation und die versuchte Entnormativierung bzw. Denaturalisierung durch Bedeutungsverschiebung. Das Konzept der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen besteht aus konstruktiven, dekonstruktiven und rekonstruktiven Elementen.“¹³

Es gibt außerdem noch die konstruktivistischen Ansätze, die sich gegen ein „essentielles Verständnis von Identität als natürlich und feststehend [wenden] und betonen den hervorgebrachten und veränderlichen Charakter. Dabei geht man davon aus, dass Individuen ihre Identität in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt entwickeln. Geschlecht wird nicht als ‚natürlich‘ begriffen sondern als durch Zuschreibungen, Körperinszenierungen, Interaktionen und Praktiken hergestellt betrachtet.“¹⁴

Stark konstruktivistische Perspektiven konzentrieren sich radikal und kritisch auf die gesellschaftlichen Mechanismen und Prozesse der Konstruktion von Sexualität und Geschlecht. Zentral ist dabei die Berücksichtigung des Einflusses normativer (ökonomischer/rechtlicher) Strukturen und herrschender Machtverhältnisse auf die Entstehung von Geschlechtervorstellungen, vermittelter -bilder und gelebter Identitäten.¹⁵

¹¹ Hartmann, Jutta (2002), Seite 270f

¹² Vgl. Hartmann, Jutta (2002), Seite 273

¹³ Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009): *Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten*, Wien, Seite 66

Online: http://othes.univie.ac.at/3672/1/2009-01-23_0001947.pdf (letzter Aufruf: 26.08.2013)

¹⁴ Perels, Kirsi-Marja (2006): *Queere Jugendliche (k)ein Thema für die Jugendhilfe. Menschenrechtliche Perspektiven für die Praxis Sozialer Arbeit am Beispiel lesbischer, schwuler und transgender junger Menschen*, Berlin, Seite 11, Online: http://www.andersartig.info/files/masterarbeit_queere_jugendliche_01.pdf (letzter Aufruf: 26.08.2013)

¹⁵ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 14

Das heutige Verständnis von Geschlecht und der Beziehung der Geschlechter zueinander prägt immer noch der bürgerliche Geschlechterdiskurs. Vorherrschend scheint das Denken in binären Kategorien, denen meist eine männlich-weibliche Konnotation anhaftet.¹⁶

Olaf Jantz und Regine Rauw „[...] behaupten, dass diese „Institution Heterosexualität“ genauso das Produkt einer sozialen Konstruktion ist wie die dichotome Zuordnung der Kategorien Männlichkeit und Weiblichkeit, vielmehr noch, dass sich Heterozentrismus und die polare Geschlechtskonstruktion wechselseitig herstellen und bedingen.“¹⁷

Jutta Hartmann meint, „[w]ie der Signifikant der Sprache, können Geschlecht, Sexualität und Lebensform als in einer Bedeutungskette konstituiert verstanden werden. Eine natürliche oder vorsprachliche Bedeutung gibt es dieser Perspektive folgend nicht. Die Bedeutungen, die einem Zeichen wie ‘Rose’, ‘Mann’ oder ‘Lesbe’ zukommen, lassen sich so gesehen niemals erfassen, ein für allemal festlegen oder deren Wirkung in Gänze voraussehen. Sie wandeln sich historisch und kontextuell.“¹⁸

Eine der innovativsten und zugleich gesellschaftskritischsten Denkströmungen der Gegenwart stellt in den englisch sprachigen Ländern die Queer Theory dar. Darin wird sich mit der Auflösung der Geschlechter beschäftigt. Konstruktivistische Geschlechtertheorien finden in ihr eine radikale Umsetzung. Die Queer Theory übt eine unerbittliche Kritik an der heterosexualisierten Gesellschaft, deren normative Vorgabe andere Lebensentwürfe und -formen unterdrückt. Von der Queer Theory wird angesichts einer kollabierenden Geschlechterordnung um einen Zugewinn an gesellschaftlicher Freiheit und individueller Selbstbestimmung gerungen und gänzlich neue Geschlechterentwürfe entwickelt.¹⁹

„Begehren kann in einer queeren Kindheitsforschung mit einer sexuellen Orientierung verbunden werden oder auch nicht. Die zwei Kategorien Geschlecht und Sexualität können somit getrennt aber auch als zusammenfallend betrachtet werden. Queere Pädagogik nimmt sich der Tatsache des vorhandenen grenzüberschreitenden Verhaltens im Kindheits- und Jugendalter an und versucht ihm gerecht zu werden. Entscheidend für die Umsetzung in der

¹⁶ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 14

¹⁷ Jantz, Olaf/ Rauw, Regina: Homophobie - Die Angst..., In: Jantz, Olaf/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd/ Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.)(2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen, Seite 112

¹⁸ Hartmann, Jutta (2002), Seite 84

¹⁹ Vgl. Spannbauer, Christa (1999), Seite 11

Praxis ist die ständige kritische Reflexion der LehrerInnen im Umgang mit Geschlecht und Sexualität.“²⁰

Nach Dipl. Päd. Petra Tinkhauser sei der Gegenstand der Queer Theory die Analyse der gesellschaftlichen Normen von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Dabei würden die Kategorien Geschlecht, Sexualität und Identität als gesellschaftlich-kulturelle Konstrukte erkannt und würde somit ihre scheinbar natürliche Beschaffenheit verlieren. Queere Pädagogik zielt auf die Destabilisierung der geschlechtlichen und sexuellen Dualitäten und verweise auf das dekonstruktive Potential in der Pädagogik. Queere Forschungen aus dem Bereich der Kindheit würden belegen, dass alternative Darstellungen von Geschlecht bereits im Kindheits- und Jugendalter vorkämen.²¹

Gudrun Perko sagt der „Ausgangspunkt queerer Analysen ist also die kritische Bezugnahme auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit, in der nicht allen Menschen die gleichen Rechte, die gleichen Möglichkeiten und die gleichberechtigte Partizipation an gesellschaftlichen (d.h. sozialen, materiellen, politischen, kulturellen...) Ressourcen zukommt“²²

Nun soll im letzten Abschnitt dieses Teils geklärt werden, was die dekonstruktive Pädagogik beinhaltet. Denn diese hat großen Einfluss ein der queeren Bildungsarbeit.

²⁰ Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 69

²¹ Vgl. Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 68f

²² Perko, Gudrun (2006): *Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen*, In: *Frauenrat der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Pflege/Pflegemanagement (Hrsg.) (2006): Quer- denken, lesen, schreiben, Nr. 12/06, Berlin, Seite 1*

2.3 Dekonstruktive Pädagogik

Eine dekonstruktive Pädagogik stellt sich in erster Linie der poststrukturalistischen Herausforderung und versucht Theorien und Anwendungen dekonstruktiver Verfahren in die Erziehungswissenschaften bzw. in die pädagogische Praxis zu tragen. Dabei werden Begriffe wie Identität, Subjekt, Sexualität, Geschlecht und Vernunft einer „radikalen Kritik“ unterzogen und gleichzeitig erlangene Begriffe wie Pluralität und Differenz verstärkte Popularität.²³

„Sexualität, Geschlecht und Lebensform als gesellschaftliche Strukturkategorien in ihrem Herstellungsprozess im Rahmen von Machtverhältnissen zu rekonstruieren, die konstitutive Verstrickung von Subjekt(ivität)en mit normativer Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu reflektieren und zu dekonstruieren, ermöglicht es [laut Jutta Hartmann] eine gesellschaftskritische Perspektive zu entwickeln und den Blick auf politische Macht- und Interessenkonstellationen zu richten, ohne auf vordiskursive Realitäten [zurück zu greifen]. Klassifizierendes und dichotomisierendes Denken als herrschaftliches Denken zu erkennen, fordert alle am Bildungsprozess Beteiligten unabhängig von ihrer Lebensweise auf, den eigenen Blick für das Funktionieren von Herrschafts- und Machtverhältnissen zu schärfen und Interventionsmöglichkeiten auf mikro- und makrosozialer Ebene zu entwickeln. Indem sie mit dekonstruktiver Herrschaftskritik darauf zielt, selbstverständlich gewordene Binaritäten zu verunsichern, Grenzziehungen zu reflektieren und zu dynamisieren sowie ein Enthierarchisieren von Differenzen und ein gleichberechtigtes Anerkennen von Unterschieden auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zu ermöglichen, geht es in einer *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* um eine Praxis und eine Gesellschaft in der „man ohne Angst verschieden sein kann“.“²⁴

Dekonstruktion lenkt somit den Blick auch auf die Konstitution und Konstruktion von Subjekten im Bereich gesellschaftlicher hegemonialer Machtverhältnisse.²⁵

„Gleichwohl eröffnet die Dekonstruktion als Verfahren und Haltung gegenüber hierarchischen verfestigten Gegensätzen Ansatzpunkte für veränderndes Denken und Handeln in Pädagogik und Erziehungswissenschaft.“²⁶

²³ Vgl. Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 62

²⁴ Hartmann, Jutta (2002), Seite 274

²⁵ Vgl. Hartmann, Jutta (2002), Seite 84

²⁶ Hartmann, Jutta (2002), Seite 87

Dekonstruktive Herrschaftskritik zielt, mit der Intention, sie zu dynamisieren, auch auf die bestehenden Grenzen selbst und ist daran orientiert, sowohl die Komplexität möglicher Erklärungen für diese zu entfalten als auch zu deren Verschiebung beizutragen.²⁷

Maisha Eggers meint, dass „Homogenisierung, Heterogenität und Ungleichheit als hergestellt verständlich werden (Doing Gender, Doing Difference, Doing Social Hierarchies) und sie können zugleich unterwandert und destabilisiert werden (Undoing Gender etc.). Die dekonstruktivistische Perspektive wird erläutert mit Bezugnahme auf die Queer Theory genauer auf die Queere Bildungsarbeit. Im Wesentlichen geht es beim Differenzverständnis darum, dass es sich um „konstituierte“, um „gemachte Differenzen“ handelt – es ist sogar noch zutreffender von „erzwungenen Differenzen“ zu sprechen. Beim Gleichheitsverständnis geht es, in Anlehnung an die Queer Theory, um die Potentialität der Entfaltung menschlicher Ausdrucksweisen von Sexualität, Begehren, Körperlichkeit etc. Es geht nach diesem Zugriff auf Heterogenität immer zugleich, um Gleichheits- und Differenzdimensionen.“²⁸

Dipl. Päd. Petra Tinkhauser beschreibt dass Elisabeth Tuider davon überzeugt ist, dass „eine queere Pädagogik weder in einer Mädchen- oder Jungenarbeit aufgehen könne, noch in einer gendersensiblen Pädagogik. Von queerer Pädagogik kann aus ihrer Sicht nur dann gesprochen werden, wenn in der pädagogischen Arbeit die Menschen nicht wieder in kategorisierten „Schubladen“, wie Mädchen, Jungen, Lesben, Schwule, AusländerInnen, usw. eingeteilt werden. Dabei müssen diese Bezeichnungen nicht aufgegeben werden, es soll ihnen nur die Selbstverständlichkeit genommen werden. Hier wird die Widersprüchlichkeit, die eine dekonstruktive Pädagogik letztendlich ausmacht, wieder deutlich sichtbar. Problematisch wird es, wenn Lehrende im schulischen Alltag unreflektiert auf sexistische, rassistische oder homophobe Äußerungen reagieren. Denn einerseits soll die Differenz anerkannt werden, andererseits aber die ausgrenzende Differenz nicht erneut festgeschrieben werden. Diesem Spannungsfeld kann eine dekonstruktiv orientierte Pädagogik entgegenwirken, indem sie den Blick auf die Vielfalt innerhalb der Kategorien richtet, binäre Kategorien aufbricht und immer wieder versucht die vorherrschenden Denkmuster zu irritieren. Auch die „Sonderpädagogiken“ zur Stärkung der Mädchen oder Homosexuellen müssen, so Tuider, kritisch be-

²⁷ Vgl. Hartmann, Jutta (2002), Seite 273

²⁸ Eggers, Maureen-Maisha: Gleichheit und Differenz in der Frühkindlichen Bildung-Was kann Diversität leisten?, In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Ein Dossier von Migration-Integration-Diversity – dem migrationspolitischen Portal der Heinrich Böll Stiftung, Berlin, Seite 13
Online: http://migration-boell.de/pics/Diversitaet_und_Kindheit_kommentierbar.pdf (letzter Aufruf: 26.08.2013)

leuchtet werden, damit sie sich nicht zu einer „kompensierenden Defizitpädagogik“ entwickeln, die letztendlich wiederum die hierarchische Zweiteilung stärkt.“²⁹

Dipl. Päd. Petra Tinkhauser beschreibt, dass eine dekonstruktive Pädagogik nach Tuider folgende drei Punkte beinhalten muss:

„Erstens, ein Verständnis von Identität, das entgegen einer fixen geschlechtlichen und sexuellen Zuordnung, die Prozesshaftigkeit, Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit berücksichtigt. [...] Unter diesen Gesichtspunkten soll eine Pädagogik unter dekonstruktiver Perspektive das Subjekt begleiten und „ohne jegliche Schablonen“ wahrnehmen und anerkennen.

Zweitens, muss ein konkretes situationsspezifisches Reagieren seitens der LehrerInnen auf „stigmatisierendes und normierendes Verhalten“ erfolgen. [...]

Drittens, orientiert sich eine dekonstruktive Pädagogik nicht an Geschlecht oder Begehren, sondern richtet sich nach speziellen Themen.“³⁰

Eine dekonstruktive Pädagogik verlangt „die Vorstellung von Identität als normatives Ziel von Bildung und Erziehung zu verlassen und sich für eine Differenzdebatte zu öffnen, die die systematische und strukturelle Durchdringung verschiedenster machtvoller Kategorien berücksichtigt.“³¹

Dekonstruktiven Perspektiven geht es neben der Gleichberechtigung vorhandener Lebensweisen vor allem um „die potenzielle Vielfalt der Lebensweisen, die auch zwischen den meist polaren Identitätsangeboten existieren.“³²

Stand laut Dipl. Päd. Petra Tinkhauser bisher in einer emanzipatorischen Sexualpädagogik das „Reden über den Körper“ und über sexuelle Inhalte im Vordergrund, so möchte eine dekonstruktive Sexualpädagogik zusätzlich das „Tun mit dem Körper“ einbeziehen.³³

Wird beispielsweise auch ausführlich „das Thema Heterosexualität behandelt, dann soll Homosexualität nicht als „das Andere“ oder „das Besondere“ ergänzt werden, da dies das heteronormative Denken bestätigen würde. Hartmann schlägt vor, die Vielfalt als Ausgangspunkt zu nehmen und die Vielfältigkeit heterosexueller, lesbischer und schwuler Lebensformen,

²⁹ Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 71f

³⁰ Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 72

³¹ Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 74

³² Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 75

³³ Vgl. Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 75f

sowie „die verschwimmenden Grenzen zwischen diesen kategorialen Subjektpositionierungen“ zu thematisieren.“³⁴

Dipl. Päd. Petra Tinkhauser schlussfolgert, dass für den Genderdiskurs für Jutta Hartmann, in Anlehnung an Judith Butler, fortan Frau oder Mann, Weiblichkeit oder Männlichkeit nicht mehr als gegebene Natürlichkeiten und Gewissheiten betrachtet werden können.³⁵

Im nächsten Teil der Arbeit geht es nun um die Jugendlichen selbst.

³⁴ *Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 65*

³⁵ *Vgl. Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009), Seite 64*

3. Jugendliche Lebensentwürfe jenseits der Zweigeschlechtlichkeit

3.1 Relevanz der Geschlechterordnung für die biografische Phase der Jugend

„Innerhalb der letzten Jahre sind die Grenzen zwischen den Geschlechtern brüchig und durchlässig geworden und verschwimmen zunehmend ineinander.“³⁶

Doch da stellt sich jetzt zunächst die Frage, was Geschlecht eigentlich ist, um dann auf die Relevanz der Geschlechterordnung in der Adoleszenz eingehen zu können

In der englischen Sprache wird zwischen dem biologischen Geschlecht (sex) und dem sozialen Geschlecht (gender) unterschieden und das soziale Geschlecht wird erst durch die soziale Realität hergestellt.³⁷

Im Endeffekt bedeutet das, dass eine Frau nicht gleich eine Frau ist und ein Mann nicht gleich ein Mann ist.³⁸

Doch was bedeutet nun der Begriff ‚Geschlecht‘ (sex)? Ist es eine natürliche anatomische, durch Hormone oder Chromosomen bedingte Tatsache? Hat das Geschlecht eine oder mehrere Geschichten, hat jedes Geschlecht seine eigene individuelle Geschichte? Wie ist diese Dualität der Geschlechter entstanden?³⁹

Christa Spannbauer schreibt, dass „die machtvolle Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit [die Tatsache] verschleiert [...], dass die Zweierheit der Geschlechter eine gesellschaftliche, historisch spezifische und keineswegs universale Konstruktion darstellt. Selbst die Biologie, auf die sich die Zweiteilung der Geschlechter von jeher beruft, betrachtet die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen keineswegs mehr als selbstverständlich. Aus biologischer Sicht stellen sich die zwei Geschlechter weniger als zwei getrennte Kategorien, sondern vielmehr als Abstufung eines ineinander übergehenden und sich überlappenden Kontinuums dar. Da die Biologie fünf verschiedene Geschlechtskomponenten unterscheidet [...], stellt sich die in unserer Kultur gängige Einordnung des Neugeborenen aufgrund der äußeren Genitalien nur als eine mögliche von mehreren Geschlechtsbestimmungen dar. Die Intersexuel-

³⁶ Spannbauer, Christa (1999), Seite 102

³⁷ Vgl. Rätz-Heinisch, Regina: *Jugendarbeit und Gender Mainstreaming. Zur Initiierung und Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Jugendarbeit*, In: *Frauenrat der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Pflege/Pflegemanagement (Hrsg.) (2005): Gender Mainstreaming*, In: *Queerdenken, lesen, schreiben. Ausgabe 11/05, Berlin, Seite 9*

³⁸ Vgl. Rätz-Heinisch, Regina, Seite 9

³⁹ Vgl. Jagose, Annemarie (2005), Seite 117

lenforschung belegt, dass die genitale Geschlechtsbestimmung darüber hinaus viel häufiger als erwartet nicht mit den anderen Geschlechtskomponenten übereinstimmt.“⁴⁰

Die Konstruktion von Geschlecht ist nicht nur etwas abstrakt Diskursives, sondern hat auch Auswirkungen auf das Körperleben und Körpergefühl von Personen. Die geschlechtliche Identität ist nicht bloß eine Rollenzuschreibung, sondern körperlich verankert. Sie ist sozusagen eine in die Haut eingeschriebene Selbstdefinition und Selbstwahrnehmung.⁴¹

Innerhalb der Biologie wird Geschlecht auf mehreren Ebenen repräsentiert:

- „Über die Chromosomen (genetisch): Als Frau gilt, wer die Kombination XX hat, als Mann, wer die Kombination XY hat.
- Über die Gonaden (Keimdrüsen): Eierstöcke, Hoden
- Über den Körperbau, die genitale Ausstattung sowie sekundäre Geschlechtsmerkmale: Genitalien (Penis, Vagina, Bart/Brüste, tiefe/hohe Stimme, Verteilung der Fettpolster)
- Über die Hormone: Unterschiede in der Konzentration der Hormone (Testosteron, Östrogen)
- Über reproduktives und sexuelles Verhalten (Verhaltensbiologie) sowie
- Gehirnanatomisch und -physiologisch“⁴²

Simone de Beauvoir vertritt die These, dass wir das Geschlecht nicht von Anfang an sind, sondern dieses erst werden. Demnach könnten wir also auch ein anderes Geschlecht werden oder zwei oder eine Vielzahl von neuen Geschlechtern hervorbringen. Dann könnte es durchaus auch Frauen mit männlichen Genitalien und Männer mit weiblichen Genitalien geben. Menschen könnten darüber hinaus auch mehrere Geschlechtsidentitäten für sich in Anspruch nehmen und diese nach Belieben wechseln. Jedoch erscheint das in unserer Gesellschaft jenseits der Sub- und Alternativkulturen noch als unmöglich. Das beweist, dass das biologische und soziale Geschlecht bisher hoffnungslos aneinander gekettet sind, und dass

⁴⁰ Spannbauer, Christa (1999), Seite 66

⁴¹ Vgl. Hackmann, Kristina (2003): *Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierung. Eine empirische Studie mit Schülerinnen, Opladen, Seite 24*

⁴² Fleischer, Eva (2008): *Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten Geschlechtertheorie*, Wien, In: *MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008, Seite 9*
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf> (letzter Aufruf: 26.08.2013)

es nach wie vor die Genitalien sind, denen die Entscheidungsgewalt über die Geschlechtszugehörigkeit zukommt.⁴³

Selbst „wenn wir schon lange wissen, dass es sich bei Geschlechtsbestimmungen um Stereotypen handelt, die nicht der Realität entsprechen, kehren wir immer wieder geradezu selbstverständlich zu unserer Annahme von zwei verschiedenen Geschlechtern zurück.“⁴⁴ In diesem Zusammenhang hat Adrienne Rich den Begriff der „Zwangsheterosexualität [geprägt], der mittlerweile zum festen Vokabular der Geschlechterforschung zählt. Mit Zwangsheterosexualität ist der unsere Gesellschaft bestimmende Diskurs von der „Natürlichkeit“ der „Normalität“ der Heterosexualität gemeint, der alle anderen sexuellen Orientierungen und Lüste als Abweichung wertet.“⁴⁵ Von diesem Modell der Zwangsheterosexualität werden laut Christa Spannbauer nicht nur Frauen unterdrückt und Homosexuelle diskriminiert. Es werden auch alle anderen Menschen an ihrer freien Entfaltung entschieden gehindert, die sich in dieses Modell nicht einpassen wollen. Mit der Auflösung zweigeschlechtlicher Identitäten liegt das politische Ziel des konstruktivistischen Feminismus nicht nur darin die männliche Herrschaft auszuhebeln, sondern auch die Entmachtung der Heterosexualität voranzutreiben. Hier trifft die feministische Politik mit der *Queer-Theory* der Schwulen-, Lesben-, Bisexuellen- und Transgenderbewegung zusammen.⁴⁶

Nun möchte ich klären wie relevant die Geschlechterordnung für die biografische Phase der Jugend ist.

Über die Sozialisation haben Kinder und Jugendliche gelernt, wie ein Mann und wie eine Frau zu handeln. „Und sie haben gelernt, dass ein Mann eine Frau begehrt und umgekehrt. Dieses Wissen stellt einen gesellschaftlichen Code dar, in den Menschen jeweils hineingeboren werden und der von vielen verinnerlicht ist. Alles, was dieser Form nicht entspricht, gilt als Abweichung, als krank. Das hat etwa zur Folge, dass intersexuelle Säuglinge einer chirurgischen Modifikation hin zu einem Geschlecht (männlich oder weiblich) unterzogen werden. Queere Analysen entlarven jene Vorstellung ideologisch als normativ abgesicherte, die Menschen auf ihr biologisches Geschlecht und ihr Begehren festschreiben.“⁴⁷

⁴³ Vgl. Spannbauer, Christa (1999), Seite 75

⁴⁴ Spannbauer, Christa (1999), Seite 69

⁴⁵ Spannbauer, Christa (1999), Seite 76

⁴⁶ Vgl. Spannbauer, Christa (1999), Seite 77

⁴⁷ Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009), Seite 38

Frauen und Mädchen haben bereits vor mehr als drei Jahrzehnten begonnen, sich tendenziell von geschlechtsgebundenen Verhaltensmustern zu emanzipieren und neue sexuelle Freiheiten zu erproben. Jungen hingegen hatten zunächst nicht so viel Veränderungsbedarf. Aber mit wachsendem Selbstbewusstsein der Mädchen, die auf mehr Egalität drängen und beispielsweise gelegentlich auch sehr direkt sexuelle Befriedigung einfordern, sehen auch Jungen sich nun gedrängt, im kollektiven Sinne, neue Verhaltensmuster zu entwickeln, die der fortschreitenden Entgrenzung stereotyper Geschlechterrollen angemessener sind. Das heißt, dass Jungen auf ihrem Weg in eine partnerorientierte Sexualität immer weniger auf überlieferte Handlungsmuster zurückgreifen können.⁴⁸

Ein Mann zu sein bedeutet in erster Linie, sich als nicht weiblich zu definieren und diese Definition bis ins Körper selbstbild zu integrieren. Am Ideal von Unabhängigkeit und Stärke ausgerichteten Herstellungsprozess von Männlichkeit geht es grundsätzlich immer um das Verhältnis von gesellschaftlicher und zugleich geschlechtsbezogener Macht. Für die Jungen folgt daraus nach geltenden Gender-Hierarchien der Zwang, sich während ihrer mehrstufigen Verarbeitung der Geschlechterdifferenz nicht nur als ein anderes Geschlecht, sondern als prinzipiell überlegenes Geschlecht zu sehen und notfalls, im Falle innerer oder äußerer Krisen auch zu beweisen. Im Zentrum der Männlichkeitskonstruktion steht somit das Bild einer intakten, aber zugleich fragilen und ständig gefährdeten Geschlechteridentität. Nach einer ersten Phase der Verarbeitung des Geschlechtsunterschieds in der frühen Kindheit finden die entscheidenden Weichenstellungen der männlichen Sozialisation im Verlauf der Adoleszenz statt.⁴⁹

Gefördert durch Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse werden Adoleszenz und Mannwerden heute von den männlichen Jugendlichen stärker selbst gestaltet. Als Akteure ihrer eigenen Adoleszenz tun sie dies in ihrer jeweiligen Situation und mit dem sozialen Material, welches sie vorfinden. Wegen der Generationenabgrenzung und der Suche nach dem Eigenen in der Jugendphase, aber auch wegen permanenter gesellschaftlicher Veränderungen durch soziale Entwicklungs- und Modernisierungsprozesse, lassen sich die von früheren Generationen geleisteten Aneignungs- und Bewältigungsprozesse, deren bisherige Identi-

⁴⁸ Vgl. Stich, Jutta: *Annäherungen an sexuelle Beziehungen. Empirische Befunde zu Erfahrungs- und Lernprozessen von Jungen*, In: Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.)(2005): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*, Frankfurt, Seite 180

⁴⁹ Vgl. Pohl, Rolf: *Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen*, In: Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.)(2005): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*, Frankfurt, Seite 250f

tätsschöpfungen und -balancen dabei allerdings nicht einfach weitergeben oder wiederverwenden. Traditionelle, vorgegebene Elemente von Mannsein und Männlichkeit spielen nicht mehr so eine große Rolle, denn Adoleszenz muss heute vermehrt als Prozess verstanden werden, der einen Mix aus traditionellen und modernisierten Elementen jeweils neu generiert – individuell, jugendkulturell und auch generationsbezogen. Männliche Jugendliche, natürlich auch weibliche Jugendliche, sind nicht nur vielfältigen soziokulturellen Einflüssen und Entwicklungen unterworfen, sie sind vielmehr Gestalter und Akteure ihrer Adoleszenz. Wie in jeder historischen Phase sind sie darauf angewiesen, sich ihr Mannsein zu erzeugen: neue Rollen, neue Lebensfelder, neue Lebensentwürfe.⁵⁰ „Der Moralkodex in Bezug auf das, was [Männer] alles tun oder nicht tun sollen, ist hoch geschraubt: aufpassen, vorsichtig und rücksichtsvoll sein, auf Wünsche und Tempo der Partnerin eingehen, Verantwortung für die Lust der Partnerin übernehmen, nicht sexuell übergriffig oder gewalttätig sein und Mädchen niemals zu etwas zwingen, das Mädchen sexuell befriedigen, nicht die Verhütung vergessen, sich nicht mit Aids infizieren, keine Pornografie konsumieren, nicht zu Prostituierten gehen, usw. Trotz einer erkennbaren Entwicklung zeigen sich bei genauerer Betrachtung Analogien zwischen „gestrigem“ und „heutigem“ Umgang mit adoleszenter Körperlicher Sexualität: Früher wie heute verknüpfen sich männliche Körperlichkeit und Sexualität mit spezifischen Verboten und Vorschriften darüber, wann und wie Sexualität zu sein hat. Die Normen der Traditionsmoral werden durch einen gleichsam aufgeklärten und „seriösen“ Moralkodex überlagert: wissenschaftlich fundiert, *gender* reflektiert (das heißt aus Erfahrungen von Mädchen und Frauen abgeleitet) und durch Präventionsbemühungen begründet.“⁵¹

Auch wenn männliche Jugendlichen ihre Adoleszenz zum großen Teil eigenaktiv erleben, bedeutet das nicht, dass die Erwachsenen und ihre Institutionen weniger oder gar nichts mehr zu tun hätten. Ihre Aufgabe ist es, nach wie vor, Ressourcen bereitzustellen und möglichst gerecht zu verteilen, damit Aneignung und Bewältigung geschehen und gelingen können. Erwachsene sind außerdem dazu aufgefordert, individuelle oder marginalisierungsbedingte Defizite, welche Adoleszenz belasten und ihre Bewältigung erschweren, zu beseitigen und im Einzelfall konkrete Beziehungs- und Unterstützungsangebote zu machen. Eine Hauptaufgabe der Entwicklungsbegleitung von männlichen Jugendlichen in Pubertät und

⁵⁰ Vgl. Neubauer, Gunter/ Winter, Reinhard: *Körper, Männlichkeit und Sexualität. Männliche Jugendliche machen „ihre“ Adoleszenz*, In: Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.)(2005): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*, Frankfurt, Seite 208

⁵¹ Neubauer, Gunter/ Winter, Reinhard, Seite 219

Adoleszenz ist es, ihnen Experimente mit „Körper, Sex und Männlichkeit“ zu ermöglichen, sie zu unterstützen, ohne aufdringlich zu werden. Abgrenzung von den Erwachsenen, durch Provokationen, Ignorieren, Infragestellen. Auch die Konfrontation mit älteren Bezugspersonen und die Entfaltung des „Eigenen“ gehören zu den wesentlichen Entwicklungsaufgaben der Pubertät. Männliche Jugendliche brauchen dafür stabile erwachsene Männer und Frauen, die ihnen und ihrer Adoleszenz standhalten.⁵²

„In allen männlichen hegemonialen Kulturen existiert ein „Antagonismus zwischen >normalen< und schwulen Männern“, wobei im Kern der daran entzündeten Homophobie zwei Ängste stehen: die Angst, selbst homosexuell zu sein und die Angst, als Schwul zu gelten und diffamiert zu werden. Beide Ängste stehen als Hassquelle weit oben in der Hierarchie jugendtypischer Gewaltbereitschaften. Die Grenze zwischen männlich und nicht männlich ist aus dieser Perspektive klar und muss strikt eingehalten werden, notfalls eben mit Gewalt. Bereits die Kommunikation unter Jungen im Grundschul-, häufiger sogar schon im Kindergartenalter ist von deutlicher Abwehr geprägt. Das ausgrenzende Etikett „schwul“ gilt unter Jungen aller Altersklassen als eines der am meisten verbreiteten Schimpfwörter. So wird Homophobie bereits früh eingeübt und in den Aufbau eines männlich und „cool“ geltenden Habitus übernommen. „Dabei weiß kein Junge genau, was schwul sein wirklich bedeutet [...]“. Die vernichtende Wirkung dieser Gehässigkeit beruht vielmehr auf der Vorstellung, dass ein „Schwuli“ nicht nur kein richtiger, sondern *gar kein* Junge ist“. Als „schwul“ gilt folglich mehr oder weniger alles, was an anderen Jungen als nicht männlich empfunden wird und Angst auslöst.“⁵³

Homosexualität ist aber keine Krankheit oder Entwicklungsstörung, sondern gehört laut Pohl „zu den „normalen“ Anteilen der menschlichen Sexualität, die in der Adoleszenz verstärkt auftreten und insbesondere bei Jungen zur Quelle massiver Konflikte werden können.“⁵⁴ Sämtliche Sozialisationsagenturen (von der Herkunftsfamilie über die Schule, die Freizeiteinrichtungen bis hin zu den Peer-Groups) verlangen im „Normalfall“, dass sich das Subjekt spätestens am Ende der Jugend für eine eindeutige heterosexuelle Orientierung entscheidet. Homoerotische Kontakte werden äußersten Falls noch toleriert, wenn sie im Sinne des „Übens“ oder Vorbereitens auf die Heterosexualität hin gedeutet oder als unreife Form der

⁵² Vgl. Neubauer, Gunter/ Winter, Reinhard, Seite 224f

⁵³ Pohl, Rolf, Seite 253f

⁵⁴ Pohl, Rolf, Seite 255

Sexualität abgeschwächt werden können. Es wird eine Entwicklung von Geschlechtsidentität(en) verlangt und angestrebt, die auf ein ausschließlich heterosexuelles und geschlechtshierarchisches Beziehungsgefüge ausgerichtet ist. Dieser „heimliche Lehrplan“ der geschlechtstypischen Sozialisation darf getrost als Erziehung zur Heterosexualität bezeichnet werden.⁵⁵

„Der Erwerb der Geschlechtsidentität ist also eng mit dem Erleben der Heterosexualität verbunden. Eine Frau zu sein heißt, sich an Männern zu orientieren, auf männliche Anerkennung ausgerichtet zu sein und damit die Erstrangigkeit des Mannes und die eigene Zweitrangigkeit zu bestätigen. Ein Mann zu sein heißt, nicht weiblich zu sein, keine „weiblichen“ Eigenschaften auszubilden, sondern diese an Frauen zu delegieren und Frauen dafür zur eigenen Reproduktion zu benutzen. So schlicht bleibt der Kern geschlechtsbezogener Analysen der hegemonialen Verhältnisse.“⁵⁶

Mädchen lernen spätestens mit der Adoleszenz, was es bedeutet, in der Gesellschaft eine Frau zu sein. Sie erfahren, dass Attraktivität bei Jungen und Männern als Erfolg für eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung zu verbuchen ist. Sie lernen, dass sie heterosexuelle Beziehungen einzugehen haben, um Anerkennung von Eltern, der Peer-Group, Bekannten und Unbekannten zu erfahren. Eine feste Beziehung mit einem Mann verspricht Sicherheit, sozialen Status und „Schutz“ vor anderen Männern.⁵⁷ Das entscheidende Hindernis um die Geschlechterordnung zu stören liegt laut Regina Rauw darin, dass Frauen ihren aktiven Anteil an der Herstellung und Reproduktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses nicht ausreichend wahrnehmen oder nicht wahrnehmen wollen. Sie sehen sich lieber in der Rolle des passiven Opfers der patriarchalen Strukturen, beklagen ihren Status, geben den Männern die Schuld und fordern von ihnen Veränderungen ein. Damit übernehmen sie aber eine systemstabilisierende Funktion ein, insbesondere durch ihr eigenes Selbstverständnis. Passivität und Opferhaltung unterstützen und reproduzieren die eigene erfahrene Unterdrückung, sie tragen zur Erhaltung der Geschlechterhierarchie bei.⁵⁸

Jeder Einzelne trägt demnach täglich dazu bei, die bestehende Geschlechterhierarchie entweder zu bestätigen oder sie zu irritieren. Viele Jugendliche können aber nicht aus ihrer Haut

⁵⁵ Vgl. Jantz, Olaf/ Rauw, Regina: *Homophobie - Die Angst...*, In: Jantz, Olaf/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd/ Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.)(2001): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*, Opladen, Seite 113

⁵⁶ Jantz, Olaf/ Rauw, Regina, Seite 114

⁵⁷ Vgl. Rauw, Regina: *Homophobie - die Angst der Frauen vor der Autonomie. Wie's losgeht, wenn Frauen von sich selbst ausgehen*, In: Jantz, Olaf/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd/ Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.)(2001): *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*, Opladen, Seite 121

⁵⁸ Vgl. Rauw, Regina, Seite 125

und schwimmen lieber mit dem Strom, denn „[d]azugehören ist alles, und nichts ist schmerzhafter als von der Gruppe ausgeschlossen zu sein. Jugendliche die wahrnehmen, dass sie sich in ihrer psychosexuellen Identitätsentwicklung oder Geschlechtsidentität von der Mehrheit unterscheiden, fühlen sich oft nicht zugehörig und befürchten negative Konsequenzen, falls sie offen von ihrem Anderssein sprechen.“⁵⁹ Somit ist auch klar, dass homophobe Einstellungen im Sozialen Umfeld als zentrale Faktoren dazu beitragen, dass Jugendliche, die gleichgeschlechtliche Gefühle entdecken, darauf nicht mit Freude, Spannung und Begeisterung reagieren, sondern mit Angst, Sorge oder Verdrängung.⁶⁰

Die Abgrenzungsbemühungen von Mädchen und Frauen gegenüber Lesben stellen, laut Regina Rauw, den Versuch dar, die eigene Normalität zu demonstrieren, die eine Orientierung am männlichen Maßstab als entscheidendes Kriterium für eine „gelungene weibliche Identitätsentwicklung“ voraussetzt.⁶¹ Um unangenehmen Zuschreibungen zu entgehen, „geben sich Mädchen und Frauen ein heterosexuelles Image. Sie haben das Wissen erlernt, was es heißt, normal zu sein und dadurch akzeptiert zu werden. Das soll nicht heißen, dass alle Mädchen sich unfreiwillig, zwangsweise und eigentlich ungern heterosexuell orientieren. Es wird aber deutlich, wie eng die Bestätigung ihrer Person an die Erfüllung der Normalität – in diesem Falle der heterosexuellen gesellschaftlichen Norm – gebunden ist. Mädchen sind zwar in ihrer Entscheidung theoretisch frei, aber sie sind nicht wirklich frei im Sinne einer Wahl, weil die Alternativen sich nicht gleichwertig darstellen, d.h. weil ihnen Heterosexualität oft als die einzig denkbare und auf jeden Fall bessere Möglichkeit vermittelt wird, Frau-Sein und Weiblichkeit zu leben. In diesem Sinne benutze [Rauw] den Begriff zur Zwangsheterosexualität, weil Mädchen und Frauen durch den Wunsch nach Anerkennung und die (unterschiedlich große) Angewiesenheit auf Bestätigung durch Normerfüllung dazu gedrängt werden, sich heterosexuell zu orientieren. Es wird ihnen durch vielfältigste Instanzen offen und heimlich nahe gelegt, Beziehungen zu Männern den Beziehungen zu Frauen zu bevorzugen.“⁶²

⁵⁹ Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010): *Qualifizierungskonzept zur Umsetzung der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz Sexueller Vielfalt“ (ISV) für die Kinder- und Jugendhilfe, Berlin, Seite 5*

Online:http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/documents/Konzept_QF_24.9.10_neu.pdf
(letzter Aufruf: 26.08.2013)

⁶⁰ Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 6

⁶¹ Vgl. Rauw, Regina, Seite 119

⁶² Rauw, Regina, Seite 122

Das System der Zwangsheterosexualität führt dazu, dass lesbische, schwule, bisexuelle und transgener Jugendliche oft über ihre Gefühle schweigen und sich nicht mitteilen, weil sie nicht wissen, wie ihr Gegenüber sie beurteilen wird. Sie verschweigen ihr Anderssein und probieren, allein damit zurechtzukommen. Weil sie niemanden haben, mit dem sie reden können, schweigen sie und das führt für sie in eine Situation von Einsamkeit, Unsicherheit und Isolation, die heterosexuelle Gleichaltrige nicht kennen lernen. Viele denken sie wären die Einzigen auf der Welt mit diesen Problemen.⁶³

„Selbstverständlich erleben LGBT-Jugendliche nicht nur Schwierigkeiten und psychosoziale Probleme. Zu ihrem Leben gehören auch positive Erfahrungen und Erlebnisse, wie Verliebtsein, gute und enge Freundschaften, stabile Partnerschaften, vertrauensvolle und intensive Gespräche, Begegnungen mit für ihr Leben wichtigen Menschen, das befreiende Erlebnis, ja zu sich zu sagen und die Person zu werden, die in ihnen steckt. Doch bisher erleben sie all diese Dinge noch in zu geringem Maße, zu selten und zu spät, weil sexistische, transphobe und homophobe Diskriminierungen ihre Entwicklungsmöglichkeiten einschränken.“⁶⁴

Diese Jugendlichen gelangen kaum an Informationen über lesbische und schwule Lebensweisen und sie haben auch kaum Vorbilder.⁶⁵

„Pädagogen sind besonders gefragt, LGBT-Jugendlichen Mut zu machen, sie zu stärken und in ihrer Entwicklung zu begleiten, damit sie in Zukunft verstärkt Erfahrungen von sozialem Einschluss machen können.“⁶⁶

Letztendlich hängt aber das Glück der LGBT-Jugendlichen, wie bei allen anderen Menschen auch, davon ab, ob sie geliebt werden und sich selbst und andere lieben lernen.⁶⁷

Daraus resultiert für Kristina Hackmann, die schwierige Herausforderung, je am Einzelfall orientiert, die Bedürfnisse der Adoleszenten einerseits nach Abgrenzung, andererseits nach Nähe zum einen anzuerkennen, zum anderen nicht mit den eigenen zu verwechseln und darüber hinaus, die eigenen Vorstellungen vom „guten, gelingenden Leben“ weder aufzudrängen noch zu verheimlichen. Die Aufgabe der PädagogInnen kann es dementsprechend ‚nur‘ sein, auf immer wieder neu zu überdenkende Weise den adoleszenten Möglichkeitsraum auch in Bezug auf die Fragen und Konflikte rund um die Kategorie Geschlecht, aber

⁶³ Vgl. Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 6f

⁶⁴ Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 9

⁶⁵ Vgl. Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 7

⁶⁶ Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 9

⁶⁷ Vgl. Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 9

auch in Bezug auf die Begierde und Sehnsüchte der Jugendlichen mit ihnen gemeinsam und für diese offen zu halten – und als erwachsene Person, als Rahmen und Haltgebende, als neugierige und reflexionsbereite BegleiterInnen zur Verfügung zu stehen.⁶⁸

„Das Einzige, was wir nicht können, ist uns nicht zu verhalten, denn mit unseren Haltungen, unseren Selbstdefinitionen, unseren Aussagen und unserem Schweigen haben wir jederzeit und gegenwärtig einen Anteil an der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses.“⁶⁹

3.2 Zweigeschlechtlichkeit als Erfahrung der Nötigung

Das System der Zweigeschlechtlichkeit zwingt uns in unserer Gesellschaft geradezu dort selbst einzuordnen. Ständig stellen wir unser Geschlecht dar, um ja keinen Zweifel an der Eindeutigkeit aufkommen zu lassen, mittels einer ganzen Palette an geschlechtsspezifischen Handlungen, Bewegungen, Gesten, Körpersprache, Stimmlage, aber auch mittels Kleidung, Frisur, und Schmuck. „Denn in einer Gesellschaft, in der die menschliche Existenz von Anfang an eine geschlechtliche Existenz ist, bedeutet Zweifel an der Geschlechtszugehörigkeit eine Infragestellung der gesamten Existenz. Dies erklärt die tiefe Verunsicherung und Verletzung der meisten Menschen, wenn Zweifel an ihrer Geschlechtszugehörigkeit geäußert werden. Eine Identität außerhalb der Geschlechterzugehörigkeit gibt es in unserer zweigeschlechtlichen Kultur nicht und es wird kein legitimer Ort zwischen oder außerhalb der zwei Geschlechter bereitgestellt, auch wenn immer mehr Individuen die Grenzen zwischen den Geschlechtern zu überschreiten und zu verwischen suchen.“⁷⁰

Jeden Tag werden LGBT-Jugendliche genötigt, sich in das System der Zweigeschlechtlichkeit einzuordnen. Schon beim Gang auf eine öffentliche Toilette, müssen sie sich entscheiden, ob sie auf die Damen- oder Herrentoilette gehen. Unisextoiletten sind eher selten. In der Schule müssen sie beim Sportunterricht auch eindeutig entscheiden in welche Umkleide sie gehen, und sich somit zu einem Geschlecht zuordnen. Selbst bestimmte Farben sind geschlechtsspezifisch. So wird blau dem Männlichen und rosa dem Weiblichen zugeordnet. LGBT-Jugendliche erfahren im Prinzip den ganzen Tag eine Nötigung der Zweigeschlechtlichkeit, mit der sie umgehen müssen.

⁶⁸ Vgl. Hackmann, Kristina (2003), Seite 277

⁶⁹ Rauw, Regina, Seite 126

⁷⁰ Spannbauer, Christa (1999), Seite 65

Maisha Eggers bringt es auf den Punkt, „[s]owohl Frauen als auch Männern stehen vielfältige Selbstrepräsentanzen (Persönlichkeitsanteile) zur Verfügung. Das einige davon relativ früh brachliegen, während andere übertrieben werden (breitbeinige Sitzhaltung von Jungen und Männern, hohe Stimmlage von Mädchen und Frauen) ist Ergebnis einer konstanten Nötigung. Bereits nach sieben Jahren entwickeln Mädchen und Jungen unterschiedliche Selbst- und Weltrepräsentanzen.“⁷¹

Gleichgeschlechtliche sexuelle Orientierung wie auch geschlechtsuntypisches Verhalten werden in unserer Gesellschaft oft lächerlich gemacht und abgewertet.⁷²

In der Queer-Bewegung finden neben Bisexuellen auch Transsexuelle/Tansgender eine Heimat, denn ihnen werden nicht nur von der heterosexuellen Gesellschaft, sondern auch von der traditionellen Lesben- und Schwulenbewegung viele Vorbehalte entgegengebracht werden. Transsexuelle überschreiten eindeutig die Grenzen zwischen den Geschlechtern und machen somit deutlich, dass für die eigene Geschlechtsidentität letztlich nur das Gefühl entscheidend ist, auch wenn dieses Gefühl unter Umständen nicht mit dem körperlichen Geschlecht übereinstimmt. „Die Erfahrungen transsexueller Menschen, die von einer grundlegenden Nichtübereinstimmung ihres Geschlechtskörpers und ihrer Geschlechtsidentität berichten, bezeugen geradezu die Fragwürdigkeit, von dem körperlichen Geschlecht als der natürlichen Basis des Geschlechts auszugehen.“⁷³

Bisexualität (und auch Transsexualität) versteht sich als eine offene Herausforderung an die heterosexuelle Geschlechterordnung. Sie strebt danach, den Zwangszusammenhang von Geschlecht und Sexualität aufzubrechen und den Weg hin zu einer multisexuellen Kultur zu ebnen.⁷⁴

„Das vermeintliche Original der Heterosexualität braucht die Kopie, um überhaupt als Original gelten zu können. Heterosexualität ist demnach existenziell auf sein Gegenteil angewiesen.“⁷⁵ Gebe es die Homosexualität nicht, dann könnte auch niemand die Heterosexualität als die Norm darstellen, denn ohne Abweichungen ist das nicht möglich. Wie heißt es doch so schön, die Ausnahmen bestätigen die Regel. Doch nur weil etwas die Regel ist, müssen die

⁷¹ Eggers, Maureen-Maisha; Seite 15

⁷² Vgl. Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 5

⁷³ Spannbauer, Christa (1999), Seite 114

⁷⁴ Vgl. Spannbauer, Christa (1999), Seite 114

⁷⁵ Hackmann, Kristina (2003), Seite 23

Abweichungen nicht schlechter sein oder unnormal, sie sind einfach andere Formen daneben.

Doch welche Gründe haben lesbische und schwule Jugendliche eigentlich, sich nicht zu erkennen zu geben und warum werden sie von ihrer Umwelt nicht wahrgenommen? Lesbische und schwule Jugendliche haben wie auch transsexuelle Jugendliche keine greifbaren Vorbilder in ihrer Umgebung. Das heißt, dass sie kaum positive Identifikationsangebote vorfinden, für ein glückliches Leben als Lesbe oder Schwuler oder Trans. Außerdem sind fast alle Vorbildfiguren in Filmen, Jugendbüchern, Comics, in der Popkultur, in der Werbung, im Sport und auch unter den real ansprechbaren Erwachsenen in Schule und Familie heterosexuell und entsprechen somit den gängigen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Sie sind also keine Hilfe, da sie die Situationen der LGBT-Jugendlichen nicht nachvollziehen können. Schon im Kindermärchen finden Prinz und Prinzessin einander. So durchlaufen also auch LGBT-Jugendliche eine heteronormative Sozialisation, in der sie von früh auf lernen, dass die Welt in ausschließlich zwei Geschlechter unterteilt ist, denen jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Rollen zukommen.⁷⁶

Bei vielen Jugendlichen herrscht eine große Unsicherheit in Bezug auf das eigene geschlechtliche und sexuelle Empfinden vor und dass das Gefühl der Einsamkeit ist sehr stark präsent.⁷⁷ „Immer noch erleben Jugendliche die Stufe des Coming-outs als Hürde, die sie psychisch belastet. Die Ungleichzeitigkeit zwischen Medienrealität und Lebensrealität wird sehr deutlich und wirkt sich als erlebte Diskrepanz in der psychosozialen Verfassung der Jugendlichen aus.“⁷⁸ Bedeutend ist bei vielen LGBT-Jugendlichen die Angst vor der Entdeckung insbesondere in der Schule, aber auch in Familie oder im Freundeskreis. Diese Angst kann sich zu einer permanenten psychischen Belastung auswirken, da sie ihre eigenen Emotionen ständig verleugnet. Die Angst vor Entdeckung und Diskriminierung erscheint besonders groß bei den Jugendlichen, die aus den dörflichen Gegenden kommen.⁷⁹

Dort gibt es einfach noch weniger Vorbilder oder Anlaufstellen für LGBT-Jugendliche. In einem Dorf leben einfach auch weniger Menschen als in einer Stadt, da ist die Wahrscheinlichkeit geringer Gleichgesinnte zu finden, denen man sich anvertrauen kann. Da liegt es nahe,

⁷⁶ Vgl. Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010): Seite 4

⁷⁷ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 76

⁷⁸ Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 76

⁷⁹ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 77

dass LGBT-Jugendliche dann denken, sie seien die einzigen auf der Welt mit solchen Problemen und ein Coming-out scheint unmöglich.

„In der Phase des Coming-outs beziehen die Jugendlichen oft Reaktionen des sozialen Umfeldes direkt auf sich und haben ständig das Gefühl sich behaupten zu müssen. Auch wenn das soziale Umfeld vielleicht manchmal als feindlicher empfunden oder vermutet wird, als es tatsächlich ist, machen junge Menschen auch reale Erfahrungen negativer Anfeindung.“⁸⁰

In dem Zusammenhang ist entscheidend, wie stark und selbstbewusst die Jugendlichen selbst sind, wie positiv oder negativ ihre Einstellung zu ihrer gefühlten sexuellen Identität ist und welche Handlungskompetenzen sie erlernt haben, sich zu Wehr zu setzen.⁸¹

„Junge queere Menschen müssen sich nicht nur selbst finden, sie müssen auch immer noch erklären, Aufklärungsarbeit für sich machen und letztendlich das Thema selbst etablieren.“⁸²

Christa Spannbauer beschreibt die Situation der LGBT-Jugendlichen wie folgt: „[Sie] versuchen doch nur, ein Sowohl-als-auch in einer Entweder/Oder Welt zu leben.“⁸³

Bezug nehmend auf die psychosoziale Situation machen Beratungseinrichtungen deutlich, „dass es in erster Linie um die Klärung der eigenen Gefühlslagen geht („was ist mit mir los?“), um die Suche nach Orientierung und Sicherheit („bin ich lesbisch?“) und um Informationen zur Sexualität und lesbischen, schwulen und transgener Lebensweisen. Insbesondere zu Transgender-Sein gibt es eine Menge Fragen, die stark in die medizinische Richtung gehen („wie geht das mit den Operationen“ etc.).“⁸⁴

Judith Butler prägt in Bezug auf Geschlecht den Begriff der Performativität. Performativität steht für ein „permanentes unabgeschlossenes Werden.“⁸⁵

Das Geschlecht ist performativ, indem seine ständige Wiederholung das Subjekt zu einer Einheit zusammenfügt, und nicht in dem Sinn, dass es vom Subjekt bewusst und spielerisch angenommen wird.⁸⁶ Butler wiederholt, dass das Geschlecht performativ ist, aber nicht wie Kleidung einfach nach freiem Willen an- und ausgezogen werden kann. Vielmehr unterliegt

⁸⁰ Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 77f

⁸¹ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006);, Seite 80 :

⁸² Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 84

⁸³ Spannbauer, Christa (1999), Seite 113

⁸⁴ Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 82

⁸⁵ Hartmann, Jutta (2002), Seite 101

⁸⁶ Vgl. Jagose, Annemarie (2005), Seite 112

es einem Zwang.⁸⁷ „Die theoretische Bedeutung der Butler’schen Performativität liegt jedoch gerade darin, daß Geschlecht *immer* – und eben nicht nur, wenn es selbstbewusst seine eigene Theatralik inszeniert – *performativ* ist.“⁸⁸

Jutta Hartmann beschreibt, dass „Geschlecht [nicht einfach] existiert [...], es muss ständig hergestellt werden. Es ist eine psychisch verwurzelte permanente Wiederholung einer Norm.“⁸⁹

Die entscheidende Motivation nach Angeboten und AnsprechpartnerInnen zu suchen, die auf ihre Fragen und ihre Unsicherheiten Antworten geben können, ist für alle Jugendlichen die Auseinandersetzung mit ihrem geschlechtlichen und sexuellen Empfinden. „Dahinter verbirgt sich ein großes Informationsdefizit bzgl. Sexueller Identität jenseits der von der Mehrheit gelebten und propagierten heterosexuellen Variante. Ebenso wird daraus erkennbar, dass sich viele queere Jugendliche in ihren alltäglichen Lebensbezügen kaum wiederfinden und nur wenige, wenn überhaupt, Menschen kennen, denen sie sich anvertrauen können. In dem Zusammenhang muss hervorgehoben werden, dass LehrerInnen an Schulen LGBT-Lebensweisen zu wenig thematisieren und nicht genügend sensibilisiert sind für Schwierigkeiten aufgrund sexueller Identität. Die Abhängigkeit von Engagement einzelner Lehrkräfte, macht u.a. deutlich, dass das Thema strukturell noch nicht flächendeckend verankert ist.“⁹⁰

An dieser Stelle können Queertrainings ein Anfang sein, um Themen zu LGBT-Lebensweisen aufzugreifen. Im folgenden Abschnitt werde ich auf Vor- und Nachteile solcher Trainings eingehen.

⁸⁷ Vgl. Jagose, Annemarie (2005), Seite 113

⁸⁸ Jagose, Annemarie (2005), Seite 113f

⁸⁹ Hartmann, Jutta (2002), Seite 101

⁹⁰ Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 84

3.3 Queertrainings als gleichzeitige Konstruktion und Dekonstruktion von Selbstbildern

Saskia Morell stellt zu diesem Thema folgende These auf, nämlich, dass Sexualität auch in Trainings präsent ist. Bildung ist ihrer Meinung nach kein sachlicher Raum, denn da wo Menschen beteiligt sind, ist automatisch eine ganze Bandbreite von Gefühlen involviert.⁹¹

Das Thema Geschlecht zeichnet sich bei solchen Trainings in besonderem Maße durch die persönliche Betroffenheit aller Teilnehmenden, ReferentInnen und TeamerInnen aus. „Es gibt keine Person, deren Denken, Handeln und *Identität* nicht durch Geschlechtszuweisungen, geschlechtsspezifische Erfahrungen geprägt wäre und die diese nicht mit ins Seminar bringen würde. Gegenseitige Rollenerwartungen und Stereotypisierungen sind offensichtlich oder subtil immer vorhanden. Ziel politischer Bildung, wie wir sie verstehen, ist es, diese eigene Involviertheit, das eigene gesellschaftliche Konstruiertsein erkennen und analysieren zu können und somit aktuelle politisch gesellschaftliche Problemlagen mit persönlichem Bezug diskutieren und eigene Handlungsoptionen entwickeln zu können.“⁹²

Im Training geht es darum, den Mythos aufzuweichen, dass Heterosexualität eine natürliche Form der Sexualität ist.⁹³ Die Chance der Erwachsenenbildung liegt darin, Nähe und Erleben herzustellen, durch Einbezug des *ganzen* Menschen und so für mehr Toleranz und Offenheit sorgen zu können. In der Trainingssituation können Geschulte ErwachsenenbilderInnen dann viel bewegen, wenn sie ganz bewusst bestätigen und behutsam konfrontieren.⁹⁴

Saskia Morell bringt es noch einmal auf den Punkt, indem sie sagt, dass „wenn Sexualität und Erotik zum menschlichen Miteinander gehören, machen sie vor dem Seminarraum nicht plötzlich Halt, sondern begleiten die TeilnehmerInnen im Seminargeschehen. Wenn Frauen und Männer in einer Gruppe zusammenkommen, entstehen immer auch (unausgesprochene) persönliche Beziehungen zueinander. Diese sind in der Regel sexueller Natur.“⁹⁵ Die Gefühle sind also immer dabei und können nicht abgeschaltet werden. Es liegt dann an den TrainerInnen diese Situationen gut aufzufangen und damit zu arbeiten, das erfordert viel Fingerspitzengefühl und Aufmerksamkeit.

⁹¹ Vgl. Morell, Saskia, Seite 50

⁹² zur Nieden, Birgit/Veth, Silke: *Keine Teilnehmerin ist Frau allein. Überlegungen zu einer geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit*, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): *Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit*, Berlin, Seite 7

⁹³ Vgl. Morell, Saskia, Seite 50

⁹⁴ Vgl. Morell, Saskia, Seite 50

⁹⁵ Morell, Saskia, Seite 50

Der zentrale Aspekt für ein Training ist die Auseinandersetzung damit, dass Heterosexualität ein Teil der Konstruktion von Gender ist. Gender basiert nämlich auf einer Reihe gesellschaftlicher Prinzipien: gesellschaftlicher Arbeits- und Raumteilung, geschlechtsdifferenzierter symbolischer Ordnung und einer Wertehierarchie des Männlichen über das Weibliche auch die Norm der Zweigeschlechtlichkeit.⁹⁶

Doch durch „die Verinnerlichung dieser Normen und Werte werden gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen kontinuierlich reproduziert.“⁹⁷ Es ist aber das Ziel solcher Trainings, diese Normen und Werte aufzuweichen und eben nicht ständig zu reproduzieren, vielmehr sollen sie irritiert werden.

Saskia Morell schreibt, dass meist angenommen wird, „dass es normal und vor allem natürlich sei, sich in sexuellen, erotischen und Liebesbeziehungen auf das jeweils andere Geschlecht zu beziehen. Homosexualität versteht man hingegen als nicht normal im Sinne einer auf Fortpflanzung orientierten Ordnung. Dabei wird nicht weiter gefragt, weshalb es die kulturelle Normierung der Heterosexualität gibt.“⁹⁸ Dazu führt sie weiter aus, dass „Heterosexualität [...] untrennbar mit dem gesellschaftlichen System der Zweigeschlechtlichkeit verwoben [ist]: Sie wirkt deshalb so natürlich, weil wir nur die Existenz von zwei Geschlechtern kennen. Nur will es zwei und zwar genau zwei Geschlechter zu geben scheint, die sich komplementär gegenüberstehen, kann diesen zugeordnet werden, dass sie sich in scheinbar natürlicher, da arterhaltender Weise aufeinander beziehen sollen, ja müssen. Andere Bezugsweisen als die Norm aus biologischem sex, sozialem gender und sexuell-erotischem Begehren werden als unverständlich und unnatürlich wahrgenommen.“⁹⁹

Doch warum werden solche anscheinend allgemein gültigen Dinge nicht hinterfragt, immer werden sie nur so hingenommen und niemand fragt warum.

Daher ist es also sinnvoll, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass offenes Reden über Sexualität und kulturelle Normen der Heterosexualität auch für Heterosexuelle ein Gewinn ist.¹⁰⁰

⁹⁶ Vgl. Morell, Saskia, Seite 51

⁹⁷ Eggers, Maureen-Maisha: *Anti-oppressive Standards für eine geschlechtsspezifische Transkulturelle Bildungsarbeit*, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): *Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit*, Berlin, Seite 28

⁹⁸ Morell, Saskia, Seite 51

⁹⁹ Morell, Saskia, Seite 51

¹⁰⁰ Vgl. Morell, Saskia, Seite 51

Es sollen die eigenen Wahrnehmungsmuster von Geschlecht aufgedeckt werden und jedem auch bewusst werden. Mechthild Bereswill hebt hervor, dass die Gültigkeit der Wahrnehmungsmuster von Geschlecht als soziale Konstruktion hinterfragt werden muss, wenn sie nicht nur reproduziert und weiter verfestigt werden sollen. Solche „Gender-Paradoxien“ führen zwangsläufig zu konflikthafter und umwegiger Lernprozessen. Diese gegenseitige Lernbewegung, die Menschen dabei abverlangt wird, ist schon auf der Ebene von Gedankenexperimenten recht strapaziös, denn alle uns verinnerlichte und Sicherheit bietende Stereotypen stellen sich dagegen.¹⁰¹

Es geht bei sozialem Lernen darum, „die eigenen Erfahrungen und Handlungsmuster in Beziehung zu gesellschaftlichen Strukturen denken zu lernen und subjektive Wahrnehmungsmuster wie Konflikte vor dem Hintergrund ungelöster gesellschaftlicher Widersprüche wahrnehmen zu üben – denn auf die Einübung anderer Denk-, Wahrnehmungs- und letztlich Handlungsmuster zielen Trainingskonzepte schließlich.“¹⁰² Mechthild Bereswill merkt dazu noch an, dass der bewusste Umgang mit anspruchsvollen Paradoxien des Lernfelds Geschlecht theoretische und methodische Perspektiverweiterungen und -veränderungen voraussetzt.¹⁰³

Es gilt auch Veränderungsprozesse immer wieder wahrzunehmen und zu analysieren, um möglichen neuen Anforderungen entsprechen zu können, denn so können neue Kompetenzen erforderlich werden, von denen wir heute noch nichts wissen.¹⁰⁴

Der Begriff der Normalität sollte kritisch erfahrbar gemacht werden. TrainerInnen „müssen für die Thematik sex/gender/Begehren sensibel sein. Gerade wenn sie nicht selbst lesbisch, schwul oder transgender sind, sollten sie ihren möglicherweise heterozentrierten Blick unter die Lupe nehmen, um die Fallstricke einer heteronormalen Gruppendynamik zu erkennen. *Queere* Perspektiven gehören in die Praxis der Gender Trainings und sollten Bestandteil jeder Ausbildung zum/zur Gender TrainerIn sein. Andernfalls laufen Gender Trainings Gefahr, Stereotypen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu reproduzieren.“¹⁰⁵

Außerdem kann es erst gelingen, unterschiedliche Einstellungen und Werte so zu diskutie-

¹⁰¹ Vgl. Bereswill, Mechthild: *Wandel im Geschlechterverhältnis-nur eine Frage des Trainings?. Theoretische und methodische Fragen von Gender Trainings*, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): *Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit*, Berlin, Seite 56

¹⁰² Bereswill, Mechthild, Seite 58

¹⁰³ Vgl. Bereswill, Mechthild, Seite 57

¹⁰⁴ Vgl. Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009), Seite 208

¹⁰⁵ Morell, Saskia, Seite 53

ren, dass am Ende die Anerkennung der anderen Positionen steht und nicht Abwertung oder Verachtung, wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst gemacht wurden.¹⁰⁶

Es gibt natürlich auch einige Hürden die auftreten können, diese möchte ich nun beleuchten.

Es kann passieren, dass die Strukturen des Geschlechterverhältnisses und dessen Diskriminierungspotenziale nicht bewusst und reflektiert genug sind und so werden altbekannte Verhaltensweisen immer wieder reproduziert, obwohl man ja genau das vermeiden möchte.¹⁰⁷ In der Praxis kann eine Anknüpfung an Erfahrungen im Seminar mit eigenen Problemen verbunden sein, denn Erfahrungen enthalten nicht nur kognitive Elemente, sondern sind auch hoch affektiv besetzt. Abwehr und Verletzung sind dann oft die Folge. Es ist dann wichtig, wenn man mit solchen Methoden arbeitet, Rückzugsräume zu vereinbaren und soziale Kompetenzen wie das Zuhören einzufordern.¹⁰⁸

Es kann auch durchaus passieren, dass die Regel der Heterosexualität bewirkt, dass sowohl die betreffenden TeilnehmerInnen als auch die ReferentInnen um Geheimhaltung bemüht sind bzw. ihr Verhalten stark codieren, da sie nicht wollen, dass jeder weiß wie es um ihre Sexualität bestellt ist.¹⁰⁹ Problematisch ist außerdem, dass heterosexuell orientierte Menschen kein Coming Out haben und sich also nie mit den Entstehungsbedingungen ihrer sexuellen Orientierung und Lebenspraxis befassen mussten. „Keine der Sozialisationsinstanzen, weder Eltern noch Schule fragen danach, warum ein Kind heterosexuell wird. Die Lebensform der Heterosexualität genießt in einer Gesellschaft eine enorm hohe Anerkennung, und Widerspruch gegen diskriminierende Praktiken der Heterosexualität verhallt ungehört.“¹¹⁰

¹⁰⁶ Vgl. Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (2012): *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*, Weinheim und Basel, Seite 20

¹⁰⁷ Vgl. zur Nieden, Birgit/Veth, Silke, Seite 5

¹⁰⁸ zur Nieden, Birgit/Veth, Silke, Seite 8

¹⁰⁹ Morell, Saskia, Seite 50

¹¹⁰ Morell, Saskia, Seite 51

Dazu ist zu sagen, wie Mechthild Bereswill formuliert, dass soziale Ungleichheit sich nicht weg trainieren lässt.¹¹¹ Außerdem gibt Mechthild Bereswill zu bedenken, dass „[o]b die Brille nun rosa, hellblau, violett oder mit Regenbogenfarben getönt ist – an einer Stelle des Lernprozesses [...] der Blick seltsam trüb [bleibt]: Auch wenn Geschlecht im theoretischen Teil vieler Konzepte als sozial konstruierter und Geschlechterverhältnisse als hierarchische diskutiert werden – spätestens im Übungsteil tritt die Irritation der zweigeschlechtlichen Gewissheit hinter eine alte Gewissheit zurück: Frauen und Männer *sind* unterschiedlich. Damit werden in letzter Konsequenz die Muster festgeschrieben, die eigentlich aufgelöst werden sollen.“¹¹²

Man kann noch so gut vorbereitet sein, mit einem reichhaltigen Methodenfundus ausgestattet sein, sowie viele Kenntnisse in Bezug auf die Gruppe und das Thema haben, aber trotzdem kann es in der Praxis Störungen und Problemen mit bzw. in der Gruppe geben. Eine klassische Reaktion auf die Konfrontation mit dem Thema Sexualität und seinen vielfältigen Facetten ist Kichern oder Albern-sein, das Unsicherheit, Befangenheit oder Scham beim öffentlichen Reden über ein intimes Thema zum Ausdruck bringen kann. Wie dann damit umgegangen wird, hängt allein von der Persönlichkeit der Leitung ab. Ignoriert die Leitung es bewusst, lacht sie mit, spricht sie mögliche Ursachen für die Störung offen an oder nimmt sie eine konfrontierende Haltung.¹¹³

„Ein weiteres typisches Beispiel aus der Praxis ist die Blockadehaltung einer Gruppe. Gründe dafür können in der Person der Leitung, im Leitungsstil, in der Ablehnung des Themas, in einem Konflikt zwischen Gruppe und Auftraggeber oder in gruppeninternen Schwierigkeiten liegen.“¹¹⁴ Eines der Ziele von Queertrainings ist ein Austausch und Dialog in gegenseitiger Achtung, wobei die Herausforderung der Vielfalt angenommen wird. Das geht aber nur, wenn zu erreichen versucht wird, dass die Diskutierenden sich auf gleicher Augenhöhe begegnen, und nicht, wenn ein Machtgefälle aufgebaut oder reproduziert wird.¹¹⁵

¹¹¹ Vgl. Bereswill, Mechthild, Seite 55

¹¹² Bereswill, Mechthild, Seite 57

¹¹³ Vgl. Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (2012), Seite 30

¹¹⁴ Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (2012), Seite 30f

¹¹⁵ Vgl. Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth (2012), Seite 31

Neben Queertrainings gibt es auch einige Initiativen, die sich mit den Themen von LGBT-Jugendlichen beschäftigen. Im letzten Teil soll es nun um das Thema queere Bildungsarbeit gehen in denen die Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit begründet ist.

4. Möglichkeiten der Überwindung von Zweigeschlechtlichkeit

4.1 Zur Programmatik der queeren Bildungsarbeit

Zunächst soll geklärt werden, welche Ziele eine queere Bildungsarbeit verfolgt.

„Im pädagogischen Sinne ist die erste Priorität sozialer Arbeit eine anti-unterdrückerische (anti-oppressive) Praxis zu garantieren. Eine solche Haltung und Praxis muss in allen Arbeitsfeldern, Verfahrensweisen und Organisationsformen fest verankert sein, als Querschnittaufgabe begriffen werden. Sozial- und Bildungsarbeit müssen auf durchgehende Standards antiunterdrückerischer, Rassismus- und Gender-reflektierender Ansätze basieren.“¹¹⁶

Die programmatische Frage die man sich stellen muss ist, wie diese Norm der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität in den Kollaps getrieben werden kann beziehungsweise das entweder homosexuell oder heterosexuell. Doch welche Effekte es haben wird, dieses System zu durchbrechen, kann niemand sagen.¹¹⁷

Olaf Stuve nennt die Aufgabe Queerer Bildungsarbeit, sie soll nämlich, „die Kontinuität und Reproduktion von geschlechtlichen und sexuellen Hierarchisierungen und die Verstrickung der Kategorien Geschlecht und Sexualität mit anderen gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen heraus [...] arbeiten. Zugleich werden die Kategorien Geschlecht und Sexualität in ihrer Konstituierungsgeschichte besonders bearbeitet, ohne einer Reessentialisierung zum Opfer zu fallen. Wenn die geschlechtlichen und sexuellen Identitäten weiterhin als natürliche angesehen würden, dann verbleiben die Verhältnisse wie die Verhaltensweisen im Bereich des Selbstverständlichen dessen, was nicht befragt werden muss. Die Selbstverständlichkeit oder einer allgemein gültigen Kommentierung des „das ist doch normal“ oder eben „natürlich“. Dies ist eine Strategie der Herrschaftssicherung.“¹¹⁸

Doch es geht eben genau darum, diese Selbstverständlichkeiten nicht länger einfach hinzunehmen, sondern auch mal zu hinterfragen.

¹¹⁶ Eggers, Maureen-Maisha, Seite 27f

¹¹⁷ Vgl. Stuve, Olaf, Seite 42

¹¹⁸ Stuve, Olaf, Seite 44

Ziel von Initiativen, in diesem Fall in Berlin, ist es, Hilfsangebote für junge Menschen verschiedener sexueller Identität und Orientierung zu schaffen und auch zu vernetzen, sowie die Angebote innerhalb der Jugendhilfe bekannt zu machen.¹¹⁹

Ziel einer geschlechterreflektierenden und auch gesellschaftskritischen Bildungsarbeit, ist es, Möglichkeiten zu geben, Problemzusammenhänge ausgehend von der persönlichen Situation selbst zu bestimmen und zu bearbeiten. Es geht darum, subjektive Handlungsfähigkeiten in den individuell relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu realisieren.¹²⁰

Es gilt immer zu reflektieren, wie wir selbst – als Mann, als Frau, als Queer – agieren, sprechen und handeln und wie wir dabei auf andere wirken, was wir auf der Genderebene vermitteln. Dabei ist der berufliche Kontext wesentlich und man sich selbst hinterfragte, wie handle, agiere, spreche Ich als SozialarbeiterIn? Theorie und Praxis sind eng miteinander verknüpft. Einerseits benötigt soziale Arbeit als gender- und queergerechte Soziale Arbeit theoretische Auseinandersetzungen, andererseits sind der Erwerb bzw. die Vertiefung von Gender- und Queerkompetenzen notwendig. Voraussetzung dafür ist eine Reflexionsbereitschaft, aber auch eine gewisse Offenheit und Neugierde gegenüber neuen Denkbewegungen.¹²¹ Wenn sich Soziale Arbeit als gender- und queergerechte Soziale Arbeit auf die Vielfalt von Genderformen orientiert, so erkennt sie „Menschen in ihren unterschiedlichen Seins- und Daseinsformen, ohne Differenzen auszulösen und ohne eine Bewertung dieser vorzunehmen an.“¹²²

Im nächsten Abschnitt geht es darum, wie queere Bildungsarbeit in der Praxis umgesetzt wird.

¹¹⁹ Vgl. Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie/Recla, Ammo (2010), Seite 13

¹²⁰ Vgl. zur Nieden, Birgit/Veth, Silke, Seite 6

¹²¹ Vgl. Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009), Seite 44

¹²² Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009), Seite 39

4.2 Zur Praxis von queerer Bildungsarbeit

Soziale Arbeit hat es in Bezug auf Gender und Queer mit gesellschaftlichen Gegebenheiten zu tun und im Konkreten oft mit Menschen, die diesen Gegebenheiten ausgesetzt sind. Gleichzeitig ist Soziale Arbeit selbst eine gesellschaftliche Institution, in der sich vorhandene Strukturen und Mechanismen widerspiegeln. Deshalb sind Kenntnisse und Wissen, Sensibilisierung und Vertiefungen etc. um Gender Studies, Kritische Männerforschung und Queer Studies zentraler Bestandteil professioneller Sozialer Arbeit.¹²³

In einer queeren Bildungsarbeit sollte, nach Olaf Stuve, immer wieder auch geschlechtergetrennt und auch nach Sexualitäten getrennt gearbeitet werden.¹²⁴

Je nach Alter fungiert einE erwachseneR GruppenleiterIn auch als RepräsentantIn der Zukunftsentwürfe der Mädchen und auch Jungen und damit als StellvertreterIn von Aushandlungsmöglichkeiten.¹²⁵

Das kann Mädchen und Jungen helfen sich zu öffnen, und sich mit den verschiedensten, sie betreffende oder nicht betreffende, Themen intensiver zu beschäftigen. Es bietet auch mal die Möglichkeit, nur unter Gleichgesinnten zu sein und sich nicht verstecken zu müssen und um sich mal ganz offen über Erfahrungen auszutauschen. So erkennen die Jugendlichen, dass sie nicht allein sind, sondern dass es viele Menschen gibt, denen es genauso geht wie ihnen und die mit denselben Gegebenheiten und Schwierigkeiten umgehen müssen.

Es ist sehr wichtig, „dass die Jugendlichen lesbische, schwule oder transgender AnsprechpartnerInnen haben, die ihnen sichtbar vermitteln können, dass sie mit ihren Gefühlen nicht ‚allein auf der Welt‘ sind. Es besteht die Ansicht, dass queere Menschen mit eigener Betroffenheitskompetenz eine größere Sensibilität haben, die man sich nur begrenzt anlesen oder anlernen kann, und verständiger sind, die Situationen und Probleme von jungen Menschen nachzuvollziehen. Sie seien auch besser in der Lage, auf Fragen zu sexueller Identität Antworten zu geben und Erfahrungen der Jugendlichen angemessener zu reflektieren als Heterosexuelle. [...] Einige [...]sagen, dass sie mit ihren Lebensentwürfen und Lebensweisen auch

¹²³ *Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009), Seite 43*

¹²⁴ *Vgl. Stuve, Olaf, Seite 48*

¹²⁵ *Vgl. Hackmann, Kristina (2003), Seite 275*

ein Vorbild sein oder die Arena eröffnen wollen für die aktive Auseinandersetzung um Sexualitäten, Identitäten und Lebensweisen.“¹²⁶

Olaf Stuve meint, dass „[e]ine queere Bildungsarbeit [zunächst] sensibilisiert, ebenso wie die geschlechtssensible Bildung, für die geschlechtlichen Konstituierungsgeschichten und arbeitet daher biographisch. Aber sie stellt die Frage etwas anders: Sie fragt nicht unmittelbar danach, was wir für Erfahrungen gemacht haben, weil wir Frauen oder Männer sind. Sie fragt vielmehr danach, welche Erfahrungen, Anrufungen, Aufforderungen, Verbote, Zuweisungen und Verletzungen wir erlebt haben, die uns zu Männern und Frauen haben werden lassen.“¹²⁷ Zwar werden Geschlecht und Sexualität bei einer queeren Bildungsarbeit, zugleich ist sie aber darum bemüht, diese Kategorien nicht gegenüber anderen zu privilegieren. Eine queere Bildungsarbeit sucht nach Methoden, die die Komplexität der Produktion von sozialen Ungleichheiten und von Hierarchien erfassbar machen.¹²⁸ Queere Bildungsarbeit leistet den Beitrag, den Selbstverständlichkeiten, ihre Selbstverständlichkeit rauben. Die biographischen Konstituierungsgeschichten machen deutlich, dass es nicht Kategorien des Natürlichen sind, die hier wirken.¹²⁹

Eine queere Bildungsarbeit bietet zudem die Möglichkeit, mit den Identitäten zu arbeiten und sie zu Bezugspunkten von Widerstand zu machen. Dabei gilt es, worauf Olaf Stuve aufmerksam macht, immer wieder, kritische Distanz zu den Identitäten selbst einzunehmen. „Das beinhaltet auch die Möglichkeit, dass an einzelnen Punkten Handlungspartnerschaften auftauchen, die mit einem vereindeutigendem Blick auf Sexualität und Geschlecht nicht möglich wären. Zugleich soll eine queer-geleitete Bildungsarbeit auch Einzelnen Mut machen, über die heteronormativen Selbstverständlichkeiten hinauszuschauen. Denn eine queere Bildungsarbeit vermittelt das Wissen, dass Mann-Sein wie Frau-Sein, Hetero- und Homosexualität keine natürlichen Identitäten sind, sondern ihre Konstituierungsgeschichte haben, die in ihrem Ergebnis naturalisiert und damit zu ihren eigenen engen Voraussetzungen geworden sind.“¹³⁰

¹²⁶ *Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 92*

¹²⁷ *Stuve, Olaf, Seite 43*

¹²⁸ *Vgl. Stuve, Olaf, Seite 44*

¹²⁹ *Vgl. Stuve, Olaf, Seite 45*

¹³⁰ *Stuve, Olaf, Seite 45ff*

Olaf Stuve führt außerdem an, dass für die Formen der sexuellen Identifizierung der Begriff der Heteronormativität nützlich ist. Heteronormativität bezeichnet die Privilegierung von heterosexuellen Lebensweisen auch bei Anwesenheit von abweichenden Lebensformen.¹³¹

Es hat sich gezeigt, dass eine queere Bildungsarbeit sich über den persönlichen Zugang zunächst sehr stark differenzieren kann. Zugleich sucht sie immer wieder danach, an welchen Stellen aufgestellte Kategorisierungen nicht passen, sich andere Widersprüche auftun und zugleich neue Koalitionen ergeben, immer mit dem Vorsatz, den Herrschaftsverhältnissen, den darin stattfindenden Ein- und Ausschlüssen sowie den Hierarchisierungen entgegen zu arbeiten.¹³²

„Neben der Arbeit mit den jungen Menschen selbst ist ein offensives Eintreten für deren Belangen ein weiterer großer Teil der Aktivitäten vieler Einrichtungen. Das Thema wird immer wieder in das Bewusstsein u.a. von PädagogInnen, MitarbeiterInnen in den Verwaltungen und PolitikerInnen gerufen und sie werden auf die Notwendigkeit von Veränderungen in unterschiedlichen Bereichen aufmerksam gemacht.“¹³³

Auf Mikroebene des Handelns in sozialpädagogischen Einrichtungen sind eine Berücksichtigung und ein wertschätzender Umgang mit vielfältigen Identitätsentwicklungen gefordert. ErzieherInnen und SozialpädagogInnen sollten davon ausgehen, dass 5-10% ihrer Kinder und Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, sich lesbisch oder schwul entwickeln werden. Das verlangt eine Selbstreflexion der eigenen Einstellungen und Vorurteile in Bezug auf lesbische, schwule, bisexuelle und transgender Lebensweisen. So wird es zum einen möglich junge queere Menschen zu erkennen und ihnen, wenn notwendig, eine angemessene Unterstützung anzubieten (Themen ansprechen, Unterstützungsangebote vermitteln), zum anderen einer verkrampften und diskriminierenden Atmosphäre in allgemein stationären Jugendhilfeeinrichtungen entgegenzuwirken. Das heißt LGBT-Themen offen anzusprechen, aufklärend zu wirken und bei Diskriminierungen aktiv einzugreifen. Es bedarf grundsätzlich einer respektvollen Haltung Kindern und Jugendlichen gegenüber, einem Interesse an ihrer Persönlichkeitsentwicklung, wozu auch die sexuelle Identitätsentwicklung gehört. Das Selbstbestimmungsrecht muss in dem Zusammenhang stärker berücksichtigt werden. Außerdem

¹³¹ *Vgl. Stuve, Olaf, Seite 48*

¹³² *Vgl. Stuve, Olaf, Seite 48*

¹³³ *Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 91*

muss eine offene, akzeptierende Atmosphäre, die Raum für queere Entfaltungen möglich macht werden und es muss jungen Menschen die Zeit gegeben werden, die sie für ihre Entwicklung brauchen.¹³⁴

Die nun folgende exemplarische Vertiefung werde ich an dem Beispiel von Kombi/Queerformat vornehmen. Ich beschreibe diese Initiativen und gehe auf ihre Arbeit in der Praxis ein.

4.3 Exemplarische Vertiefung am Beispiel von Kombi/Queerformat

KomBi, Kommunikation und Bildung, ist eine Berliner Bildungseinrichtung die die Themen Diversity, Gender und sexuelle Identität aufgreift. KomBi ist die Bildungseinrichtung des gemeinnützigen Trägervereins Kommunikations- und Beratungszentrum homosexueller Frauen und Männer (KBZ) e.V. Er wurde 1980 gegründet und führt seit 1981 Bildungsveranstaltungen mit Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften durch. Mitte der 1990er Jahre hat KomBi das Bildungskonzept der Lebensformenpädagogik entwickelt. Auf der Grundlage eines Diversity-Ansatzes verbindet es Antidiskriminierung, Gewaltprävention und emanzipatorische Sexualpädagogik mit Politischer Bildung zu Dominanzkultur und Menschenrechten. Seit 1996 arbeitet KomBi unter seinem Motto „*Vielfalt bereichert!*“ und sensibilisiert gemäß dem Diskriminierungsverbot in Artikel 13 EGV für gesellschaftliche Vielfalt aufgrund von ethnischer Herkunft, Hautfarbe, Alter, Behinderung, Religionszugehörigkeit, Geschlecht und Sexueller Identität.¹³⁵

In diesem Bildungsprojekt werden Aufklärungsveranstaltungen mit Jugendlichen aus Schule und Jugendfreizeitbereich, Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte sowie Projektberatung und -begleitung durchgeführt. Als wichtigste Zielgruppe sind MultiplikatorInnen benannt, da diese ihre Einstellungen an ihre pädagogische Zielgruppe weitergeben. Das in der Praxis entwickelte Konzept von KomBi liefert wertvolle Anregungen für interessierte PädagogInnen und entsprechende Impulse für die erziehungswissenschaftliche Reflexion. So führt

¹³⁴ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 114

¹³⁵ Vgl. Florkiw, Kerstin /Ullrich, Stefanie (2011): *Qualifizierungskonzept zur Umsetzung der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz Sexueller Vielfalt“ (ISV) für den Bereich Schule, Berlin, Seite 46*
Online: http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/documents/Queerformat_Schule.pdf
(letzter Aufruf: 26.08.2013)

der vorliegende Ansatz über Diskriminierungsfragen hinaus zu positiven und lustvollen Aspekten und zur Vielfalt unterschiedlicher lesbischer/schwuler Lebensformen.¹³⁶

ABqueer e.V. ist ein Berliner Trägerverein für Aufklärung und Beratung zu lesbischen, schwulen, bisexuellen und transgender Lebensweisen. Gegründet wurde der Verein im November 2004 und arbeitet heute mit ca. 40 überwiegend ehrenamtlich tätigen Mitgliedern zusammen.

Die Projekte umfassen die Themenfelder Bildung und Beratung. Das Aufklärungsprojekt geht in Schulklassen und Jugendclubs und wendet sich direkt an die Jugendlichen.¹³⁷

Die Bildungsinitiative Queerformat ist eine gemeinschaftliche Initiative der Berliner Bildungsträger ABqueer und KomBi.¹³⁸

In dieser Bildungsinitiative bündeln ABqueer und KomBi ihre fachlichen Kompetenzen und ihre Expertise, um gemeinsam den bildungsbezogenen Auftrag des am 2. April 2009 vom Berliner Abgeordnetenhaus beschlossenen Aktionsplans „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ umzusetzen.¹³⁹

Queerformat unterstützt PädagogInnen dabei, professionell auf die spezifischen Bedürfnisse von LGBT Kindern und Jugendlichen einzugehen. Die PädagogInnen lernen queere Themen in die pädagogische Praxis zu integrieren und angemessen auf Diskriminierungen zu reagieren. Queerformat vermittelt grundlegende Kenntnisse zu Diversity, Antidiskriminierung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Sie sensibilisieren für Geschlechtervielfalt und queere Lebensweisen und entwickeln Handlungsmöglichkeiten für die praktische pädagogische Arbeit. Die Angebote von Queerformat fördern Respekt, demokratisches Bewusstsein und den wertschätzende Umgang mit vielfältigen Lebensweisen. Eine akzeptierende und wertschätzende pädagogische Haltung unterstützt lesbische, schwule, bisexuelle und transgender Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Darüber hinaus

¹³⁶ Vgl. Hartmann, Jutta (2002), Seite 190f

¹³⁷ Abqueer e.V.: Liebsch, Dirk/ Richter, Karin/ Roßmöller, Maxi (2011): ohne Titel, Berlin
Online <http://www.abqueer.de/wir/verein.html>

¹³⁸ Vgl. Florikiw, Kerstin /Ullrich, Stefanie (2011):, Seite 46

¹³⁹ Vgl. Florikiw, Kerstin /Ullrich, Stefanie (2011), Seite 47

kommt sie allen zugute, die mit der pädagogischen Arbeit erreicht werden, weil sie lernen, sich angstfrei und selbstbewusst in einer von Vielfalt geprägten Welt zu bewegen.¹⁴⁰

Auf der offiziellen Website von Queerformat kann man nachlesen, welche Bildungsangebote es im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe gibt. Und je nach Zielgruppe und Bedarf bieten sie verschiedene Veranstaltungsformate an.

Zunächst gibt es das Basisseminar, welches über 2 Tage stattfindet. Dieses Seminar richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die mit Kindern und/oder Jugendlichen arbeiten. Die Fachkräfte erhalten Fachwissen über die komplexen Zusammenhänge von Gender und sexueller Identität. Sie setzen sich selbstreflexiv mit den Themen Vielfalt und Diskriminierung auseinander und erarbeiten praktische Anregungen für ihr pädagogisches Handeln.

Dabei geht es zum Beispiel um folgende Fragen: Wie kann ich die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in meine pädagogische Arbeit integrieren? Wie kann ich meine persönliche Wahrnehmung hinsichtlich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt verbessern? Wie kann ich bei Homophobie, Transphobie und anderen Diskriminierungen eingreifen? Wie kann ich Jugendliche im Coming Out unterstützen? Wie kann ich unterschiedliche Familienformen gleichwertig thematisieren?

Sollten die Fachkräfte in einer Leitungsfunktion tätig sein oder die Verantwortung für Fortbildungen in einer Einrichtung haben, empfiehlt Queerformat auch die Fortbildungsberatung, die eine sinnvolle Vorbereitung für solch ein Seminar sein kann.

Als nächstes gibt es das Aufbauseminar. Dieses eintägige Seminar dient als praxisbezogene Weiterführung des Basisseminars. Dort vertiefen die Fachkräfte ihre gewonnen Erkenntnisse und erörtern konkrete Fragestellungen aus ihrer pädagogischen Praxis. In erster Linie orientiert sich das Aufbauseminar an den konkreten praktischen Erfahrungen, Fragen und Problemen aus dem Arbeitsalltag. In der Seminargruppe werden dann gemeinsam Handlungsmöglichkeiten für die pädagogische Arbeit erarbeitet.

Der Teamtag bietet einem ganzen Team die Möglichkeit, sich mit konkreten Fragestellungen ihrer Einrichtung zum Thema queere Lebensweisen und Antidiskriminierung zu beschäftigen.

¹⁴⁰ Vgl. Flyer der Bildungsinitiative Queerformat für die Kinder- und Jugendhilfe
Online: <http://www.queerformat.de/kinder-und-jugend-hilfe/publikationen-und-materialien/>
(letzter Aufruf: 26.08.2013)

Gemeinsam werden Fragen diskutiert und analysiert, zu Erfahrungen und Problemstellungen, die mit den Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt verbunden sind. Die Teams erarbeiten Handlungsmöglichkeiten, die ihnen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nützlich sein werden. Dabei können sie sich auf aktuelle Teamfragen, konkrete Projekte und Angebote oder auf Fallbeispiele beziehen. Die fachliche Unterstützung dazu bietet Queerformat. Ziel ist es, den pädagogischen Alltag vorurteilsbewusster und diskriminierungsfreier zu gestalten und die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in den Einrichtungen zu integrieren. Die Fortbildungsberatung von Queerformat richtet sich an Teamleitungen und andere für Fortbildungen Verantwortliche einer Einrichtung. In der Beratung werden gemeinsam individuelle Wünsche und Bedürfnisse an die geplante Fortbildung besprochen. Die Beratung dient dazu, die Inhalte und den Aufbau des Seminars möglichst passend für die Einrichtung und das Team zu gestalten.

In einer ca. einstündigen Informationsveranstaltung erhalten Schlüsselpersonen der Kinder- und Jugendhilfe aus Verwaltung und Politik einen Überblick über den politischen Hintergrund und die Ziele der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz Sexueller Vielfalt“ (ISV).

Queerformat stellt die unterschiedlichen Bildungsformate von QUEERFORMAT vor und überlegt gemeinsam mit den TeilnehmerInnen, welche für ihren Bezirk und die jeweiligen Zielgruppen das geeignete ist. Außerdem informiert Queerformat über Forschungsergebnisse zur sozialen Wahrnehmung von (Homo-) Sexualität und zur Identitätsentwicklung sowie der psychosozialen Situation von LGBT-Jugendlichen.¹⁴¹

Die Bildungsinitiative Queerformat verwendet als ihr Arbeitskonzept einen Diversity-Ansatz, der drei pädagogische Konzepte ergänzend zusammenführt. Die Pädagogik der Vielfalt fokussiert sich auf die Kriterien Geschlecht, vermeintliche Behinderung und Herkunft und wurde von Annedore Prengel entwickelt. Ergänzt wird dieses Konzept durch die Lebensformenpädagogik, die auch sexuelle Orientierung und sexuelle Identität mit einbezieht. Dieses Bildungskonzept für Jugendarbeit und Erwachsenenbildung wurde von der Bildungseinrichtung KomBi (Kommunikation und Bildung) Anfang der 1990er Jahre entwickelt.

Die vier Hauptaspekte der Lebensformenpädagogik bei der Betrachtung und Vermittlung von Vielfalt sind Antidiskriminierung, Gewaltprävention, emanzipatorische Sexualpädagogik und

¹⁴¹ Vgl. QUEERFORMAT: Liebsch, Dirk/ Richter, Karin/ Roßmüller, Maxi (ohne Jahr): ohne Titel, Berlin Online: <http://www.queerformat.de/kinder-und-jugend-hilfe/angebote/> (letzter Aufruf: 26.08.2013)

politische Bildung.

In der Jugendbildung soll Akzeptanz und Respekt bei den Kindern und Jugendlichen gefördert werden. Außerdem soll erlernt werden, Differenz und Vielfalt wertzuschätzen und das demokratische Bewusstsein zu schärfen.

In der Erwachsenenbildung ist das Ziel, eine Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz und einen akzeptierenden Umgang mit Diversität zu erreichen. Pädagogische Fachkräfte sollen befähigt werden LGBT-Kinder und -Jugendliche in ihrem Coming Out zu unterstützen.

Die Lebensformenpädagogik vermittelt eine Wertschätzung für Vielfalt, thematisiert Ausgrenzungsmechanismen und Machtverhältnisse. Sie versteht sich zudem als Beitrag zur Menschenrechtsbildung.

Die sexuelle Orientierung wird als Menschenrecht thematisiert und die tatsächliche rechtliche und soziale Situation von LGBT-Personen weltweit betrachtet. Auch das Spannungsfeld zwischen gesetzlichen Diskriminierungsverboten und staatlicher Verfolgung sowie die unterschiedlichen Bewertungen gleichgeschlechtlichen Begehrens in verschiedenen Kulturen und Religionen werden mit einbezogen.

Die Lebensformenpädagogik vermittelt ihre Inhalte auf drei Ebenen. Auf der kognitiven Ebene steht das Lernen über einen bestimmten Gegenstand. Zum Beispiel das Vermitteln von Zahlen, Fakten und Daten: Wie viele Lesben, Schwule, Bisexuelle und transsexuelle Personen gibt es? Was genau ist ein Coming-Out? Wie reagieren FreundInnen, Eltern und andere Bezugspersonen? Es werden Antworten auf Fragen zur psychosozialen Situation LGBT Jugendlicher und Geschlechtervielfalt, Heteronormativität sowie Antidiskriminierung gegeben.

Die reflexive Ebene verankert die Inhalte vor allem durch erfahrungsbezogenes Lernen. Dazu dienen Übungen, die die Selbstwahrnehmung schulen und mit denen eigene Einstellungen und Vorurteile erkannt und überprüft werden können. Die Fähigkeit zu einem Perspektivwechsel kann und soll so trainiert werden.

Auf der Handlungsebene lernen pädagogische Fachkräfte Methoden und Materialien für ihren Arbeitsalltag kennen. Dabei werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie LGBT-Themen in die pädagogische Praxis integriert werden können und es werden geeignete Interventionsmöglichkeiten bei Diskriminierung und Ausgrenzung geprüft.¹⁴²

Auf der offiziellen Website von Queerformat kann man außerdem nachlesen, welche Bildungsangebote es im Bereich Schule gibt. Hier findet man Informationsveranstaltungen, Fortbildungen und Beratungen für Lehrkräfte, PädagogInnen und andere MitarbeiterInnen am Lebensort Schule. Queerformat unterstützt darin, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im pädagogischen Alltag wahrzunehmen, Diskriminierungen zu verhindern und respektvolles Verhalten zu fördern.

In einer Informationsveranstaltungen wird praxisrelevantes Wissen zu sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten sowie zu Antidiskriminierungsstrategien gebündelt. Das Format eignet sich z.B. für Schul- und Fachausschüsse, regionale AGs oder Elternabende.

Eine Informationsveranstaltung kann Vorurteile oder Berührungsängste abbauen und für die Thematik sensibilisieren. Sie kann als Basis für eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Thema dienen. Dabei können sämtliche Fragen geklärt werden. Wie sieht die Lebenssituation lesbischer, schwuler, bisexueller oder transgener Jugendlicher heute aus? Warum gehört das Thema in die Schule, ist das nicht etwas Privates? Was tun bei Beschimpfungen und diskriminierenden Äußerungen? Welche Materialien und Fortbildungen gibt es zu dem Thema?

Die Fortbildungen dauern zwischen zwei Stunden und zwei Tagen und richten sich an Lehrkräfte, PädagogInnen, SchulpsychologInnen etc.

In den Fortbildungen setzen sich die TeilnehmerInnen einzeln oder als Team mit Themen rund um Diversity und sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auseinander und entwickeln Handlungsoptionen für die eigene pädagogische Praxis. Wie sieht die Lebenssituation lesbischer, schwuler, bisexueller oder transgener Jugendlicher heute aus? Wie können LGBT Jugendliche unterstützt werden? Wie mache ich Vielfalt in der Schule und im Unterricht sichtbar? Wie kann ich auf Diskriminierungen reagieren?

¹⁴² Vgl. QUEERFORMAT: Liebsch, Dirk/ Richter, Karin/ Roßmüller, Maxi (ohne Jahr): ohne Titel, Berlin Online: <http://www.queerformat.de/kinder-und-jugend-hilfe/angebote/> (letzter Aufruf: 26.08.2013)

Es gibt auch die Möglichkeit eine Beratung in Anspruch zu nehmen. Wenn es Fragen zur Beratung von LGBT SchülerInnen gibt, wenn Unterrichtsvorschläge zum Thema lesbische, schwule, bisexuelle, trans- oder intergeschlechtliche Lebensweisen gesucht werden, wenn Unsicherheiten auftreten, wie in einer Diskriminierungssituation interveniert werden kann, wenn Personen selbst lesbisch, schwul, bisexuell, transgender leben und aufgrund dessen an ihrer Schule Unterstützung benötigen.

Von ABqueer gibt es auch ein externes Ergänzungsangebot, welches Workshops für SchülerInnen beinhaltet.

Das Aufklärungsprojekt von ABqueer bietet Veranstaltungen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für SchülerInnen an. Junge Erwachsene, die selbst lesbisch, schwul, bi oder transgeschlechtlich leben, sprechen mit den Jugendlichen über Geschlechterrollen, Normen und Werte, Sexualität und Liebe und beantworten Fragen zu LGBT Lebensweisen. Das Angebot eignet sich gut für einen Einstieg ins Thema, um Berührungängste abzubauen oder um LGBT Kinder und Jugendliche in einer Klasse zu unterstützen.¹⁴³

¹⁴³ *QUEERFORMAT: Liebsch, Dirk/ Richter, Karin/ Roßmüller, Maxi (ohne Jahr): ohne Titel, Berlin Online: <http://www.queerformat.de/schule/angebote/> (letzter Aufruf: 26.08.2013)*

5. Fazit

Die Sichtbarkeit von LGBT-Personen in ihren vielfältigen Lebensweisen wird nicht nur für queere Jugendliche als wichtig gesehen, sondern auch für eine antidiskriminierende Einstellung innerhalb der Gesellschaft generell. In dem Zusammenhang ist Sichtbarkeit auf die Lebensrealitäten der Menschen bezogen, auf reale Kontakte und nicht auf die Darstellung von LGBT-Personen in den Medien. Im sichtbaren Vorleben und in der persönlichen Begegnung liegen mehr Chancen, um real Vorurteile abzubauen und Veränderungen zu bewirken. LGBT-Erwachsene und junge Menschen sollen selbstverständlicher ihre Lebensweisen offen leben können und erkennen können, dass private (Nicht-)Handlungen auch politische Haltungen offenbaren.¹⁴⁴

Gesamtgesellschaftlich gesehen gibt es ein großes Informationsdefizit, ein großes Unwissen in Bezug auf LGBT-Lebensweisen und Homosexualität wird immer noch mit ‚Krankheit‘ in Verbindung gebracht. Auch der Wissensstand zum Thema ‚Sexualität‘ generell ist bei Erwachsenen und Jugendlichen noch sehr ausbaufähig. Es ist dringend notwendig, flächendeckend bei Eltern, SozialpädagogInnen, LehrerInnen, PolitikerInnen und Jugendlichen für Aufklärung zu sorgen, um diesem Defizit und den Vorurteilen entgegenzuwirken und so eine Atmosphäre von Offenheit und Toleranz zu schaffen. Lebensrealitäten von LGBT und die Auseinandersetzung um Geschlecht und Sexualität müssen in einer heteronormativen Gesellschaft zur Sprache kommen. Junge Menschen müssen in Schule und Jugendhilfe über Sexualität und die Existenz von LGBT-Lebensrealitäten angemessen aufgeklärt und informiert werden. Dies jedoch nicht in ‚additiver‘ Form, im Sinn von ‚und dann haben wir noch die Homosexuellen‘, sondern als eine integrierte selbstverständliche Lebens- und Liebesvariante. Sie müssen leicht an Informationen zum LGBT-Sein herankommen, sowie auch an Informationen zu sexuellen Praktiken, d.h. Infomaterial, (Internet-)Adressen und Plakate müssen öffentlich u.a. in Schule und Jugendhilfe ausliegen.¹⁴⁵ Die Auseinandersetzung um LGBT beinhaltet mehr als nur über Sexualität zu sprechen. Es geht auch um die Durchbrechung geschlechterstereotypen Denkens.¹⁴⁶ Es bedarf weiterhin der expliziten Unterstützung und Aufklärungsarbeit durch spezialisierte Projekte, die junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, wozu eine freie sexuelle Identitätsentwicklung gehört, fördern und stärken. Es

¹⁴⁴ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 104

¹⁴⁵ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 106

¹⁴⁶ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 108

ist wichtig queere GesprächspartnerInnen und FortbilderInnen zu haben. Junge queere Menschen suchen authentische und wissende BeraterInnen und BegleiterInnen für die Auseinandersetzung mit ihrer Lebensrealität. Wohnprojekte für queere Jugendliche sind nach wie vor wichtig. Gerade Anfeindungen durch die Gruppe jugendlicher MitbewohnerInnen in allgemeinen sozialpädagogischen Einrichtungen, die sich möglicherweise auch auf die Schulsituation ausweiten, können eine starke psychische Belastung für queere junge Menschen sein. Sie werden ihrer Möglichkeit des Rückzugs beraubt, da die Situation in der Schule aber auch die Situation ‚zu Hause‘ in der Wohngruppe unerträglich wird. In diesem Fall sollte das ‚Wohl des Kindes‘ an erster Stelle berücksichtigt werden, das u.U. einen selbstbestimmten Einrichtungswechsel rechtfertigt. Flächendeckend müssen Angebote geschaffen werden, die das Thema in allgemeinen Jugendhilfeeinrichtungen und an Schulen präsenter und sichtbarer machen. Besonders auch in ländlichen Regionen. Eine stärkere Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe ist notwendig. LehrerInnen sind u.a. aufgrund ihres primären Auftrags der Wissensvermittlung nur bedingt in der Lage oder auch willens, Schwierigkeiten aufgrund sexueller Identität zu erkennen, zu thematisieren und einer diskriminierenden Atmosphäre aktiv entgegenzutreten. Beratung und Krisenintervention müssen stärker in den schulischen Alltag integriert und Anlaufstellen bereitgehalten werden, wo queere Jugendliche angemessene Unterstützung finden können.¹⁴⁷

LGBT-Jugendliche haben es, meiner Meinung nach, *noch* schwer in unserer Gesellschaft, es gibt aber schon einige Projekte und Initiativen, die diese Jugendlichen auffangen und ihnen helfen. Niemand kann verschweigen, dass es viele verschiedene Lebensweisen gibt und nun muss nur jeder einzelne lernen sie zu akzeptieren, denn jeder Mensch hat ein Recht auf eine freie Persönlichkeitsentwicklung. Somit sollte auch niemand in dieser behindert werden. Queere Bildungsarbeit bietet viele Möglichkeiten LGBT-Lebensweisen nicht nur sichtbar zu machen, sondern auch für ihre Akzeptanz zu kämpfen. Jahrzehntlang festgeschriebene Sichtweisen zu verändern, ist sehr schwer und dauert sehr lange, aber ich bin der Meinung, dass es irgendwann egal sein wird, wer welche Lebensweise bevorzugt, denn die Persönlichkeit ist das was zählt und nicht das sexuelle Begehren oder die Geschlechtsidentität. Jeder soll die Möglichkeit haben, so zu leben wie er es für richtig hält, ohne dabei natürlich jemand anderen zu behindern. Ich denke das wird möglich sein.

¹⁴⁷ Vgl. Perels, Kirsi-Marja (2006), Seite 113

6. Kindheitswissenschaftliche Relevanz

Die Angewandten Kindheitswissenschaften stellen für sich den Anspruch, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer aktuellen Bedürfnisse und orientiert an ihrer Lebenswelt gesellschaftlich zu unterstützen. Um nicht nur für die Jugendlichen tätig zu werden, sondern diese partizipativ in ihre Interessenvertretung einzubeziehen, ist es notwendig zu wissen, wie ihre Bedürfnisse aussehen sowie wo und wie sie erreicht werden können.

Angebote, die dazu beitragen sollen, diese Zuschreibungen abzubauen, und somit eine Chancengerechtigkeit anstreben, müssen parallel die Interessen der (queeren) Mädchen und der Jungen berücksichtigen.

Es ist aus kindheitswissenschaftlicher Sicht sehr wichtig, sich diesem Thema zu nähern, um dazu beizutragen, eine Tabuisierung aufzubrechen und die Benennung und Sichtbarmachung queerer Jugendlicher zu unterstützen. Dabei müssen vorherrschende gesellschaftliche Geschlechternormen kritisch hinterfragt werden, um eine Diskussion über die gesellschaftliche Akzeptanz queerer Menschen anzustoßen, um letztlich Veränderungen herbeizuführen, durch die Diversität in der Gesellschaft akzeptiert und wertgeschätzt wird, entgegen heterosexuellem Normierungszwang.

7. Literaturverzeichnis

Abqueer e.V.: Liebsch, Dirk/ Richter, Karin/ Roßmüller, Maxi (2011): ohne Titel, Berlin
Online <http://www.abqueer.de/wir/verein.html>(letzter Aufruf: 26.08.2013)

Bereswill, Mechthild: Wandel im Geschlechterverhältnis-nur eine Frage des Trainings?.
Theoretische und methodische Fallen von Gender Trainings, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke
(Hrsg.) (2004): Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis
politischer Bildungsarbeit, Berlin

Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Tuider,
Elisabeth (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen,
Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit, Weinheim und Basel

Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009): Lehrbuch Gender und Queer.
Grundlagen, Methoden und Praxisfelder, Weinheim und München

Eggers, Maureen-Maisha: Anti-oppressive Standards für eine geschlechtsspezifische
Transkulturelle Bildungsarbeit, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): Feministisch
Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit,
Berlin

Eggers, Maureen-Maisha: Gleichheit und Differenz in der Frühkindlichen Bildung-Was kann
Diversität leisten?, In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2012): Diversität und Kindheit.
Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Ein Dossier von Migration-Integration-Diversity
– dem migrationspolitischen Portal der Heinrich Böll Stiftung, Berlin
Online: http://migration-boell.de/pics/Diversitaet_und_Kindheit_kommentierbar.pdf
(letzter Aufruf: 26.08.2013)

Fleischer, Eva (2008): Eine geschlechtergerechte Bildungsarbeit bedarf einer reflektierten Geschlechtertheorie, Wien, In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 3/2008

Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3.pdf>

(letzter Aufruf: 26.08.2013)

Florkiw, Kerstin /Ullrich, Stefanie (2011): Qualifizierungskonzept zur Umsetzung der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz Sexueller Vielfalt“ (ISV) für den Bereich Schule, Berlin

Online:http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/documents/Queerformat_Schule.pdf (letzter Aufruf: 26.08.2013)

Flyer der Bildungsinitiative Queerformat für die Kinder- und Jugendhilfe

Online: <http://www.queerformat.de/kinder-und-jugend-hilfe/publikationen-und-materialien/> (letzter Aufruf: 26.08.2013)

Hackmann, Kristina (2003): Adoleszenz, Geschlecht und sexuelle Orientierung. Eine empirische Studie mit Schülerinnen, Opladen

Hartmann, Jutta (2002): vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik, Opladen

Jagose, Annemarie (2005): Queer Theory. Eine Einführung, Berlin

Jantz, Olaf: Homophobie - die Angst der Männer vor den Männern. Möglichkeiten und Grenzen der mitmännlichen Begegnung in der Jungenarbeit, In: Jantz, Olaf/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd/ Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.)(2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen

Jantz, Olaf/ Rauw, Regina: Homophobie - Die Angst..., In: Jantz, Olaf/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd/ Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.)(2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen

Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie (2010): Qualifizierungskonzept zur Umsetzung der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz Sexueller Vielfalt“ (ISV) für die Kinder- und Jugendhilfe, Berlin

Online:http://www.queerformat.de/fileadmin/user_upload/documents/Konzept_QF_24.9.10_neu.pdf (letzter Aufruf: 26.08.2013)

Morell, Saskia: Das Thema >>Heterosexualität<< im Gender Training. Eine queere Sicht auf die Praxis der Gender Trainings, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit, Berlin

Neubauer, Gunter/ Winter, Reinhard: Körper, Männlichkeit und Sexualität. Männliche Jugendliche machen „ihre“ Adoleszenz, In: Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.)(2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt

Perels, Kirsi-Marja (2006): Queere Jugendliche (k)ein Thema für die Jugendhilfe. Menschenrechtliche Perspektiven für die Praxis Sozialer Arbeit am Beispiel lesbischer, schwuler und transgender junger Menschen, Berlin

Online:http://www.andersartig.info/files/masterarbeit_queere_jugendliche_01.pdf (letzter Aufruf: 26.08.2013)

Perko, Gudrun (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen, In: Frauenrat der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Pflege/Pflegemanagement (Hrsg.) (2006): Quer- denken, lesen, schreiben, Nr. 12/06, Berlin

QUEERFORMAT: Liebsch, Dirk/ Richter, Karin/ Roßmüller, Maxi (ohne Jahr): ohne Titel, Berlin
Online: <http://www.queerformat.de/kinder-und-jugend-hilfe/angebote/>
(letzter Aufruf: 26.08.2013)

QUEERFORMAT: Liebsch, Dirk/ Richter, Karin/ Roßmüller, Maxi (ohne Jahr): ohne Titel, Berlin
Online: <http://www.queerformat.de/schule/angebote/> (letzter Aufruf: 26.08.2013)

Pohl, Rolf: Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen, In: Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.)(2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt

Rätz-Heinisch, Regina: Jugendarbeit und Gender Mainstreaming. Zur Initiierung und Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Jugendarbeit, In: Frauenrat der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Pflege/Pflegemanagement (Hrsg.) (2005): Gender Mainstreaming, In: Queer- denken, lesen, schreiben. Ausgabe 11/05, Berlin

Rauw, Regina: Homophobie - die Angst der Frauen vor der Autonomie. Wie's losgeht, wenn Frauen von sich selbst ausgehen, In: Jantz, Olaf/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd/ Rauw, Regina/ Reinert, Ilka (Hrsg.)(2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen

Spannbauer, Christa (1999): Das verqueere Begehren. Sind zwei Geschlechter genug?, Würzburg

Stich, Jutta: Annäherungen an sexuelle Beziehungen. Empirische Befunde zu Erfahrungs- und Lernprozessen von Jungen, In: Flaake, Karin/King, Vera (Hrsg.)(2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt

Stuve, Olaf: Angriffe auf die Zweigeschlechtlichkeit. Gender und queer in der politischen Bildung, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit, Berlin

Tinkhauser, Dipl.-Päd. Petra (2009): Dekonstruktive Pädagogik. Paradigmenwechsel im Umgang mit Identitäten, Geschlechtern und Sexualitäten, Wien

Online: http://othes.univie.ac.at/3672/1/2009-01-23_0001947.pdf (letzter Aufruf: 26.08.2013)

zur Nieden, Birgit/Veth, Silke: Keine Teilnehmerin ist Frau allein. Überlegungen zu einer geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit, In: zur Nieden, Birgit/ Veth, Silke (Hrsg.) (2004): Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?. Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit, Berlin

8. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Dominique Welsch, die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst zu haben.

Alle sinngemäß oder wörtlich zitierten Angaben sind kenntlich gemacht, die entsprechenden Quellen sind im Literaturverzeichnis genannt.

Ich versichere weiterhin, dass die vorliegende Arbeit weder in gleicher noch in ähnlicher Form im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Ort, Datum

Unterschrift