

Was heißt das für die Praxis?

Konzeptionelle und didaktische Zugänge zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in der Pädagogik

Katharina Debus

Wir sehen Pädagogik zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Teil einer inklusiven Pädagogik, die allen Menschen persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen will (vgl. die Einleitung von V. Laumann und mir in dieser Broschüre). In diesem Sinne sollte eine inklusive Pädagogik geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt sowohl als Querschnittsthema durchgängig berücksichtigen als auch thematisch fokussierte Angebote dazu bereitstellen. Eine Übersicht über die rechtlichen Rahmenbedingungen und Aufträge für Pädagogik zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt im internationalen, bundesweiten und Landeskontext für alle deutschen Bundesländer ist zu finden unter: interventionen.dissens.de/materialien/rechtliche-rahmenbedingungen.

Pädagogisches Handeln bedarf aus unserer Sicht zunächst einer Klärung und Reflexion der Anliegen der Pädagog*innen und eines Abgleichs dieser Ziele mit der Lage vor Ort, den konkreten Adressat*innen sowie deren Lerninteressen. Dieser Artikel beginnt daher mit einem Kapitel zu Zielen und Anliegen. Neben einem Exkurs zu strukturellen Weiterentwicklungen auf der Institutionen-Ebene bespreche ich daraufhin verschiedene Lerndimensionen, an denen Angebote zu geschlechtlicher, sexueller und amouröser Vielfalt ansetzen sollten. Ich gebe Impulse zu einer Berücksichtigung geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt als Querschnittsthema und stelle unterschiedliche inhaltliche Einstiegsmöglichkeiten in thematisch fokussierte Angebote vor. Diese wäge ich in Bezug auf ihre Potenziale, Risiken und Qualitätskriterien ab. Abschließend gehe ich – neben einem Exkurs über Arbeitsbedingungen – auf zwei Spannungsfelder thematisch fokussierter Kurzzeitangebote ein: Kurzzeitpädagogik, Othering und Schwerpunktsetzung, sowie Selbstschutz der Teilnehmenden und pädagogische Wirksamkeit in Bezug auf diskriminierungsbehaftete Unsichtbarkeits-Themen.⁷⁷ Der Artikel

77 Beim Thema Unsichtbarkeit geht es darum, dass sexuelle Orientierungen, Lebensweisen etc. oft nicht als solche erkennbar sind und LSBTIQAP+ Diskriminierung befürchten müssen, wenn sie erkennbar werden. Hieraus ergeben sich Unsichtbarkeits-Dynamiken, die Konsequenzen für die Pädagogik im Themenfeld haben. Vivien Laumann geht in ihrem Artikel in dieser Broschüre genauer auf die daraus folgenden Spannungsfelder ein.

endet mit einem kurzen Absatz zu utopischen Momenten sowie einer Grafik, die die verschiedenen Themen und Ebenen visualisiert.

Ich fokussiere dabei pädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche. Vieles kann allerdings auf die Arbeit mit anderen Zielgruppen, wie beispielsweise Pädagog*innen, übertragen werden.

In den pinken eingerückten Abschnitten werden Aspekte hervorgehoben, die leicht für Leser*innen anderer Artikel dieser Broschüre auffindbar sein sollen sowie Lese-Empfehlungen, die über Literatur-Belege hinausgehen. Die im Artikel genannten Methoden sind in der Regel kurz in den Methodenempfehlungen aus dem Projekt von V. Laumann in dieser Broschüre beschrieben und können größtenteils unter www.interventionen.dissens.de/materialien/methodenheruntergeladen werden.

Grundsätzliches Wissen zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt führen Vivien Laumann und ich im ersten Artikel dieser Broschüre ein – unbekannte Begriffe in Bezug auf das Themenfeld können in der Regel im Glossar am Ende der Broschüre nachgelesen werden.⁷⁸ Mehr Informationen zum Thema Unsichtbarkeits-Dynamiken finden sich in Vivien Laumanns Artikel. Im folgenden Artikel gehe ich auf Methodenauswahl ein, gefolgt von Methodenempfehlungen aus dem Projekt von V. Laumann. Die letzten beiden Artikel der Broschüre konkretisieren und vertiefen pädagogische Herangehensweisen in Bezug auf Sensibilisierung (K. Debus) sowie Empowerment queerer Jugendliche (S. Klemm) in gemischten Gruppen.

Ziele und Anliegen

Wir stellen bei der Klärung unserer Ziele und Anliegen eine gesellschaftliche Ebene und eine Subjekt-Ebene gegenüber.

SUBJEKT-BEGRIFF

Ich verwende den Begriff des Subjekts in Anlehnung an Michel Foucault und Judith Butler. Der Begriff des Subjekts hat in verschiedenen Sprachen (z.B. englisch oder französisch) unter anderem die folgenden zwei Bedeutungen: Einerseits ist das Subjekt im Gegensatz zum Objekt handelnd. Andererseits ist es Untertan*in, also den gesellschaftlichen Bedingungen unterworfen. Meine Verwendung des Begriffs soll markieren, dass wir Individuen weder als völlig autonom handelnd, noch als den gesellschaftlichen Bedingungen hilflos unterworfen betrachten. Indivi-

78 Eine etwas ausführlichere Version des Glossars findet sich auch online sowie zum Download unter www.interventionen.dissens.de/materialien/glossar [20.11.2018].

dualität bzw. Subjektivität entwickelt sich aus unserer Sicht immer schon unter gesellschaftlichen Bedingungen, sodass nicht zwischen einem ‚wahren Kern‘ des Individuums und von außen aufgestülpten Prägungen unterschieden werden kann. Das Verhältnis zwischen Individualität und Gesellschaftlichkeit ist vielmehr aus unserer Sicht ein dynamisches und interaktives.

Zum Weiterlesen:

Foucault, Michel (2005): *Subjekt und Macht*. In: Ders. (Hrsg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 240–263.

Villa, Paula-Irene (2003): *Judith Butler*. Frankfurt/M.: Campus.

Gesellschaftliche Ebene

Auf der gesellschaftlichen Ebene gehen wir davon aus, dass bezüglich der Akzeptanz geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt einerseits in den letzten Jahrzehnten einige Verbesserungen erkämpft wurden. Andererseits sind viele Aspekte dieser Vielfalt weiterhin nicht als selbstverständlicher Teil eines ‚normalen‘ Alltags akzeptiert. In den meisten Lebenswelten werden Menschen, Körper, Identitäten und Lebensweisen, die nicht gemäß den engen Regeln von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität stattfinden, zumindest verbesondert und exotisiert, oft auch mit offenkundiger Diskriminierung sowie physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt sanktioniert.⁷⁹

Auf einer gesellschaftlichen Ebene formulieren wir daher das inklusive Ziel, allen Menschen **Teilhabe** zu ermöglichen. In Anbetracht der derzeitigen Zustände gehören dazu die **Förderung der Akzeptanz von Vielfalt** und der **Abbau von Diskriminierung**.

Gesellschaftspolitische Ziele pädagogisch verfolgen?

Nun ist die Tendenz kritisch zu betrachten, gesellschaftspolitische Ziele pädagogisch zu verfolgen. Zum einen erfordert der Abbau von Diskriminierung strukturelle Veränderungen – und diese sind in der Regel kaum von Kindern und Jugendlichen zu bewirken. Sie erfordern vielmehr die Einflussnahme gesellschaftlich mit mehr Macht ausgestatteter Menschen. Gerade diese gesellschaftlich einflussreichsten Adressat*innen-Gruppen werden durch klassische Pädagogik und Bildungsarbeit jedoch kaum erreicht. Multiplikator*innen-Fortbildungen können hier schon eher Wirkung erzeugen, wobei auch diese oft die weniger mächtigen Menschen in Institutionen erreichen.

⁷⁹ Vgl. vertiefend V. Laumanns und meinen sowie V. Laumanns Artikel in dieser Broschüre.

Zum anderen ist der primäre Auftrag von Pädagogik, die Adressat*innen unter anderem in ihrer persönlichen Entwicklung und bei der Realisierung von Teilhabe-Chancen zu begleiten. Es ist daher sowohl ethisch fragwürdig, die Adressat*innen für die eigenen politischen Ziele zu instrumentalisieren, als auch nicht besonders zielführend – aus den oben genannten Gründen und weil es die Teilnehmenden in den Widerstand gegen die Lernangebote treiben kann.

Kompensierende Lernangebote als Antwort auf gesellschaftliche Defizite

Dennoch spiegeln sich die oben beschriebenen gesellschaftlichen Defizite auf der Ebene der Adressat*innen von Pädagogik und Bildungsarbeit. Eine inklusive Pädagogik und Bildungsarbeit, die auf die Förderung von Teilhabe ausgerichtet sind, haben daher die Aufgabe, auf gesellschaftliche Defizite mit kompensierenden Lernangeboten zu antworten.

Diese Lernangebote sollten subjekt- und teilnehmendenorientiert erfolgen. Der Defizit-Perspektive auf die gesellschaftspolitische Situation sollte ein ressourcenorientierter Blick auf die Adressat*innen gegenüberstehen. Wir empfehlen, auch diskriminierendes oder selbstschädigendes Verhalten von Adressat*innen entsprechend kritisch psychologischer Ansätze als subjektiv funktional, also als unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen, institutionellen, gruppendynamischen und persönlichen Bedingungen begründet zu verstehen. Ich erkläre diesen Ansatz im Abschnitt ‚*Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt und Unsicherheit fördern*‘ auf S. 91-94.

Pädagogische Ziele könnten vor diesen Hintergrund die Folgenden sein:

Teilhabe und Inklusion fördern

LSBTIQAP+⁸⁰ können viele pädagogische und Bildungsorte nur begrenzt als Lernorte nutzen, weil ein großer Teil ihrer Kraft und Aufmerksamkeit in Selbstschutz und den Umgang mit Diskriminierung fließen. Viele Lernangebote sind darüber hinaus explizit oder implizit auf heterosexuelle und cis-geschlechtliche Menschen ausgerichtet, die eine relativ traditionelle Familienform anstreben. Zudem sind selbst heterosexuelle und cis-geschlechtliche Menschen, die nur an bestimmten Stellen enge Geschlechternormen nicht erfüllen, vielerlei Sanktionen ausgesetzt. Und scheinbar relativ normgerechte Menschen verzichten auf Lern- und Entwicklungs-Chancen, weil der Druck zu groß ist, sich entsprechend enger Geschlech-

80 Vgl. zu Begriffen geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt das Glossar am Ende dieser Broschüre bzw. in ausführlicherer Variante unter www.interventionen.dissens.de/materialien/glossar [30.11.2018]. Wir schreiben LSBTIQAP+, wenn wir Menschen meinen, also Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans*, Inter*, Queers, Asexuelle, Pansexuelle und weitere Menschen, die nur schwer einen Ort in heteronormativen Ordnungen finden (+). Wenn wir die Buchstabenreihung als Adjektiv verwenden (lesbisch, schwul etc.) schreiben wir sie klein (lsbtiqap+).

ternormen z.B. als ‚richtiges‘, ‚braves‘, ‚soziales‘ oder ‚attraktives‘ Mädchen bzw. als ‚richtiger‘, ‚immer souveräner‘, ‚autonomer‘ oder ‚cooler‘ Junge zu verhalten.

ZUM WEITERLESEN ZU MÄNNLICHKEITS- UND WEIBLICHKEITSANFORDERUNGEN UND DEREN AUSWIRKUNGEN:

- Debus, Katharina (2012): Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. S. 103-124.
 - Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. S. 43–60.
- Beide in: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].

Eine inklusive Bildung spricht alle Adressat*innen an, nimmt offene und verdeckte Barrieren zu deren Bildungs-Teilhabe wahr, baut sie konsequent ab und bereitet alle Adressat*innen möglichst gut auf eine spätere gesellschaftliche Teilhabe vor.

Eröffnung vielfältiger Entwicklungsmöglichkeiten

Inklusive Bildung eröffnet darüber hinaus Adressat*innen vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten, sowohl solche, die für ihre Zukunfts-Chancen und ihren Zugang zu Ressourcen wichtig sind, als auch solche, die weniger instrumentell relevant sind, sondern eine gute Lebensqualität, erfüllende Beziehungen, Kreativität etc. ermöglichen.

Hierbei nimmt sie keine Wertungen zwischen verschiedenen Identitäten und Lebensentwürfen vor, mit Ausnahme von konsequenten Interventionen bei Diskriminierung und Gewalt, da diese anderen Menschen Teilhabe und Entwicklungsmöglichkeiten verschließen. Traditionelle und nicht-traditionelle Optionen sollten gleichwertig nebeneinander stehen. Inklusive Bildung unterstützt die Adressat*innen dabei, Vor- und Nachteile verschiedener Optionen abzuwägen und eigene Wege zu entwickeln. Dafür sind oft eine kritische Verschiebung gesellschaftlicher Normierungen und ein Abbau anderweitiger Barrieren notwendig.

Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt und Unsicherheit fördern

UMGANG MIT UNSICHERHEIT

In unseren Seminaren mit Jugendlichen und Pädagog*innen hat sich das Thema ‚Umgang mit Unsicherheit‘ als zentral für den Abbau diskriminierenden Handelns und die Stärkung von Zivilcourage gezeigt. An dem Punkt, an dem wir uns mit der Alltäglichkeit und Normalität von Unsicherheit

beschäftigen und damit, dass Unsicherheit weder eigenes Versagen darstellt noch durch unrechtes Verhalten anderer verursacht sein muss, geht oft ein Aufatmen durch die Gruppe. Dann ist es möglich, sich konstruktiv mit Möglichkeiten im Umgang mit Unsicherheit zu beschäftigen.

In einer 9. Klasse gab es beispielsweise einen Jungen, der wiederholt sagte, er hätte selbst nichts gegen Lesben und Schwule, er verstehe sich gut mit seinem schwulen Nachbarn, aber seine kleine Schwester solle das nicht mitbekommen.

[Nebenbei: Oft wird der Schutz von Kindern vorgeschoben, um eigenes Unwohlsein auszudrücken.]

Auf unsere Nachfrage, welche Gefahren er denn darin für seine kleine Schwester sehe, kamen wir in einem interessanten Dialog dahin, dass es „irgendwie komisch“ sei, wenn man „die so sehe“. Weitergefragt kam die Aussage „Ja, da weiß man gar nicht, wie man sich verhalten soll.“

Wir sprachen dann darüber, dass Unsicherheit in ganz vielen Situationen auftritt und völlig normal ist, dass da also niemand dran Schuld ist. Im Folgenden haben wir mögliche Umgangsweisen mit Unsicherheit gesammelt.

Der Junge und viele andere in der Klasse wirkten erleichtert und haben danach nachdrücklich Antidiskriminierungspositionen vertreten.



Mit der Kritischen Psychologie nach Klaus Holzkamp gehen wir davon aus, dass individuelles Handeln begründet ist und meist nicht (nur) an Unwissenheit, Böswilligkeit, schlechter Erziehung oder ähnlichem liegt. Sowohl selbstschädigendes als auch fremdschädigendes gewalttätiges bzw. diskriminierendes Verhalten ist dementsprechend für die handelnden Personen sinnvoll. Dieser Sinn kann unter anderem in den gesellschaftlichen Verhältnissen, institutionellen Strukturen und Dynamiken, der Gruppendynamik oder individuellen Wünschen und Bedürfnissen begründet sein.

Selbst- und fremdschädigendes Verhalten kann unter anderem die folgenden Funktionen haben:

- mit Gefühlen von Desorientierung umgehen und Verunsicherung abwehren
- vermeintlicher oder realer Schutz vor physischen oder psychischen Bedrohungen
- Absicherung oder Stärkung von Selbstwertgefühl
- Verletzlichkeitsabwehr
- Sorge vor Isolation und Einsamkeit und Wunsch nach Zugehörigkeit und Anerkennung
- Aggressionen aus Ohnmachts- oder Demütigungserfahrungen gegen sich selbst oder Dritte richten
- gegen institutionelle Autorität protestieren
- ein Gefühl von Handlungsfähigkeit unter institutionell oder gesellschaftlich einschränkenden Bedingungen herstellen
- eigene Diskriminierungswiderfahrnisse verarbeiten
- um Ressourcen konkurrieren
- Privilegien absichern
- Themenfeldspezifisch: Einen Umgang mit verengenden Geschlechternormen (Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen, vgl. Debus 2012c; Stuve/Debus 2012b; Debus 2015; Debus/Laumann 2014) finden und sich vor Abwertungen, Verletzungen und Gewalt in Bezug auf Geschlechternormen schützen.
- etc.⁸¹

Wenn selbst- und fremdschädigendes Verhalten aber subjektiv funktional sind, dann sind machtpolitische Interventionen (z.B. Verbote) sowie Aufklärung/ Wissensvermittlung und/ oder moralische Anrufungen zwar legitim und oft auch notwendig, aber nur begrenzt wirksam. Zusätzlich zum Schutz und Empowerment Betroffener und der Stärkung alternativer Räume und Handlungsmuster, muss Prävention daher auch die subjektive Funktionalität des entsprechenden Verhaltens verstehen und Alternativ-Angebote entwickeln.⁸²

81 Ausführlichere Ausführungen finden sich in Debus (2012c, 2012d, 2014a, 2015), Debus/Laumann (2014) sowie Stuve/Debus (2012b).

82 In zwei Projekten zu geschlechterreflektierter Rechtsextremismus-/Neonazismusprävention haben wir aus einer Analyse historischer Fehler der Rechtsextremismus-Prävention der 1990er Jahre herausgearbeitet, dass diskriminierungskritische Pädagogik und politische Interventionen (ggf. arbeitsteilig) immer die Ebenen Empowerment, Stärkung von Alternativen und Prävention mit (potenziell) diskriminierenden Menschen berücksichtigen müssen. Auf keinen Fall sollte ein einseitiger Täter*innen-Fokus dominieren. Vgl. *Exkurs B Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention* in Debus (2014a) sowie Hechler/Stuve (2015, S. 47-49).

Damit Menschen mit Vielfalt, Komplexität und Verunsicherung (nicht nur) im Feld geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in einer Form umgehen können, die weder selbstschädigend noch diskriminierend wirkt, bedarf es einer Reihe von Fähigkeiten. Diese sollten pädagogisch als Querschnittsthemen gefördert werden. Im Folgenden einige Beispiele zu fördernder Kompetenzen und Erfahrungen:

- Grundvertrauen
- Grundhaltung und Erfahrung gegenseitigen Respekts unter Gleichen und in hierarchischen Verhältnissen
- Selbstakzeptanz und die Erfahrung, von anderen (auch in nicht normgerechtem Verhalten) akzeptiert zu werden, als Voraussetzung andere akzeptieren zu können (insbesondere bei nicht-normativem Verhalten)⁸³
- Neugier statt Bedrohungsgefühle bei Neuem
- Ambiguitätstoleranz: die Fähigkeit, mit als uneindeutig oder unklar wahrgenommenen Situationen umzugehen. Auch: die Erkenntnis, dass Ambiguität nicht heißen muss, etwas noch nicht verstanden zu haben, sondern ein normaler Aspekt vieler Situationen ist
- Umgang mit Unsicherheit – Handlungsfähigkeit auch ohne Handlungssicherheit⁸⁴ – die Akzeptanz, dass Unsicherheit selbstverständlich zum Leben dazu gehört und weder individuelles Versagen noch durch andere zugefügtes Unrecht ist (siehe Abschnitt oben zum Umgang mit Unsicherheit)
- Verarbeitung von und Stärkung gegen Verletzungen
- Gegenseitige Fürsorge und Solidarität
- Partizipation, Selbstwirksamkeits-Erfahrungen, Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit – Dinge verändern anstatt Aggressionen an sich selbst oder Schwächere weiterzuleiten
- Unrechtsbewusstsein und Empörungsfähigkeit (siehe den übernächsten Abschnitt)
- Themenfeldspezifisch: Entlastung von einengenden Geschlechternormen und Arbeit an Alternativen zu selbst- oder fremdschädigenden Umgangsweisen damit (vgl. u.a. Debus/Laumann 2014; Könnecke 2012; Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt 2011; Busche et al. 2010; Debus 2017a).

83 Annita Kalpaka und Nora Rätzzel haben entlang rassistischer Äußerungen in den 1980er Jahren einen Zusammenhang zwischen der eigenen Unterwerfung unter Normen und der Feindlichkeit gegenüber anderen herausgearbeitet (Kalpaka/Rätzzel 2017).

Judith Butler beschreibt mit dem psychoanalytischen Begriff der Verwerfung einen psychischen Prozess, der dazu führt, dass Menschen Dinge verwerfen, auf die sie aufgrund von Normierungen oder ähnlichem verzichten mussten. Wenn der Verlust nicht betrauert wird, können sich diese verworfenen Möglichkeiten in Verwerfliches verwandeln, auf das die Person dann auch bei anderen mit Feindseligkeit reagiert (vgl. Butler 2001 sowie 1998; Villa 2003 sowie Stuve/Debus 2012a).

Eine Beschäftigung mit Arbeiten zum Autoritären Charakter könnte diesbezüglich ebenfalls interessant sein.

84 Diese Formulierung geht auf eine Aussage von Andreas Foitzik in der Train-the-Trainer-Weiterbildungsreihe ‚Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft‘ zurück. Vgl. auch Foitzik (2013).

ZUM WEITERLESEN ZU SUBJEKTIVER FUNKTIONALITÄT VON DISKRIMINIERUNG UND PÄDAGOGISCHEN ÜBERLEGUNGEN:

- Markard, Morus (2009): Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg: Argument.
- Reimer, Katrin (2011): Kritische politische Bildung gegen Rechtsextremismus und die Bedeutung unterschiedlicher Konzepte zu Rassismus und Diversity. Ein subjektwissenschaftlicher Orientierungsversuch in Theorie- und Praxiswidersprüchen. Berlin: Freie Universität. refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/6652 [20.11.2018].
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora/Weber, Klaus (Hrsg.) (2017): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument
- Debus, Katharina (2014): Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In: Debus, K./Laumann, V. (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 61–99. www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2015): Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Hechler, A./Stuve, O. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich, S. 79–99. www.oapen.org/search?identifier=1004470 [20.11.2018].

Resilienz gegenüber Diskriminierung fördern

Die meisten Menschen erleben im Laufe ihres Lebens in der einen oder anderen Form Diskriminierung. LSBTIQAP+ erleben oft starke Diskriminierung in ihrer Kindheit und/oder Jugend. Aufgabe einer inklusiven Pädagogik ist es unter anderem, sie bestmöglich im Umgang mit diesen Erfahrungen zu stärken. Dazu gehören unter anderem die folgenden Ebenen:

- Analysefähigkeit – Verstehen – Einordnen – Sich-Empören-Können
- Vernetzen / Nicht-Alleine-Sein – Freund*innenschaft, unterstützende Erwachsene, Community (siehe Abschnitt zu Community-Angeboten und Beratung unten)
- Positive Perspektiven in Gegenwart und Zukunft
- Positive Selbsterfahrungen und –wahrnehmungen

Unrechtsbewusstsein und Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung fördern

Ein erster Schritt zum Abbau von Diskriminierung ist die Entwicklung von Unrechtsbewusstsein. Oft wird Diskriminierung als ‚normal‘ und somit unveränderlich hingenommen. Menschen, denen Diskriminierung widerfährt, wie auch Menschen, die sich scheinbar ‚neutral‘ oder diskriminierend verhalten, sollten darin unterstützt werden, diskriminierende Situationen zu verstehen und als unrecht erkennen zu können.

Aus diesem Erkennen allein folgt jedoch noch lange nicht die Fähigkeit, sich selbst zu schützen bzw. sich solidarisch mit anderen zu verhalten. Es bedarf also der expliziten Förderung

von Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung. Dazu gehören sowohl Strategien des Selbstschutzes als auch Kompetenzen aus dem Feld Zivilcourage. Ich gebe hierzu methodische Hinweise in meinem Artikel zu Sensibilisierung und Zivilcourage in dieser Broschüre (S. 139).

Lerndimensionen

Anknüpfend an die pädagogischen Ziele sind drei Ebenen zu benennen, auf denen entsprechend aller oben genannten Ziele Lernangebote gemacht werden sollten.

Erweiterung von Wissen

In unserer Erfahrung gibt es in den meisten jugendlichen Lerngruppen einzelne Jugendliche, die sehr viel über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wissen, zum Teil aus ihren eigenen lebensweltlichen Bezügen, zum Teil über popkulturelle Wissensquellen von YouTube bis zu Aussagen von Stars etc.

Gleichzeitig gibt es sehr viele Jugendliche, die von den meisten Ebenen geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt noch nie oder kaum gehört haben und/oder sehr verzerrende Wissensbestände aufweisen. Sowohl im Sinne des Aufbaus von Akzeptanz als auch für die persönliche Entwicklung und Empowerment bedarf es hier einer guten Wissensvermittlung.

Dabei sollte einerseits Wissen zur Vielfalt von Körpern, Identitäten, Ausdrucksformen, Liebens- und Lebensweisen vermittelt werden, ohne diese zu statischen Identitäten festzuschreiben – vielmehr sollte sichtbar werden, dass es Menschen gibt, bei denen diese Themen ein Leben lang gleich bleiben und andere, bei denen sie sich verändern. Dabei sollte auch klar gemacht werden, dass daraus nicht folgt, dass irgendwer anderes das Recht oder auch nur die Möglichkeit hätte, hier Einfluss zu nehmen.⁸⁵ Auch historisches Wissen über die Wandelbarkeit und politische Umkämpftheit von Geschlechterverhältnissen kann wertvolle Erkenntnisse und Impulse ermöglichen.

Außerdem sollte die Analysefähigkeit in Bezug auf Diskriminierung gefördert werden. Nicht zuletzt sollten Hinweise gegeben werden, wo gegebenenfalls Beratung und Community-Anschluss gefunden werden kann (siehe Abschnitt zu Community-Angeboten und Beratung unten) sowie zumindest allererste Eindrücke rechtlicher und medizinischer Möglichkeiten.

⁸⁵ Vgl. hierzu den Abschnitt Flüssigkeit versus Festlegung im Artikel von K. Debus und V. Laumann in dieser Broschüre, S. 50.

Reflexion der eigenen Haltung

Die Haltungsebene ist mit der Wissensebene verwoben, geht aber nicht in ihr auf. Sie informiert darüber hinaus die Handlungsebene.

Mit der Haltung ist unter anderem die Gefühlsebene gemeint, z.B.:

- Wie reagiere ich emotional auf (mediale, pädagogische, alltägliche, familiäre...) Begegnungen rund um geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt?
- Wie gehe ich mit eigenen Empfindungen, Begehren, körperlichen Phänomenen etc. bei mir selbst um?
- Wie gehe ich damit um, wenn mich etwas verunsichert?
- Was genau ist es, was mich ggf. verunsichert?
- Welche Aspekte meiner Verunsicherung oder anderer belastender Emotionalität kann ich beeinflussen?
- Wo beruht sie auf Fehlinformation, Projektionen etc.?
- Um welche Anliegen und Bedürfnisse könnte es dabei gehen?
- Was empfinde ich, wenn ich Diskriminierung (mit)erlebe?
- Wie wichtig ist es mir, ‚normal‘ zu sein?
- Was empfinde ich überhaupt als ‚normal‘?
- Wie geht es mir damit, wenn ich etwas bei mir oder bei anderen als ‚nicht normal‘ erlebe?
- Was beglückt oder stärkt mich in der Auseinandersetzung mit Geschlecht, amouröser und sexueller Vielfalt?
- Wie gehe ich damit um, wenn andere andere Wünsche und Bedürfnisse haben als ich?

Erweiterung von Handlungsfähigkeit

Wenn es darum geht, diskriminierende Verhältnisse abzubauen, reicht es nicht, auf der Haltungsebene stehen zu bleiben. Der Abbau von ‚Vorurteilen‘ kommt denen, die diskriminiert werden, nur dann zu Gute, wenn er sich auch in Verhalten übersetzt.⁸⁶ Menschen, denen Diskriminierung widerfährt, sollten Lernangebote dazu erhalten, wie sie möglichst gut mit Diskriminierungssituationen umgehen können oder auch wie sie sich beispielsweise outen bzw. abwägen können, was in einer spezifischen Situation und Konstellation für oder gegen ein Coming-Out spricht (vgl. den Artikel von S. Klemm zu Empowerment in dieser Broschüre).⁸⁷

Mögliche Themen rund um Handlungsfähigkeit:

- Umgang mit Unsicherheit in der Begegnung mit LSBTIQAP+

86 Ich verdanke diese Erkenntnis einer Bemerkung von Annita Kalpaka, vgl. vertiefend meinen Artikel zu Sensibilisierung und Zivilcourage in dieser Broschüre, S. 139.

87 Dass sich für LSBTIQAP+ überhaupt Fragen rund um Coming-Out und Fremdotsings stellen, ist Zeichen eines hierarchischen Verhältnisses und der heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Vorannahme, also der Annahme, Menschen seien ‚normalerweise‘ heterosexuell und cis-geschlechtlich, wenn sie sich nicht anderweitig outen.

- Umgang mit Unsicherheit bzgl. eigener Gefühle, Begehren, Identitäten, Körper, Lebensweisen etc.
- Solidarisches Verhalten in Diskriminierungssituationen
- Wie verhalte ich mich fair, respektvoll und unterstützend – allgemein und im Kontakt mit LSBTIQAP+? (Letzteres zielt vor allem auf die Themen unangemessen intimer Fragen, Pronomen, Paternalismus, Verkupplungsversuche, Fremdouting etc.⁸⁸) Wie kann eine gute Reaktion auf ein Coming-Out aussehen?
- Selbstschutz und/oder Wehrhaftigkeit in Diskriminierungssituationen
- Coming Out oder nicht? Und wenn, dann wie?

Im Artikel zu Sensibilisierung und Zivilcourage in dieser Broschüre gebe ich methodische Hinweise zur Stärkung von Handlungsfähigkeit. S. Klemm gibt in ihrem Artikel Empfehlungen zur Unterstützung bei Coming-Out-Prozessen.

LESE-EMPFEHLUNG

Kritik an pädagogischen Ansätzen mit dem Hauptziel des Abbaus von Vorurteilen & Plädoyer für einen Fokus auf Handlungsfähigkeit:

- Kalpaka, Annita (2003): Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit. In: Stender, W./Rohde, G./Weber, T. (Hrsg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 56–79.

WEITERENTWICKLUNG DER INSTITUTIONEN-STRUKTUR

Neben pädagogischen Lernangeboten an die Adressat*innen der Einrichtung/Schule, spielen auch strukturelle Weiterentwicklungen auf der Organisations-Ebene eine wichtige Rolle für Inklusivität (nicht nur) im Thema geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt:

Toiletten, Umkleiden und Zimmereinteilung auf Klassenfahrten

In vielen pädagogischen Einrichtungen, insbesondere in Schulen, sind Toiletten und Umkleiden Angostorte für Kinder und Jugendliche, denen Ausgrenzung, Mobbing und Gewalt widerfährt, darunter auch LSBTIQAP+. Die Zimmereinteilung auf Klassenfahrten kann ebenfalls ein sehr schmerzhaftes Thema für ganz verschiedene Kinder und Jugendliche sein, das bei der Vorgabe einer Einteilung nach Geschlecht noch verschärft werden kann, wenn Freund*innenschaften vor allem gemischtgeschlechtlich sind und eine Person in der ‚eigenen‘ Geschlechtergruppe ausgegrenzt wird oder Gewalt erfährt. Es geht also um Themen, die über das Thema geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt hinausweisen und eine Adressierung dieser Schwierigkeiten kommt sinnvollerweise allen Kindern und Jugendlichen zugute. Dafür ist oft ein langer Atem nötig.

88 Vgl. den Exkurs *Übergriffige Fragen...* im Artikel von V. Laumann und mir in dieser Broschüre, S. 19.

Themenfeldspezifisch (und auch über das Thema hinausweisend) kommen unter anderem die folgenden Schwierigkeiten rund um eine zweigeschlechtliche Aufteilung von Sammelumkleiden, Toiletten und Übernachtungszimmern hinzu, die dazu führen können, dass z.B. trans* Kinder und Jugendliche auf Kosten ihrer eigenen Gesundheit nicht trinken, um den Toilettenbesuch zu vermeiden, oder den Sportunterricht und Klassenfahrten aus dem Weg gehen, wenn sie können:

- Beschämung und Voyeurismus infolge der Sichtbarkeit des eigenen nicht den Normen entsprechenden Körpers in Sammel-Umkleiden und im gemeinsamen Zimmer auf Klassenfahrt
- Körperscham als Teil von Geschlechts-Dysphorie bei manchen trans* Kindern und Jugendlichen in Sammelumkleiden und im gemeinsamen Zimmer auf Klassenfahrt. Geschlechts-Dysphorie meint die Erfahrung, nicht im richtigen Geschlecht akzeptiert zu werden (soziale Dysphorie) bzw. nicht den richtigen Körper zu haben (körperliche Dysphorie).
- Probleme mit der zweigeschlechtlichen Einteilung bei nicht-binären Kindern und Jugendlichen, bei trans* Mädchen und Jungen, die nicht out sind, sowie wenn oute trans* Mädchen und Jungen nicht die Toilette und Umkleide besuchen dürfen und nicht in das Zimmer auf Klassenfahrt eingeteilt werden, die ihrem Geschlecht (also ihrer Geschlechtsidentität) entsprechen.
- Ausgrenzung und Mobbing bzw. Konfrontation mit den negativen Gefühlen der anderen Kinder und Jugendlichen in Sammelumkleiden und auf Klassenfahrten, wenn homo-, bi- und pansexuellen Kindern und Jugendlichen unterstellt wird, sie könnten übergriffig gegenüber Menschen des gleichen Geschlechts werden oder wenn ihre Präsenz Unwohlsein bei den anderen auslöst.

Mindestens sollte es in jeder Einrichtung und Schule ein Unisex-Klo sowie Umkleide-Möglichkeiten mit Privatsphäre geben. Für Klassenfahrten sind der Situation in der konkreten Klasse angemessene Lösungen zu finden. Darüber hinaus lohnt es, grundsätzlicher am Abbau von Angst-Orten und an Feindseligkeiten, Ängsten und Abwehrhaltungen der Kinder und Jugendlichen zu arbeiten.

Namen, Pronomen und Listen

Für die Inklusion von trans* Kindern und Jugendlichen ist es sehr wichtig, dass es strukturell möglich ist, sie mit dem für sie stimmigen Namen und den für sie stimmigen Pronomen in allen Dokumenten der Einrichtung zu führen, um ständige Dysphorie-Erfahrungen zu vermeiden. Hinweise zu rechtlichen Möglichkeiten gibt u.a. TraKiNe e.V.⁸⁹

Auf Formularen sollte nach Möglichkeit kein Geschlecht abgefragt werden oder – falls dies unbedingt nötig ist – zumindest auch die Optionen ‚divers‘ bzw. ‚weitere‘ sowie ‚möchte ich nicht sagen‘ angeboten werden. Ein Kreuz bei einer dieser Optionen sollte maximal zu einem freundlichen Gesprächsangebot mit einer informierten und reflektierten Person führen, sollte aber die ankreuzende Person keinesfalls über den eigenen Wunsch hinaus exponieren.

Fehlzeiten, Abwesenheiten und Sanktionen

Kinder und Jugendliche, die Diskriminierung in der Schule/Einrichtung erfahren oder befürchten, haben erschwerte Möglichkeiten zur Bildungs-Teilhabe. Oft kostet es sie sehr viel Kraft, die Situation zu ertragen. Umgangsweisen können von einem Fokus auf Unterricht und Leistung, über den Versuch, es allen Recht zu machen, bis hin zu Absentismus/Schul-Distanz oder (auto-)

89 Vgl. www.trans-kinder-netz.de [20.11.2018].

aggressivem Auftreten rangieren. Nicht immer ist dabei offensichtlich, dass dieses Verhalten auf Diskriminierungs-Widerfahrnisse oder -Befürchtungen zurückzuführen ist.

Beim Umgang mit Fehlzeiten, Abwesenheiten und Sanktionen für aggressives Verhalten sollte dieses Wissen im Hintergrund mitlaufen. Es gibt keine Rezepte zum gekonnten Umgang mit diesen Themen. Hilfreich ist aber generell bei Schulangst und ‚auffälligem‘ Verhalten eine wohlwollend-anteilmehmende und verbindliche Haltung (inklusive Grenzssetzungen bei Bedarf), die Interesse zeigt ohne Grenzen zu überschreiten, verschiedene Alternativen anbietet (z.B. schriftliche und mündliche Prüfungen, Ausgleich von Fehlzeiten durch andere Leistungen, Rückzugsangebote bei Aggressionen etc.) sowie Ansprechbarkeit signalisiert und gewährleistet.

Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt als Querschnittsthemen

Ein zentraler Bestandteil inklusiver Pädagogik ist die querschnittsmäßige Berücksichtigung möglichst aller Ebenen von Vielfalt in der allgemeinen Pädagogik, anstatt Vielfalts-Themen an zeitlich sehr begrenzte fokussierte Angebote zu delegieren und in den Regelstrukturen nur Pädagogik für Mehrheitsangehörige bzw. Angehörige privilegierter Gruppen zu machen. In Bezug auf geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt könnte das zum Beispiel heißen:

- Selbstverständliche Selbstbestimmung über Namen und Bezeichnungen: Einladung an die Adressat*innen, selbst entscheiden zu können, mit welchen Namen sie angesprochen werden wollen und diese Entscheidung auch wieder ändern zu können. Das Thema Pronomen kann beispielsweise als Teil eines größeren Themas Selbstbestimmung aufgegriffen werden.⁹⁰
- In allen Angeboten die Bedarfe von und Auswirkungen auf LSBTIQAP+ berücksichtigen (Queer Mainstreaming).
- In allen Angeboten einengende Geschlechternormen und Normen rund um sexuelle und amouröse Vielfalt nicht wiederholen und regelmäßig Kritik daran üben, ohne gleichzeitig Menschen abzusprechen oder dafür abzuwerten, entsprechend leben zu wollen.⁹¹
- Die oben beschriebenen Kompetenzen rund um Vielfalt und Umgang mit Unsicherheit im Querschnitt fördern und dabei Besonderheiten unterschiedlicher Vielfaltsebenen inklusive geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt berücksichtigen.
- Wissen und Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung, Gewalt und Ausgrenzung im Querschnitt fördern und dabei verschiedene Ungleichheitsverhältnisse inkl. Sexismus, Cis-Sexismus, Endo-Sexismus und Heterosexismus berücksichtigen.
- Konsequente Interventionen bei diskriminierenden Handlungen und Äußerungen.

90 Vgl. zu Pronomen-Runden und warum wir diese im Zwangskontext Schule ablehnen den Artikel von V. Lauermann in dieser Broschüre, S. 80 sowie 82.

91 Vgl. zu Geschlechteranforderungen und den Umgang damit u.a. Debus (2012c); Stuve/Debus (2012a, b); Debus (2012a, b, 2014b); Könnecke (2012); Busche et al. (2010) sowie Stecklina/Wienforth (2016).

- Wenn es Filmabende in der Einrichtung/Schule gibt, gelegentlich auch mal einen Film mit einer lsbtiqap+ Hauptfigur zeigen. Möglichst ohne dass der Film dann problemzentriert um Diskriminierung kreist, oder aber als Teil einer Filmreihe zu Diskriminierung, wo unterschiedliche Diskriminierungsthemen angesprochen werden.
- Mathe-Textaufgaben nutzen, in denen LSBTIQAP+ ebenso selbstverständlich wie heterosexuelle und cis-geschlechtliche Menschen vorkommen, zum Beispiel wenn das Ehepaar Frau und Frau Ateş einen Urlaub plant oder Leo, Enrico und Almut das Zimmer für ihr Baby streichen etc.
- Lektüren zum Thema Liebe oder Familie lesen, in denen auch Figuren vorkommen, die nicht heterosexuell sind und dabei nicht nur schlimme Diskriminierung erfahren, sondern handlungsfähig sind und Glück erleben.⁹²
- Poster bzw. Plakate mit vielfältigen Menschen aushängen.
- Musik spielen und/oder besprechen, in der es um andere als cis-geschlechtliche und heterosexuelle Lebensweisen geht.
- Lsbtiqap+ Autor*innen, Künstler*innen, Musiker*innen, historische Persönlichkeiten etc. in einer Form präsent werden lassen, in der ihr LSBTIQAP+-Sein sichtbar wird, ohne dass es alleine im Fokus stünde.
- Berücksichtigung von LSBTIQAP+ und Regenbogenfamilien in der Sexualpädagogik und im Bio-Unterricht. Möglichst nicht als Extra-Kapitel oder gar als ‚Mutation‘ oder Abweichung, sondern an den jeweiligen Stellen, wo Geschlechtskörper, Geschlechtsidentitäten, Begehren, Fortpflanzung, Elternschaft etc. auftauchen als selbstverständlicher Bestandteil von Vielfalt, u.a. in Form von Kontinuen oder gleichberechtigt nebeneinander stehenden Optionen.⁹³
- Präsenz der Themen Sexismus, Hetero-Sexismus, Cis- und Endo-Sexismus sowie von LSBTIQAP+ im Rahmen von Angeboten zu anderen Ungleichheitsverhältnissen bzw. Diskriminierungsformen (Intersektionalität).
- Über die gezielte Berücksichtigung von LSBTIQAP+ hinaus heißt ein Mainstreaming geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auch, dass weitere Menschen und Lebensweisen sichtbar und berücksichtigt werden, die nicht den engen zweigeschlechtlichen und sexistischen Normen in Bezug auf Geschlecht sowie Bindung und Sexualität entsprechen, z.B. tanzende oder empfindsame heterosexuelle Cis-Jungen; heterosexuelle Cis-Mädchen, die sich gegen Normen wehren oder sich für Technik interessieren; historische und aktuelle Feministinnen und Feministen; heterosexuelle cis-geschlechtliche Co-Eltern-Familien oder Adoptions-Familien; positive Bilder von Menschen, die nicht den Normen (attraktiver) Männlichkeit oder Weiblichkeit entsprechen; Menschen, die sich solidarisch mit Menschen zeigen, die diskriminiert werden etc.
- Personalentwicklung in Richtung einer Repräsentation unterschiedlicher geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im Personal der Einrichtung. Daraus sollten keine

92 Vgl. zur Problematik zu stark problemfokussierender Medien den Abschnitt *Empfehlungen zu Medien-Auswahl und Storytelling* in meinem Artikel zu Sensibilisierung in dieser Broschüre, S. 135.

93 Für Sexualpädagogik mache ich Vorschläge hierzu in Debus (2017b), in Bezug auf Intergeschlechtlichkeit sind diese unter anderem inspiriert von Bauer/Truffer (2016) sowie Hechler (2016).

spezifischen Themenzuweisungen folgen – alle Team-/Kollegiums-Mitglieder sollten für Themen rund um geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt zuständig sein.

Bei all dem ist darauf zu achten, dass die dargestellten LSBTIQAP+ wie auch die dargestellten heterosexuellen, cis-geschlechtlichen Menschen nach Möglichkeit vielfältig sind (also z.B. nicht nur weiße, schwule, bessergestellte Männer ohne Behinderungen, die schwul codierten Körper- und Ausdrucksnormen entsprechen). Menschen, die nicht den heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Normen entsprechen, sollten ebenso positiv oder durchmischt dargestellt werden wie heterosexuelle Cis-Menschen.

Da eine solche Darstellung nicht den Normalitätsannahmen vieler Menschen entspricht, kann ein Mainstreaming geschlechtlicher und sexueller Vielfalt durchaus immer wieder zum Gesprächsanlass werden – sei es aus Irritation, sei es, weil so Vertrauen aufgebaut wird, dass Menschen mit Fragen zu diesen Themen willkommen sind. Das Mainstreaming kann dann in kürzere thematische Fokussierungen oder auch einen längeren Themen-Schwerpunkt übergehen. In der Langzeit-Pädagogik wird aber die Wirkung eintreten, dass die Präsenz geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt immer selbstverständlicher wird.

Themenfokussierte Angebote machen parallel zum Mainstreaming Sinn, weil es in vielen Lebenswelten einen so großen Mangel an Wissen, Selbstreflexion/Haltung und Handlungsfähigkeit zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt gibt, dass das oft nicht alles nebenbei im Rahmen der Allgemeinpädagogik zu behandeln ist. Außerdem kann ein Themenfokus intensivere Auseinandersetzung bieten und durch Hinzuziehung externer Expert*innen einen anderen Raum schaffen und andere Fähigkeiten und Präsenzen ergänzen als es oft in der Allgemeinpädagogik möglich ist.

Inhaltliche Zugänge fokussierter Angebote

COMMUNITY-ANGEBOTE & BERATUNGSSTELLEN

Wichtiger Schritt eines Empowerments von LSBTIQAP+ und anderen nicht den Normen entsprechenden Kindern und Jugendlichen ist oft die Verbindung mit anderen Menschen mit ähnlichen Lebensweisen, Körpern bzw. Erfahrungen.⁹⁴

Eine Option hierfür kann eine **Gay-Straight-Alliance, Queer-Straight-Alliance, Vielfalts-AG** oder ähnliches sein. Hier kann ein relativer Schutzraum (safer space = geschützterer Raum) entstehen, in dem Austausch, Reflexionen, Fürsorge, Solidarität und Auseinandersetzungen möglich sind.

Wenn das Konzept sich nicht nur an Kinder und Jugendliche mit Diskriminierungswiderfahrnissen richtet, ermöglicht es einerseits solidarische Bündnisse, andererseits, dass die Teilnehmen-

94 S. Klemm geht in ihrem Artikel in dieser Broschüre auf weitere Aspekte von Empowerment ein.

den sich nicht identitär festschreiben müssen, sondern das Interesse am Thema und das Bemühen um Nicht-Diskriminierung zur Teilnahme ausreicht. Zum dritten kommt bei einem solchen Konzept die Teilnahme nicht automatisch einem Coming-Out gleich.

In der Regel ist es vielen Kindern und Jugendlichen dennoch leichter teilzunehmen, wenn die AG zu einer Zeit bzw. an einem Ort stattfindet, wo Nicht-Beteiligte nicht einfach mitbekommen, wer hingehört, jedenfalls wenn geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt das Kernthema der AG sind.⁹⁵

Darüber hinaus geraten allgemeinpädagogische Institutionen aufgrund von Minderheiten- und Unsichtbarkeits-Konstellationen oft an ihre Grenzen in Bezug auf Community-Angebote. Hier kann es Sinn machen, **ergänzend weitere Angebote von außen** einzuholen:

In den meisten Regionen gibt es **queere Aufklärungsprojekte**. Mit regional unterschiedlichen Konzepten bieten diese an, dass junge Lsbtiqap+ Erwachsene (an manchen Stellen auch in Kombination mit heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Verbündeten) in die Schule/Einrichtung kommen und etwas aus ihrem Leben erzählen und/oder auch methodisch arbeiten.⁹⁶

Oft eröffnet die Begegnung mit realen outen LSBTIQAP+ Empowerment-Optionen für Lsbtiqap+ Kinder und Jugendliche und Umdenken oder zumindest Reflexionen bei Kindern und Jugendlichen, in deren Alltag diese Themen bislang kaum oder nur verzerrend-feindlich vorkamen. Meist sind die Besuche der Aufklärungsprojekte kostenfrei für die Schule/Einrichtung. Da diese hochanspruchsvolle Arbeit aber in der Regel ehrenamtlich bzw. sehr unterfinanziert und prekär stattfindet, ist es dennoch zu empfehlen, wenn möglich Gelder dafür bereitzustellen.

In den meisten Regionen (mit bedauerlicherweise einigen Lücken im ländlichen Bereich) gibt es **Beratungsstellen**, an die sich Lsbtiqap+ Kinder oder Jugendliche mit ihren Fragen wenden können, in einigen größeren Städten gibt es darüber hinaus **queere Jugendzentren**. Außerdem gibt es einige **Online-Beratungs- und Community-Angebote**. Diese sollten allen Kindern und Jugendlichen bekannt gemacht werden und in der Einrichtung präsent sein, zum Beispiel durch **Aushänge, Flyer** an Orten, an denen alle vorbei kommen und sie unbemerkt mitnehmen können sowie **Handouts** zu Beratungsstellen für alle möglichen Lebens- und Problemlagen, die allen Kindern und Jugendlichen verbindlich zum Mitnehmen ausgeteilt werden etc.

Generell sinkt die Schwelle zum Aufsuchen von Jugendzentren und Beratungsangeboten, wenn institutionell bereits niedrigschwellige Begegnungen herbeigeführt werden, zum Beispiel durch einen **Besuch von Mitarbeiter*innen des Angebots in der Schule/Einrichtung oder einen gemeinsamen Besuch der Beratungseinrichtung** etc.

Informationen und Handouts zu Aufklärungsprojekten, Beratungsstellen etc. in den verschiedenen Bundesländern: interventionen.dissens.de/materialien/organisationen-anlaufstellen [20.11.2018].

Bundesverband Queere Bildung (Vernetzung der regionalen queeren Aufklärungsprojekte): queere-bildung.de [20.11.2018].

95 Vgl. die Artikel von V. Laumann und S. Klemm in dieser Broschüre zu Problematiken rund um Unsichtbarkeit, Coming-Out und Diskriminierung.

96 Vgl. zu Wirkungsweisen dieser Arbeit Timmermanns (2003).

Wir haben im Projekt mit verschiedenen inhaltlichen Einstiegen ins Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und unterschiedlichen Seminar-Aufbauten experimentiert. Dabei haben wir drei Zugänge identifiziert, die idealerweise in thematischen Lerneinheiten zum Thema vorkommen sollten, wobei bei kurzen Einheiten Schwerpunkte gesetzt werden müssen. Es macht in unserer Erfahrung einen Unterschied, mit welchem Aspekt der Einstieg genommen wird. Alle drei möglichen Einstiegsthemen oder Themenschwerpunkte weisen in unserer Erfahrung Potenziale und Risiken auf.

Positiver Blick auf Vielfalt

Eine Einstiegsmöglichkeit ist es, einen positiven Blick auf geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt zu werfen. Im Projekt haben wir das unter anderem mit dem Bilderspiel getan (vgl. Methodenempfehlungen in dieser Broschüre)..

Potenziale

Geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt können auf diese Weise positiv besetzt werden – sowohl für Menschen, die selbst lsbtiqap+ leben (werden), als auch für Menschen, die näher an der Norm leben. Es geht mit Jutta Hartmann (2002, 2018) dabei darum, „Vielfalt von der Vielfalt her [zu] denken“, also alle Lebensweisen als Teil von Vielfalt zu bearbeiten und nicht ‚Vielfalt‘ als Chiffre für ‚die Anderen‘ zu betrachten.

Risiken

Ein Risiko kann darin bestehen, dass Diskriminierung verharmlost wird – insbesondere in Zeiten, in denen Diskriminierung rund um Geschlechterverhältnisse zunehmend hinter scheinbarer moderner Gleichberechtigung verunsichtbart und systematisch unterschätzt wird.⁹⁷

Zudem kann es passieren, dass der Blick der Teilnehmenden eher auf die als irgendwie exotisch konstruierten Anderen gelenkt wird.

Qualitätskriterien

Wir empfehlen zur Reduktion der Risiken und Nutzung der Potenziale:

- Wirklich vielfältige positive Bilder und/oder Geschichten, die
 - auch heterosexuelle und cis-geschlechtliche Lebensweisen als Teil der Vielfalt abbilden
 - in ihrer Vielfältigkeit auch über die Themen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt hinausweisen (z.B. Körper, Hautfarben, Religionen, Alter, Milieu-Codes etc.)
 - auch Beispiele von heterosexuellen und cis-geschlechtlichen Menschen geben, die sich gegen Diskriminierung einsetzen

97 Zur Verunsichtbarung fortgesetzter sexistischer Ungleichheit vgl. Hagemann-White (2006), McRobbie (2010) sowie Debus (2012c, 2015).

- mit anderen Worten: positive Identifikationsfiguren für möglichst viele Teilnehmende bieten.
- Neugier, Berührtheit und/oder Spaß in den Mittelpunkt stellen, um das Thema positiv zu besetzen.
- In der Moderation und Auswertung deutlich machen, dass es bei Vielfalt nicht nur um ‚die Anderen‘ geht, sondern dass alle Teil von Vielfalt sind und es um mehr Optionen für alle geht.
- In Moderation und Auswertung darauf achten, dass Lebensweisen und Identitäten nicht als statisch und/oder homogen (z.B. Transfrauen sind ...) beschrieben werden. Deutlich machen, dass diese Identitäten und Lebensweisen bei manchen Menschen ein Leben lang gleich bleiben und bei anderen Menschen einmal, mehrfach oder durchgängig im Fluss sind und dass beides gleichermaßen ‚normal‘ ist.⁹⁸
- Normen, die Vielfalt verengen und Druck ausüben, verstehen und kritisieren.
- In Moderation und Auswertung auch Diskriminierungskritik einfließen lassen.

Kritik an Diskriminierung

Eine weitere Einstiegsmöglichkeit besteht über das Thema Diskriminierung im Allgemeinen. In unserem Projekt haben wir hierfür unter anderem die Methode ‚Diskriminierung: ja oder nein?‘ genutzt, eine Barometer-Methode, in der Beispielsituationen u.a. aus unterschiedlichen Diskriminierungsverhältnissen thematisiert werden und die Teilnehmenden einschätzen sollen, ob es sich dabei um Diskriminierung handelt oder nicht. Darauf aufbauend haben wir etwas Grundlagenwissen zu Diskriminierung vermittelt.

Potenziale

Ein Zugang über Diskriminierungskritik kann empowernd sein, wenn Diskriminierungswiderfahrnisse ent-individualisiert und als strukturell bedingt erkennbar werden, anstatt als persönliches Versagen zu erscheinen. Zudem kann ein solcher Zugang sensibilisierend wirken und Zivilcourage fördern. Es kann die Parteilichkeit von Teilnehmenden stärken und Wissenstransfer aus anderen Themen ermöglichen, wenn ihre Diskriminierungswiderfahrnisse auch aus anderen Ungleichheitsverhältnissen mit dem Thema geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt verbunden werden. Außerdem können auch viele heterosexuelle und cis-geschlechtliche Teilnehmende so an eigene Widerfahrnisse anknüpfen. Gerade für Teilnehmende, die primär in anderen Themen Diskriminierung erleben, kann es wichtig sein, zunächst Anerkennung und zumindest symbolische Solidarität für das selbst erlebte Unrecht zu erfahren, bevor sie zu kritischer Selbstreflexion und solidarischem Handeln aufgefordert werden. Außerdem können so Vokabular und Wissen über Diskriminierung entwickelt werden, die dann auf das Feld geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt rückbezogen werden können. Oft haben wir von Teilnehmenden zu verschiedenen Themen (insbesondere

⁹⁸ Vgl. die Exkurse *Übergriffige Fragen, Verbesserungen, Versämtlichungen ...*, S. 19, sowie *Flüssigkeit versus Festlegung*, S. 50, im Artikel von V. Laumann und mir in dieser Broschüre.

von Mädchen zu Sexismus) gehört: ‚Aber das ist doch so normal, das kann doch keine Diskriminierung sein!‘ Um Diskriminierung als Unrecht begreifen und Empörung entwickeln zu können, bedarf es daher im ersten Schritt oft einer Entnormalisierung von Diskriminierung, Ausgrenzung und Respektlosigkeit.

Risiken

Die Kehrseite eines Einstiegs über Diskriminierung insgesamt kann einerseits darin liegen, dass das Thema geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt über eine Negativbesetzung eingeführt wird. Es kann so als Problem- oder Krisenthema wahrgenommen werden. Das kann besonders negative Wirkungen auf LSBTIQAP+ haben, wenn ihre Gegenwart und Zukunft als primär problembehaftet dargestellt werden und Lebensfreude, Lust, Eigensinn, Kraft und Hoffnung zunächst nicht in Erscheinung treten. Aber auch für heterosexuelle cis-geschlechtliche Teilnehmende kann ein solches Herangehen dazu führen, das Thema vor allem als schwer, anstrengend und moralisch wahrzunehmen.

Der Transfer des allgemein zu Diskriminierung zusammengetragenen Wissens auf Diskriminierung rund um geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt braucht zudem Zeit, da im Thema einige Spezifika zu beachten sind. Unter Bedingungen von Kurzzeitpädagogik können so die Themen in Konkurrenz geraten.

Manche Teilnehmende erhoffen sich zudem nach einem Seminarstart zu Diskriminierung insgesamt Raum für ihre Themen jenseits geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Dies kann Enttäuschungen produzieren, ein Gefühl von Themenkonkurrenz befördern ebenso wie den (möglicherweise berechtigten) Eindruck, dass die anderen Themen nur instrumentell angesprochen wurden, um den (nicht so geheimen) Lehrplan in Bezug auf geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt zu verfolgen. Es ist ein Grundproblem, dass in der Regel alle Diskriminierungsthemen zu wenig Raum in der Allgemeinpädagogik bekommen und daher schnell in Konkurrenz zueinander geraten.

Qualitätskriterien

- Von Anfang an klar rahmen, wo es im Seminar hingeht: Geht es um ein Seminar zu Diskriminierung im Allgemeinen mit geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt als Teilthema oder liegt der Schwerpunkt auf geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt?
- Im Einstieg und in den Querbezügen verschiedene Diskriminierungsthemen berücksichtigen, damit eher das Verbindende zwischen den verschiedenen Themen und Diskriminierung allgemein als Problem bearbeitet wird, anstatt geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt als besonderes Problemthema zu framen/rahmen.
- Verknüpfung mit dem eigenen Leben der Teilnehmenden und zumindest etwas Raum zur Bearbeitung ihrer Widerfahrnisse. Dabei sollten die pädagogischen Impulse nicht tiefer gehen als Zeit zur Bearbeitung vorhanden ist (z.B. bei wenig Zeit eher eine Thematisierung von Deutschzwang auf dem Schulhof als von physischer Gewalt).
- Zeit für Transfer zwischen dem allgemeinen Diskriminierungsthema und Diskriminierung rund um geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt einplanen.

- Auf jeden Fall auch Positives, Empowerment und/oder Handlungsorientierung zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt für den weiteren Verlauf einplanen.
- Ideal: Verknüpfung mit eigenen Normierungserfahrungen im Thema.

TEILNEHMENDEN-ORIENTIERUNG UND INTERSEKTIONALITÄT

Ein wichtiger Ansatz diskriminierungskritischer Politik und Pädagogik ist es, intersektional zu arbeiten. Sehr kurz gefasst heißt das, alle Ungleichheitsverhältnisse in ihrer Verschränkung und Verwobenheit zu berücksichtigen bzw. bei einer thematischen Schwerpunktsetzung innerhalb des Schwerpunkt-Themas Intersektionen mit anderen Ungleichheitsverhältnissen zu berücksichtigen.⁹⁹

Dieser Anspruch ist – insbesondere unter Bedingungen von Kurzzeitpädagogik – kaum einlösbar und sollte dennoch ein ernsthaftes Ziel bleiben. Eine oft gewählte Umgangsweise besteht darin, die Teilnehmenden die Themenschwerpunkte setzen zu lassen. Dass dies zu problematischen Effekten führen kann, wurde zu Beginn unseres Projekts deutlich, als ich das Team eines anderen Trägers mit einem Projekt zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt fortgebildet habe: Immer wenn im Rahmen dieses Projekts ein intersektionaler Ansatz in einem Jugend-Workshop verfolgt werden sollte, wurde am Ende zu Rassismus oder gelegentlich zu einem anderen Thema gearbeitet, das über (vermeintliche) Sichtbarkeit funktioniert, während das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt unter den Tisch fiel.

Wie Vivien Laumann im Artikel zu *Un_Sichtbarkeit* herausarbeitet, stößt Teilnehmenden-Orientierung an Grenzen, wenn es für die Teilnehmenden mit Diskriminierungs-Risiken verbunden ist, Interesse am Thema zu zeigen. Wir haben uns aus diesem Anlass viel mit Unterschiedlichkeiten beschäftigt zwischen einer Pädagogik zu Ungleichheitsverhältnissen, die über (vermeintliche) Sichtbarkeit funktionieren (z.B. Rassismus oder Sexismus) und solchen, die durch Unsichtbarkeitsdynamiken und Fragen von Coming-Out und Fremd-Outings geprägt werden (z.B. Heterosexismus, Cis-Sexismus oder Antisemitismus).

Unser derzeitiger Diskussionsstand ist, dass Themen mit Unsichtbarkeitsdynamik oft pädagogisch gesetzt werden müssen (vgl. den Artikel von V. Laumann in dieser Broschüre) und viele Transfers aus Pädagogiken zu anderen Ungleichheitsverhältnissen wie zum Beispiel Gruppentrennungen etc. nicht, oder nur unter speziellen Bedingungen funktionieren. Wir halten es für einen fatalen Fehlschluss das Schweigen von Gruppen zu Themen mit Unsichtbarkeitsdynamiken als einen Mangel an Bedarf zu interpretieren.

99 Viele Grundlagentexte zu Intersektionalität und pädagogischen Transfers finden sich im Portal Intersektionalität: portal-intersektionalitaet.de [20.11.2018].

Reflexion von Normierungsprozessen rund um Geschlecht, amouröse und sexuelle Lebensweisen

Ein weiterer Zugang kann es sein, den Fokus (zunächst) kritisch auf Normierungsprozesse und Normalitätsvorstellungen rund um Geschlechterverhältnisse und amouröse sowie sexuelle Lebensweisen zu lenken, die alle betreffen. Möglich wären beispielsweise die Arbeit mit Collagen zu Geschlechterbildern oder Geschlechternormen oder eine mündliche Sammlung, was Leute so sagen, was ‚männlich‘ oder ‚weiblich‘ ist oder die Methode Differenz-Detektive.¹⁰⁰

Potenziale

Der zentrale Vorteil dieses Herangehens besteht darin, dass alle angesprochen werden und dass unmittelbar deutlich wird, dass Einschränkungen von Vielfalt sowie Normierungen bzw. Normalitätsdruck Menschen aller Geschlechter und Lebensweisen betreffen, ihre Lebensqualität einschränken und ihnen Druck machen können. Es kann also herausgearbeitet werden, dass es nicht ‚die Normalen‘ und ‚die Anderen‘ gibt, sondern dass es ein gemeinsames Interesse geben kann/sollte, Normierungen in Bezug auf Körper und Lebensweisen zu reflektieren und abzubauen.

Die kritische Beschäftigung mit Normierungen und Normalitätsvorstellungen kann Menschen aller geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen empoweren, ihr Leben selbst gestalten zu dürfen, bestimmte Probleme nicht mehr als individuelles Scheitern zu framen/rahmen, wehrhaft zu werden, Bündnisse zu bilden und/oder alternative Räume zu suchen bzw. zu schaffen. Das kann für viele zu einer erhöhten Lebensqualität und erweiterten Entwicklungs-Chancen beitragen und insbesondere auch Menschen unterstützen, die entlang geschlechts- und lebensweisen-bezogener Normen Ausgrenzung und Abwertung erfahren. Außerdem können Lsbtiqap+ und/oder z.B. feministische Jugendliche zum Teil ihren Erfahrungsvorsprung in der Reflexion und kritischen Verhandlung von Geschlechternormen etc. in einer Weise einbringen, in der ihre Stärken in Bezug auf Themen sichtbar werden, die alle betreffen, ohne sich dafür outen zu müssen.

Risiken

Auf der Risikoseite ist zum einen zu verbuchen, dass Normierungen in der Regel zunächst reproduziert werden (müssen), um sie dann kritisieren zu können. Das hat hohes Verletzungspotenzial für Menschen, die nicht in diese Normen passen oder mit ihnen kämpfen. Und es ist didaktisch nicht leicht, den so reproduzierten Normen nachher die Macht zu nehmen – ein didaktisches Vorgehen, das mit ‚Entdramatisierung‘ beschrieben werden kann (vgl. Debus 2017a).

100 Die Methode ‚Collagen zu Geschlechterbildern‘ kann heruntergeladen werden unter www.interventionen.dissens.de/methoden [10.11.2018]. Die Methode ‚Differenz-Detektive‘ beschreibt S. Klemm im gleichnamigen Abschnitt in ihrem Artikel in dieser Broschüre, S. 153.

Zum anderen legt auch dieser Zugang den Fokus auf negative Seiten des Themas, was nicht unbedingt empowernd wirken muss, auch wenn hier das Verbindende stärker im Fokus steht.

Als eine Konsequenz können Teilnehmende in den Widerstand bzw. stillen Rückzug gehen, wenn sie den Eindruck haben, dass sie moralisch verpflichtet werden sollen oder dass Dinge negativ bewertet werden, die sie selbst als (auch) lustvoll empfinden.¹⁰¹ Sie können darüber hinaus Scham entwickeln, dass es ihnen nicht möglich ist, sich diesen Normierungen zu entziehen. Normkritische Beiträge anderer Teilnehmender erhöhen in einer solchen Situation nicht notwendigerweise deren Beliebtheit, sodass die Idee nach hinten losgehen kann, darüber lsbtiqap+ und/oder z.B. feministische Teilnehmende in ihren Stärken Anerkennung zu verschaffen

Darüber hinaus verbleibt bei einem solchen teilnehmendenorientierten Herangehen der Fokus oft bei den Normierungen, die in der Gruppe problemlos bzw. nur mit geringen Hürden ansprechbar sind. Unter Bedingungen von Unsichtbarkeit, Tabuisierung und Diskriminierung bringen Teilnehmende oft primär Schwierigkeiten cis-geschlechtlicher und heterosexueller Menschen ein (vgl. den Artikel von V. Laumann in dieser Broschüre). Wenn die Leitung weitere Themen einspeist, kann das wiederum die Trennung zwischen ‚normalen‘ und ‚exotischen‘ Problemen verschärfen.

Qualitätskriterien

- Themen finden, die viele in der Gruppe interessieren und Verbindungen zwischen verschiedenen Lebensrealitäten ziehen.
- Über die Auswahl von Fragen, Themen und/oder Medien die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Teilnehmenden von selbst auch Themen rund um LSBTIQAP+ und Diskriminierung ansprechen.
- Bei Bedarf weitere Aspekte und Perspektiven ergänzen und dabei nach Möglichkeit Querbezüge zu den angesprochenen Lebenswelten der Teilnehmenden herstellen.
- Entdramatisierung: Einen guten Plan haben, wie den reproduzierten Normen danach die Macht genommen und Vielfalt positiv besetzt werden kann. Dabei die kraftvollen, eigensinnigen und lustvollen Seiten subversiver und normverschiebender Praktiken nicht vergessen.

101 Vgl. Debus (2012d) sowie Stuve/Debus (2012a).

ZUM WEITERLESEN ZU STRATEGIEN GESCHLECHTERREFLEKTIERTER PÄDAGOGIK

- Debus, Katharina (2017): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Glockentöger, I./Adelt, E. (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster: Waxmann, S. 23–38.
- In älterer Version mit weniger Bezug zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt online abrufbar unter: www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].

Ich haben zur Systematisierung die verschiedenen Herangehensweisen an dieser Stelle idealtypisch ausdifferenziert. Im wirklichen pädagogischen Leben überschneiden sie sich oft und das ist auch gut so. Es geht mir an dieser Stelle darum, die Aufmerksamkeit auf mögliche Wirkungen, Potenziale und Risiken zu lenken sowie auf Vorgehensweisen, die es wahrscheinlicher machen, dass die Potenziale eintreten und die Risiken abgeschwächt werden können. Es ist allerdings (auch uns) nicht immer möglich, all die genannten Qualitätskriterien einzulösen. Es geht hier also nicht um eine Bewertung ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Pädagogik. Die Darstellung hier soll vielmehr dazu anregen, sich diese Aspekte bei der Planung von Lerneinheiten bewusst zu machen und in das Vorgehen einzubeziehen. Für uns hat sich dabei eine Haltung des Experimentierens bewährt, also ein forschendes, dynamisches, fehlerfreundliches und Verantwortung übernehmendes Verhältnis zu unseren Vorgehensweisen.

ZUM WEITERLESEN ZU KONZEPTIONELLEN HERANGEHENSWEISEN AN PÄDAGOGIK ZU GESCHLECHTLICHER, AMOURÖSER UND SEXUELLER VIELFALT

- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.) (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: Transcript. Darin u.a.:
 - Hartmann, Jutta: Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. S. 19–48.
 - Busche, Mart/Streib-Brzič, Uli: Pädagogische Interaktionen und Haltungen – Herausforderungen guter Praxis. S. 115–176.
 - Hartmann, Jutta/Busche, Mart/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli: Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. S. 177–192.
- Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.
- Methodenbeschreibungen und weitere Materialien auf unserer Projektwebsite: www.interventionen.dissens.de [20.11.2018].
- Diverse Materialien auf der Website der Bildungsinitiative Queerformat: www.queerformat.de [20.11.2018].
- Diverse Materialien und Materialempfehlungen auf der Website der AG LSBTI der GEW: www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie [20.11.2018].
- Unterrichtsbausteine und weitere Materialien auf der Website des Projekts ‚Schule der Vielfalt‘: www.schule-der-vielfalt.de/projekte_material [20.11.2018].

Kurzzeitpädagogik, Othering und Schwerpunktsetzung

Eine Schwierigkeit (nicht nur) im Thema geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt besteht darin, dass angesichts der großen Bedarfe in Bezug auf Reflexion, Wissen und Handlungsoptionen meist viel zu wenig Zeit für die pädagogische Bearbeitung zur Verfügung steht (siehe Abschnitt zu Arbeitsbedingungen unten).

„Vielfalt von der Vielfalt her denken“ (Hartmann 2002, 2018) heißt, in gleichem Maße über die unterschiedlichsten geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen zu sprechen, inklusive heterosexueller und cis-geschlechtlicher Lebensweisen. Vielfaltsorientierung und die Förderung persönlicher Entwicklungsmöglichkeiten heißt zudem, unterschiedliche Lebensweisen nicht als statisch darzustellen, sondern als flüssige Kontinuen, die nicht klar begrenzt definierbar, sondern immer individuell zu begreifen und dennoch bei vielen Menschen auch ein Leben lang stabil sind (vgl. Exkurs *Flüssigkeit versus Festlegung* in V. Laumanns und meinem Artikel in dieser Broschüre, S. 50). Und eine Perspektive auf Flüssigkeit muss immer ergänzen, dass nicht-gewalttätige geschlechtliche, amouröse und sexuelle Lebensweisen immer respektiert gehören, unabhängig davon, ob sie gleichbleibend und ggf. angeboren oder ob sie dynamisch sind. Nicht zuletzt sollten auch die Vielfalt und Individualität innerhalb der verschiedenen Lebensweisen sowie lebensweisen-übergreifende gemeinsame Themen sichtbar werden.

Nun ist es allerdings so, dass quasi gar kein Wissen auf allen in diesem Text genannten Ebenen vorausgesetzt werden kann. Zudem haben unsere Erfahrungen gezeigt, dass viele Teilnehmende eher entlang von Story-Telling (z.B. über Videoclips, Vorlesen, Erzählen von Geschichten etc., vgl. meinen Text zu Sensibilisierung in dieser Broschüre) lernen und begreifen als in Gesprächen und Methoden, die eher abstrakt Prinzipien thematisieren, und Story-Telling braucht Zeit. Vor diesem Hintergrund geraten die oben genannten Ansprüche an eine Grenze der Kurzzeitpädagogik. Dies gilt umso mehr, wenn wir in Betracht ziehen, dass die Teilnehmenden sich eher mit ihren eigenen Themen, Fragen und Erfahrungen öffnen, wenn die Leitung vermittelt, dass Raum dafür vorhanden ist. Umso gehetzter die Leitung vom eigenen Zeitplan ist, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass persönliche Gespräche entstehen.

Das kann schnell dazu führen, dass der Fokus auf die Themen gelegt wird, über die die Teilnehmenden am wenigsten wissen – oft sind das die Themen Trans- und Intergeschlechtlichkeit. Das kann einerseits zur Vernachlässigung anderer Themen wie amouröser und sexueller Lebensweisen führen, die ebenfalls zu wenig (kritischen) Raum im Alltag erhalten und für viele Teilnehmende relevant sind. Der Zeitmangel kann zum anderen dazu führen, dass eher homogenisierende und statische Bilder über ‚die Anderen‘ entstehen, und dass Dynamik, Normierungskritik, ‚Vielfalt von der Vielfalt her denken‘ etc. wegfallen. Dann stehen die, über die gesprochen wird (z.B. Trans* oder Inter*), plötzlich in einer Form im Fokus, in der sie zu ‚Anderen‘ gemacht werden, die den ‚Normalen‘ gegenüber stehen (‚Othering‘).

Dennoch kann es auch richtig sein, diesen Weg der Themenfokussierung zu gehen, weil Wissen zu diesen Themen wichtig sein und auf andere Themen übertragen werden kann. Dann sollten die Pädagog*innen versuchen, in der Thematisierung die beschriebenen Risiken zu reduzieren.

Insgesamt sind alle Umgangsweisen mit diesem Dilemma Kompromisse mit negativen Konsequenzen. Folgende Umgangsweisen sind unter anderem möglich:

- Fokus auf nur eine oder zwei der oben genannten Herangehensweisen (Vielfalt, Diskriminierung, Normierung).
- Fokus auf nur eine oder zwei der Lerndimensionen (Wissen, Haltung, Handlung).
- Inhaltlicher Fokus auf einen Themenausschnitt (z.B. Liebe und Beziehungen, Familien, geschlechtliche Vielfalt, sexuelle Vielfalt).

Die vernachlässigten Themen sollten zumindest am Rande mit erwähnt werden und es sollten Spuren gelegt werden, mit denen die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, diese Pfade selbst weiter zu verfolgen (z.B. Reflexionsfragen, Handouts mit Links, Hausaufgaben, Vertiefungsmaterial, Film- oder Buchverweise etc.).

Im idealen Fall können Absprachen mit anderen Pädagog*innen innerhalb der Regelstrukturen getroffen werden, die andere Aspekte aufgreifen und vertiefen.

UM ARBEITSBEDINGUNGEN KÄMPFEN

Wie beschrieben, finden wir große pädagogische Bedarfe in Bezug auf geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt auf allen beschriebenen Ebenen vor. Dazu kommt, dass es fachlich anspruchsvoll ist, das Thema konstruktiv zu bearbeiten.

Dem steht einerseits ein erschwerter Zugang zu Qualifikation für Pädagog*innen (nicht nur) in den Regelstrukturen gegenüber. Das Thema kommt weiterhin kaum in der Ausbildung vor und viele Fachkräfte haben Schwierigkeiten, Freistellungen für Fort- und Weiterbildungen zu erwirken. Menschen, die sich auf Pädagogik zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt spezialisiert haben, finden wiederum häufig sehr prekäre Arbeitsbedingungen vor: Die queeren Aufklärungsprojekte müssen trotz der Wichtigkeit und Wirksamkeit ihrer Arbeit oft weitgehend oder komplett ehrenamtlich arbeiten und haben daher auch einen hohen Durchlauf und eine eingeschränkte Vielfalt unter ihren Mitarbeiter*innen zumindest in Bezug auf ökonomische Prekarisierung. Aber auch andere Expert*innen arbeiten in der Regel in mäßig finanzierten Projekten mit begrenzten Laufzeiten und/oder hohen Erwartungen an Output.

Gemeinsam ist der Arbeit in Regelstrukturen und spezialisierten Projekten der Zeitmangel:

In Regelstrukturen ist es oft nicht einfach, über dem Berg der sonstigen Anforderungen Zeit für das Thema geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt freizumachen, wobei es immerhin möglich ist, durch regelmäßiges Wiederaufgreifen und Berücksichtigung im Querschnitt einen kontinuierlichen Prozess zu begleiten.

Die spezialisierten Projekte wiederum werden oft nur für wenige Stunden bis hin zu zwei Tagen in die Regelstrukturen eingeladen und stehen dann vor der Herausforderung, wie in dieser Zeit

bei geringen Vorkenntnissen sinnvoll und wirksam zu einem Thema gearbeitet werden kann, das Vertrauen, Offenheit, Vielfaltskompetenzen, Diskriminierungssensibilität, Wissen, Selbstreflexion, Handlungsstrategien etc. erfordert.

Eine Schlussfolgerung aus diesem Dilemma ist die fachlich begründete Forderung nach verbesserten Arbeitsbedingungen als Grundvoraussetzung für gelingende pädagogische Arbeit.

Dabei kann es einerseits um kollektive Organisation der verschiedenen Aktiven gehen, um gemeinsam Forderungen aufzustellen – idealerweise auch themenübergreifend.

Aber auch jenseits dessen ist immer wieder mehr erreichbar als zunächst gedacht, wenn wir als Pädagog*innen selbstbewusst aus einer Expert*innen-Position verhandeln.¹⁰²

Tabuisierung, Wirksamkeit und Samenkörner

Frigga Haug (1981, 2003) schreibt, Lernen finde nicht bloß additiv statt, sondern führe Erfahrungen in die Krise. Das trifft nicht notwendigerweise auf alle Themen zu (z.B. Vokabeln oder Liedtexte), sehr wohl aber auf Lernen zu Diskriminierung, Ungleichheit und Vielfalt. Kurz gefasst haben Teilnehmende daher jedes Recht, selbst zu regulieren, wieviel Krise sie zu welchem Zeitpunkt zulassen, wobei wir bei mit institutioneller Macht ausgestatteten Professionellen durchaus einen klaren Auftrag zur Auseinandersetzung sehen.

In Diskriminierungsthemen, die mit Unsichtbarkeit zu tun haben, wie viele der Themen im Feld geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt, können Teilnehmende zudem gute Gründe haben, sich mit ihren Fragen und Erfahrungen nicht zeigen zu wollen, insbesondere im Rahmen der Zwangsgemeinschaft Schulklasse oder anderer Zwangsgemeinschaften (vgl. die Artikel von V. Laumann und S. Klemm in dieser Broschüre). Teilnehmende können also gute Gründe haben, sich vor den daraus möglicherweise folgenden jahrelangen Diskriminierungen zu schützen, indem sie vom Thema ablenken, Verletzlichkeitsabwehr über Albernheit, Sprüche oder stillen Rückzug betreiben oder auch sich selbst diskriminierend äußern, um jeglichen Verdacht auszuräumen, das Thema könne etwas mit ihnen selbst zu tun haben.

102 Meine These ist, dass ein Teil der inakzeptablen Situation der weitgehenden Ehrenamtlichkeit dieser Arbeit mit einer Denk-Struktur zu tun hat, dass ‚diese Schwulen und Lesben‘ (die anderen sind schätzungsweise erst recht nicht mitgedacht) dankbar sein sollen, dass sie überhaupt in die Schulen gelassen werden. Sie ist damit sowohl Ausdruck der Prekarisierung diskriminierungskritischer Bildung im Allgemeinen als auch einer besonderen Diskriminierungsstruktur im Themenfeld, in der es weiterhin nicht selbstverständlich als Aufgabe der Regelstrukturen gilt, pädagogische Arbeit zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt unter zumutbaren Arbeitsbedingungen zu gewährleisten.

Die Kehrseite ist, dass klassische Indikatoren für die Wirksamkeit des Angebots nicht funktionieren, wenn Rückzug, Widerstand, die ‚freundliche Mauer‘¹⁰³ etc. sowohl auf Selbstschutz als auch auf reales Nicht-Erreichen der Teilnehmenden verweisen können. Wichtig ist es dennoch, als Leitung die Teilnehmenden nicht dahingehend zu manipulieren, dass sie ihre persönlichen Grenzen überschreiten, nur damit wir ein Gefühl von Wirksamkeit erfahren.

Eine Teil-Lösung kann die Arbeit mit der anonymen Fragenkiste oder anderen anonymisierten Methoden sein. Dabei muss unbedingt darauf geachtet werden, dass die Teilnehmenden sich nicht an der Schrift erkennen können. Allerdings stellt dieses Herangehen nur eine Teil-Lösung dar, weil Teilnehmende auch hier zum Teil bestimmte Fragen nicht stellen, wenn sie verhindern wollen, dass andere Teilnehmende darüber mutmaßen, von wem diese Frage kam, und/oder weil sie sich nicht den Reaktionen der anderen aussetzen wollen (z.B. Gelächter, Ekel oder Feindlichkeit).

Um den eigenen pädagogischen Größenwahn und die möglicherweise daraus resultierenden Enttäuschungen zu reduzieren, hilft es sich vor Augen zu führen, dass Lernprozesse zu Ungleichheitsthemen oft sehr lange dauern. Es kann interessant sein, sich die eigene Lernbiographie zu Ungleichheitsthemen anzuschauen und mit Menschen im Umfeld über deren Lernbiographie ins Gespräch zu kommen, wenn möglich auch mit Menschen mit sehr unterschiedlichen sozialen Hintergründen, Lebensweisen, Identitäten, Körpern sowie gegenwärtigen politischen Verortungen. In unseren Weiterbildungsreihen nutzen wir diese Reflexionen gerne, um daraus mögliche Lernwege abzuleiten und zu reflektieren, welche davon wir in welchen pädagogischen Settings eröffnen können.

In kurzzeitpädagogischen Angeboten ist aus unserer Sicht viel gewonnen, wenn es gelingt, Samenkörner zu platzieren. Das kann das Wissen um Anlauf- und Beratungsstellen und/oder Communities sein, die Teilnehmende vielleicht später selbst in Anspruch nehmen oder anderen Menschen weiterempfehlen. Es kann eine kritische Haltung zu Normierungen, Diskriminierung oder Ausgrenzung sein, die vielleicht sofort Wirkung zeigt oder zu einem späteren Anlass wieder aktiviert wird. Es kann ein Vokabular sein, das dabei hilft, sich innerlich oder äußerlich gegen Normierungen und/oder Diskriminierung zu behaupten. Es kann eine Frage sein, die weiter arbeitet, oder ein Film, der wieder erinnert wird, wenn das Thema akut wird. Es kann das Wissen darum sein, nicht alleine zu sein. Es kann eine Denkweise sein, die jetzt oder später eine Selbsterkenntnis oder Verständnis für andere ermöglicht. Es kann die Fähigkeit sein, Unrecht zu erkennen und sich zu empören. Es kann der Ausblick sein, auf Unsicherheit nicht mit Feindseligkeit reagieren zu müssen. Es kann die Erinnerung an das Rollenspiel sein, wo sich eine Person geoutet hat und die Aufgabe war, sich nicht-diskriminierend bzw. möglichst unterstützend zu verhalten. Und es gibt noch viele weitere Möglichkeiten, die sich oft unserer Kontrolle entziehen.

103 Mit dem Begriff der ‚freundlichen Mauer‘ beschreiben Mart Busche und Uli Streib-Brzič eine Haltung „höflicher Distanz“ bei den Teilnehmenden (Busche/Streib-Brzič 2018, S. 137-141).

Aus unserer Erfahrung bleiben Dinge vielen Teilnehmenden vor allem dann in Erinnerung, wenn sie entweder mit intensiven persönlichen Gesprächen verbunden waren, direkt mit dem eigenen Leben in interessanter Weise verknüpft oder mit Bildern und Geschichten verbunden wurden. Besonders nachhaltig wirkt es, wenn es gelingt, bestimmte Themen zu interessanten Themen in der Peergroup zu machen, über die die Teilnehmenden untereinander noch weiter sprechen werden. Dafür bieten sich zum Beispiel Der Große Preis oder Videoclips als Methoden an.

Utopische Momente und Eigensinn

Besonders gelungen sind aus unserer Sicht Veranstaltungen, in denen gemeinsam utopische Momente geschaffen werden. Es ist wunderbar, wenn es gelingt, Solidarität, Lebensfreude, Wehrhaftigkeit gegen Diskriminierung, das Kraft- und Lustvolle vielfältiger Lebensweisen, die Freude an Verbundenheit und die Faszination sich neu eröffnender Möglichkeitsräume zu teilen. Das ist nicht immer möglich, aber es kann Berge in den Leben der Teilnehmenden versetzen, wenn es gelingt.

ZUM WEITERLESEN: GEDANKEN ZU UTOPISCHEN MOMENTEN IN DER BILDUNGSARBEIT:

- Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern. Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, A./Stuve, O. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich, S. 383-385. www.oapen.org/search?identifier=1004470 [30.11.2018].

Ich hoffe, dass die folgende Grafik dabei hilft, einen Überblick über die im Text genannten Anregungen zu gewinnen und motiviert in die Praxis zu gehen:

Gesellschaftliche Entwicklungsbedarfe

Teilhabe & Inklusion

Akzeptanz von Vielfalt

Abbau von Diskriminierung

Teilhabe & Inklusion fördern

Persönliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen

Lerndimensionen

Erweiterung von Wissen

Reflexion der eigenen Haltung

Erweiterung von Handlungsfähigkeit

Kampf um Arbeitsbedingungen

Othering & Schwerpunktsetzung bei Zeitmangel

Samenkörner

Utopische Momente

Pädagogik zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt

Pädagogische Ziele

Fähigkeit zum Umgang
mit Vielfalt und
Unsicherheit fördern

Resilienz gegenüber
Diskriminierung fördern

Unrechtsbewusstsein
und Handlungsfähigkeit
gegen Diskriminierung
fördern

Berücksichtigung als
Querschnittsthemen

Community-Angebote &
Beratungsstellen

Weiterentwicklungen der Institutions-Struktur

Inhaltliche Zugänge fokussierter Angebote

Positiver Blick auf
Vielfalt

Kritik an
Diskriminierung

Reflexion von
Normierungs-
prozessen

Literatur

- Autor_innenkollektiv/DGB-Jugend Niedersachsen/Bremen/Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2011): Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit – (k)eine Anleitung. Hintergründe – Haltungen – Methoden. Hannover: DGB-Jugend. www.gender-bildung.de [20.11.2018].
- Bauer, Markus/Truffer, Daniela (2016): Intersex und Selbstbestimmung. In: Katzer, M./Voß, H.-J. (Hrsg.): Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge. Gießen: Psychosozial, S. 137–160.
- Busche, M. et al. (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript.
- Busche, Mart/Streib-Brzič, Uli (2018): Pädagogische Interaktionen und Haltungen – Herausforderungen guter Praxis. In: Busche, M. et al. (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 115–176.
- Butler, Judith (1998): Hass Spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Berlin Verlag.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Debus, Katharina (2012a): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 149–158. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2012b): Schule - Leistung - Geschlecht. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 137–148. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2012c): Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 103–124. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2012d): Vom Gefühl, das eigene Geschlecht verboten zu bekommen. Häufige Missverständnisse in der Erwachsenenbildung zu Geschlecht. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 175–188. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2014a): Rechtsextremismus als Suche nach Handlungsfähigkeit? Subjektive Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention. In: Debus, K./Laumann, V. (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 61–99. www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2014b): Von versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen. Geschlechterbilder als Ausgangspunkt von Pädagogik. In: Debus, K./Laumann, V. (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 105–149. www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2015): Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Hechler, A./Stuve, O. (Hrsg.): Geschlechterre-

- flektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich, S. 79–99. www.oapen.org/search?identifizier=1004470 [20.11.2018].
- Debus, Katharina (2017a): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In: Glockentöger, I./Adelt, E. (Hrsg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster/New York: Waxmann, S. 25–42.
 - Debus, Katharina (2017b): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scherr, A./El-Mafaalani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 811–833.
 - Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2014): Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. Geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität. In: Debus, K./Laumann, V. (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Vielfalt_Macht_Pädagogik. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, S. 153–177. www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [20.11.2018].
 - Foitzik, Andreas (2013): Interkulturelle Kompetenz. ajs-Kompaktwissen. Stuttgart: Aktion Jugendschutz.
 - Hagemann-White, Carol (2006): Sozialisation – Zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In: Bilden, H./Dausien, B. (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 71–88.
 - Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, M. et al. (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: Transcript.
 - Haug, Frigga (1981): Erfahrungen in die Krise führen oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer? In: Fleischhut, I./Auernheimer, G./Frank, N. (Hrsg.): Die Wertfrage in der Erziehung. Berlin: Argument, S. 67–77.
 - Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg: Argument.
 - Hechler, Andreas (2016): „Was ist es denn?“. Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Katzer, M./Voß, H.-J. (Hrsg.): Geschlechtliche, sexuelle und reproduktive Selbstbestimmung. Praxisorientierte Zugänge. Gießen: Psychosozial, S. 161–186.
 - Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (2015): Weder ‚normal‘ noch ‚richtig‘: Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage einer Neonazismusprävention. In: Dies. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich, S. 44–72. www.oapen.org/search?identifizier=1004470 [20.11.2018].
 - Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (2017): Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus. In: Kalpaka, A./Räthzel, N./Weber, K. (Hrsg.): Rassismus. Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Hamburg: Argument, S. 40–157.
 - Könnecke, Bernard (2012): Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 61–72. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].

- McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden: VS.
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hrsg.) (2016): Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012a): Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 27–42. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].
- Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012b): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. et al. (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Berlin: Dissens e.V., S. 43–60. www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [20.11.2018].
- Timmermanns, Stefan (2003): Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Norderstedt: Books on Demand.
- Villa, Paula-Irene (2003): Judith Butler. Campus Einführungen. Frankfurt/M.: Campus.