

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

2-2017

Schwerpunkt:

Lebenssituationen und Alltagserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen

- LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene
- Sexuelle und geschlechtliche Diversität als Ressource?
- Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher und Ambiguitätstoleranz
- Dilemmata bei der Konstruktion von LSBT*-Jugendlichen als Zielgruppe Sozialer Arbeit

Freie Beiträge

- Rechte von Kindern mit Behinderung
- Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder

Kurzbeiträge

- In & Out. Coming Out-Beratung
- Lebenswirklichkeiten und Antidiskriminierung im Erfahrungsraum Schule
- Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Jugendzeitschrift Bravo
- Vorteile einer regionalisierten Sozialberichterstattung

Rezensionen



77411

12 Jahrgang

2. Vierteljahr 2017

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 12 Heft 2

Inhalt

Schwerpunkt

Lebenssituation und Alltagserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen

Nora Gaupp, Anna Buschmeyer

Editorial 127

Stefan Timmermanns

LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene:
(K)Ein Thema für die Jugendforschung? 131

Kerstin Oldemeier

Sexuelle und geschlechtliche Diversität aus salutogenetischer Perspektive:
Erfahrungen von jungen LSBTQ*-Menschen in Deutschland 145

Meike Watzlawik, Ska Salden, Julia Hertlein

Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen
LSBT*-Jugendlicher in der Schule und der Begriff der Ambiguitätstoleranz 161

Uta Schirmer

Zwischen Ausblendung und Sozialpädagogisierung? Dilemmata bei der
Konstruktion von LSBT*-Jugendlichen als Zielgruppe Sozialer Arbeit 177

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Andreas Stadler

Die Rechte von Kindern mit Behinderung – Veränderungen durch das Inkrafttreten
der UN-Behindertenrechtskonvention 191

Marion Baldus

“A safe place is only as safe as it feels” – Schulen als sichere Orte
für traumatisierte Kinder 209

Erratum

Birgit Braumüller, Ilse Hartmann-Tews (2017): Jugendliche als mediatisierte Stubenhocker? Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen sportlichem und medialem Handeln von Jugendlichen aus Geschlechterperspektive. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2017, S. 49-70.	224
---	-----

Kurzbeiträge

<i>Lisa Müller</i> In&Out – die peer-to-peer Beratung des Jugendnetzwerks Lambda.....	225
<i>Frank Pohl</i> Lebenswirklichkeiten und Antidiskriminierung im Erfahrungsraum Schule – Akzeptanzarbeit am Beispiel von Schule der Vielfalt	231
<i>Madeleine Nowel</i> Die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Jugendzeitschrift Bravo – eine ambivalente Bestandsaufnahme	235
<i>Daniela Gesell, Arne Bethmann, Christian Alt</i> Potentiale geographischer Daten für die Sozialberichterstattung im Rahmen der Familienforschung	241

Rezensionen

<i>Kathrin Klein-Zimmer</i> Claudia Krell, Kerstin Oldemeier (2017): Coming-out – und dann...?!	247
<i>Anne Berngruber</i> Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger, Nicolle Pfaff (Hrsg.) (2016): Handbuch Peer-Forschung	250
Autorinnen und Autoren	253

Lebenssituation und Alltagserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen

Nora Gaupp, Anna Buschmeyer

Jugendforschung zielt darauf ab, die Lebenssituationen von Jugendlichen zu beschreiben, Praxen ihrer individuellen Lebensführung abzubilden und Einblicke in ihr subjektives Erleben zu geben. Diese Zielsetzung kann sich auf die Gesamtheit der jungen Menschen richten oder spezifische Gruppen von Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen. Unter dieser letzteren, diversitäts-orientierten Jugendforschungsperspektive werden beispielsweise Jugendliche mit Migrationserfahrungen, Jugendliche mit Beeinträchtigungen/Behinderungen, Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen oder auch lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche (LSBT*) adressiert. Das vorliegende Schwerpunktheft „Lebenssituation und Alltagserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen – Ergebnisse und Diskurse einer gender-orientierten Jugendforschung“ stellt Beiträge zusammen, die sich aus unterschiedlichen Blickrichtungen mit dieser heterogenen Gruppe junger Menschen befassen. Sozialwissenschaftliche Forschung zu LSBT* Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellt insgesamt ein noch junges aber an Bedeutung gewinnendes Thema der Jugendforschung dar. So nimmt die Zahl an Veröffentlichungen und Forschungsprojekten im Themenfeld zu und es konturiert sich eine Diversitätssoziologie des Jugendalters als konzeptioneller Rahmen.

Lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Menschen sind zunehmend gesellschaftlich sichtbar und der Umgang mit nicht-cis-geschlechtlichen¹ und nicht-heterosexuellen Lebensweisen rückt mehr in den gesellschaftlichen Fokus. Der Diskurs wie auch die alltäglichen Lebenspraxen sind dabei von einem Spannungsverhältnis zwischen zunehmender Alltäglichkeit und gesellschaftlicher Akzeptanz auf der einen und neo-konservativen, heteronormativen Standpunkten auf der anderen Seite geprägt. LSBT* Jugendliche und junge Erwachsene sind mit diesem Spannungsverhältnis ständig konfrontiert und stehen vor der Herausforderung, ihre sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität in einen individuellen Lebensentwurf zu integrieren, der ihrem Erleben entspricht und ihnen einen selbstbestimmten Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen ermöglicht. Hierzu gehört der Umgang mit Diskriminierung, die Frage nach der Notwendigkeit bzw. Freiwil-

1 Diese und andere Begrifflichkeiten werden weiter hinten im Editorial erläutert.

lichkeit eines Coming-outs und ggfs. dessen Realisierung sowie die Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund einer nicht-heterosexuellen Orientierung und/oder trans*-geschlechtlichen Identität.

Da Begrifflichkeiten im Kontext von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im alltäglichen Sprachgebrauch oftmals nicht selbstverständlich sind, sollen für das Schwerpunktthema im Folgenden wesentliche Begriffe in ihren Bedeutungen aufgegriffen und erläutert werden.

Die *sexuelle Orientierung* beschreibt die überdauernden Interessen eines Menschen in Bezug auf das Geschlecht möglicher Partner_innen. Das „Sich-Hingezogen-Fühlen“ kann die emotionale, romantische und/oder sexuelle Anziehung umfassen. Bei gleichgeschlechtlich orientierten Menschen (Lesben und Schwulen) bezieht sich das Begehren auf Personen des gleichen Geschlechts. Bisexuelle Menschen fühlen sich zu Menschen des gleichen sowie des gegensätzlichen Geschlechts hingezogen, heterosexuelle Menschen ausschließlich oder vorwiegend zu Personen des gegensätzlichen Geschlechts. Pansexuelle Menschen empfinden Attraktion und Begehren zu Personen unabhängig von deren geschlechtlicher Zugehörigkeit.

Die *geschlechtliche Identität* beschreibt die individuelle Geschlechtszugehörigkeit als Frau, als Mann, als dazwischen, beides oder als einem weiteren Geschlecht angehörig. Bei cisgeschlechtlichen (cis, vom Lat. „diesseits“) Menschen entspricht die geschlechtliche Identität dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht. Bei transgeschlechtlichen, transidenten oder transsexuellen (trans, vom Lat. „jenseits“, „hinüber“) Menschen entspricht die geschlechtliche Zugehörigkeit nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht: Jungen werden mit weiblichen Körpermerkmalen als „Mädchen“ geboren (Trans*Junge/Mann), Mädchen mit männlichen Körpermerkmalen als „Jungen“ (Trans*Mädchen/Frau). Als Oberbegriff und Selbstbezeichnung hat sich der Begriff *trans** etabliert.

Bei intergeschlechtlichen oder intersexuellen Menschen (*inter**) entsprechen die primären Geschlechtsmerkmale nicht den medizinisch institutionalisierten, ausschließlich männlich oder weiblich definierten geschlechtlichen Erscheinungsformen. Diese als „geschlechtlich uneindeutig“ bezeichneten Merkmale werden bei Säuglingen und kleinen Kindern häufig durch Operationen an medizinische Normen angepasst. Durch die sich meist anschließende langfristige Gabe von Hormonen wird die Entwicklung in die vorgesehene Richtung forciert. „Geschlechtszuweisende“ Operationen werden als im medizinischen Sinne nicht notwendig kritisiert.

Sexuelle Identität wird im deutschen Rechtssystem als Sammelbegriff für geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung verwendet. Dieser Begriff findet im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), in einigen Landesverfassungen sowie im Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) Anwendung, häufig im Kontext des Gebots, dass niemand aufgrund der geschlechtlichen Identität oder sexuellen Orientierung bevorzugt oder benachteiligt werden darf.

Der Begriff *queer* wird heute oft als Oberbegriff benutzt, wenn von nicht-heterosexuellen und nicht-cisgeschlechtlichen Lebensweisen gesprochen wird. Die ursprüngliche abwertende Bedeutung des Wortes „queer“ im Sinne von abweichend, abartig oder schräg wurde in eine destigmatisierende und stärkende Selbstbeschreibung umgedeutet.

Das *Akronym LSBT** steht für lesbisch, schwul, bisexuell und trans* und wird meist verwendet, um die Gemeinsamkeiten von nicht-heterosexuellen und nicht-cisgeschlechtlichen Menschen widerzuspiegeln. Häufig wird das Akronym noch um den Buchstabe Q (LSBTQ*) ergänzt, um queeren Identitäten Raum und Sichtbarkeit zu geben. Dabei gibt es einen kritischen Diskurs darüber, ob das Akronym nicht vollständigerweise „LSBTTIQQAA“ (lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, transsexuell, intergeschlechtlich, queer, questioning, asexual, allies) lauten müsste, um die tatsächliche sexuelle und geschlechtliche Vielfalt abzubilden. Diese Erweiterung erscheint jedoch meist als nicht pragmatisch.

Coming-out bezeichnet das eigene Erkennen (inneres Coming-out) und gegebenenfalls Öffentlich-Machen (äußeres Coming-out, auch „going public“ genannt) der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität.

Heteronormativität beschreibt die Norm der Zwei-Geschlechter-Kategorien und des gegengeschlechtlichen Begehrens, die als naturgegeben angesehen werden und (weitgehend) unhinterfragt bleiben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt weicht von dieser Norm ab. Unterschieden werden muss dabei Heterosexualität (als Form sexueller Praktiken zwischen Frauen und Männern) von Heteronormativität, die diese Lebensweise durch Institutionen (z.B. Ehe) und Denkstrukturen („das ist normal“) privilegiert.

Diskriminierung bezeichnet die ökonomische, kulturelle oder soziale Benachteiligung von einzelnen Personen oder Personengruppen aufgrund zugeschriebener Merkmale. Eine häufige Unterscheidung differenziert zwischen personaler Diskriminierung (z.B. diskriminierende Äußerungen, Gewalt oder sozialer Ausschluss) und struktureller Diskriminierung, wenn gesellschaftliche Regelungen, Institutionen, Normen oder Sprachverwendungen Anlass und Ursache von Diskriminierung sind.

Sprache spiegelt über eine mehr oder weniger sorgsame Begriffsverwendung gesellschaftliche Haltungen gegenüber nicht-cisgeschlechtlichen und nicht-heterosexuellen Menschen wider und prägt diese zugleich mit. Der in diesem Heft verwendete *gender gap* als gendersensible Schreibweise wird zunehmend im sozialwissenschaftlichen Kontext, innerhalb der LSBTIQ* Community und von Behörden, beispielsweise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes verwendet. Der durch den Unterstrich entstehende Zwischenraum lässt Platz für Selbstdefinitionen jenseits des heteronormativen Systems.

Im ersten Teil dieses Schwerpunktheftes werden empirische Arbeiten zusammengetragen, die die Lebenssituationen und sozialen Alltagserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus einer jugendsoziologischen Perspektive untersuchen. Der Beitrag von *Stefan Timmermanns* bündelt in der Funktion eines Forschungsüberblicks zentrale qualitative und quantitative Forschungsergebnisse zur Gruppe der LSBTIQ* Jugendlichen. Er fokussiert dabei die Themen Coming-out, Diskriminierungserfahrungen in der Schule sowie Vulnerabilität und Ressourcen von LSBTIQ* Jugendlichen. Ein eigenes Kapitel widmet er Forschung zu trans* und inter* Jugendlichen. *Kerstin Oldemeier* stellt in ihrem Text zentrale Befunde aus dem Projekt „Coming-out – und dann?“ vor. Im Rahmen einer bundesweiten quantitativen Onlinebefragung sowie in qualitativen Interviews haben LSBTIQ* Jugendliche detailliert Auskunft über Erlebnisse im Kontext ihres Coming-outs gegeben. Die Autorin diskutiert in ihrem Artikel insbesondere das Spannungsverhältnis von Diskriminierung, Belastungen und Risiken einerseits und Ressourcen und Handlungsstrategien andererseits. *Meike*

Watzlawik, Ska Salden und *Julia Hertlein* beziehen sich in ihrem Beitrag auf die Debatte um häufig anzutreffende Eindeutigkeitsannahmen bezogen auf sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten. Anhand von Fokusgruppen-Interviews mit LSBTQ* Jugendlichen illustrieren die Autor_innen die Bedeutung der (Un)Möglichkeiten von Ambiguitäten für die Lebenssituation von LSBTQ* Jugendlichen. *Uta Schirmer* fragt danach, in welcher Weise LSBT* Jugendliche als Zielgruppe Sozialer Arbeit definiert und angesprochen werden und welche Dilemmata damit verbunden sind. Eines dieser Dilemmata ist die Notwendigkeit, Zielgruppen zu definieren, um ihnen den Zugang zu institutionalisierten Hilfen zu ermöglichen. Zugleich sind solche Unterscheidungen in einerseits 'abweichend/auffällig' und damit unterstützungsbedürftig und andererseits 'normal' und damit nicht unterstützungsbedürftig mit zuschreibenden, etikettierenden und stigmatisierenden Prozessen verbunden.

Die ersten beiden Kurzbeiträge zum Schwerpunktthema befassen sich mit zwei Praxisfeldern: der Coming-out-Beratung und der Schulaufklärung. *Lisa Müller* beschreibt die Beratungsarbeit der Coming-out-Beratung „In&Out“ des Bundesverbandes Lambda. Sie zeigt auf, in welchen Lebenssituationen und mit welchen Beratungsanliegen sich LSBTQ* Jugendliche an diese Peer-to-Peer-Beratung wenden. Deutlich wird dabei die Vielfalt der Fragen und Themen der Jugendlichen sowie die Bandbreite der Beratungsarbeit. *Frank G. Pohl* gibt am Beispiel eines Antidiskriminierungsprojekts Einblick in Akzeptanzarbeit und Schulaufklärungsprojekte in Nordrhein-Westfalen. Im Rahmen dieses Angebots werden Ansätze gefördert, die in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung von Pädagog_innen Aufklärungsarbeit zu LSBTI*Q Lebensweisen leisten. Der anschließende Text von *Madeleine Nowel* untersucht, wie LSBT* Lebensweisen in der Jugendzeitschrift *Bravo* thematisiert werden. Sie kommt dabei zu einem ambivalenten Fazit. Während gleichgeschlechtliche Beziehungsformen zunehmend sichtbar werden, gilt dies für trans* geschlechtliches Erleben nicht. Ungeachtet eines gewissen Öffnungsprozesses bleibt die heteronormative Matrix mit Bildern von „typischen Mädchen“ und „typischen Jungen“ die dominante Folie der *Bravo* bei der Darstellung jugendlicher Lebenswelten. Den letzten thematischen Beitrag bildet eine Rezension von *Kathrin Klein-Zimmer* zum Buch „Coming-out – und dann? Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland“ von *Claudia Krell* und *Kerstin Oldemeier*. Das Buch beschreibt die Ergebnisse der gleichnamigen Studie. Es stellt die Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von LSBTQ* Jugendlichen mit Blick auf die beiden Schwerpunkte sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität in den Fokus und zeigt, welche Erfahrungen die Jugendlichen im Kontext ihres Coming-outs in wichtigen Lebensbereichen wie Freundeskreis, Familie und Bildung machen. Das Buch diskutiert ausführlich, welche Handlungsbedarfe sich aus den Befunden für Gesellschaft, pädagogische Praxis, (Jugend)Politik und Wissenschaft ergeben.

Wir wünschen eine interessante Lektüre und anregende Diskurse.

„LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)Ein Thema für die Jugendforschung?!“

Stefan Timmermanns

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt qualitative und quantitative Ergebnisse aus der Forschung zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transidenten und queeren jungen Menschen vor. Viele von ihnen machen nach dem Coming-out Erfahrungen mit Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalt. Dies hat negative Auswirkungen auf ihre psychische und physische Gesundheit. Am Ende wird eine partizipativere Ausrichtung der Forschung zu diesen Themen angeregt und deren Nutzen diskutiert.

Schlagwörter: Homosexualität, Bisexualität, Transidentität, Diskriminierung, Jugendforschung, queer

„*LGBT* Youths and Young Adults: No Issue for Research?*“

Abstract

The article resumes qualitative and quantitative results of research on the situation of young lesbian, gay, bisexual, transsexual and queer people. After their coming-out many of them experience exclusion, discrimination and violence. This leads to negative effects on their mental and physical health. At the end a participatory orientation in research is proposed and its benefits are discussed.

Keywords: homosexuality, bisexuality, transidentity, discrimination, youth research, queer

1. Einleitung

Nicht-heterosexuelle Jugendliche bzw. junge Erwachsene und ihre Lebenswelt finden in der deutschsprachigen Jugendforschung kaum Beachtung. Dies hat sich zwar seit der Jahrtausendwende durch neuere Untersuchungen etwas geändert (vgl. *Senatsverwaltung für Schule und Sport Berlin* 1999; *Grossmann* 2000; *Watzlawik* 2004), jedoch kann immer noch nicht von einem eigenständigen Forschungsfeld gesprochen werden. Wegen des begrenzten Umfangs können an dieser Stelle nur exemplarisch Einblicke in einige Ergebnisse aus der psychologischen, soziologischen und pädagogischen Forschung zur Lebenssituation von lsbti*q (lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, inter*, queeren) Jugendlichen dargestellt werden. In der quantitativen Forschung ist vor allem das Durchschnittsal-

ter des Coming-outs oder die Häufigkeit von Diskriminierung von zentraler Bedeutung. In der qualitativen Forschung hingegen stehen der Umgang mit und die Reaktionen auf das Coming-out oder die Geschlechtsrollenkonformität im Mittelpunkt. Studien, in denen ausschließlich oder überwiegend Erwachsene im Mittelpunkt des Interesses stehen, werden in diesem Artikel nicht berücksichtigt. Am Ende des Artikels werden Forschungslücken identifiziert und Möglichkeiten partizipativer Forschungsansätze eruiert, da diese zusätzlich zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn auch ein Empowerment bewirken können. Nicht alle der vorgestellten Studien untersuchen sowohl lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter* und queere Jugendliche. Daher variiert die Abkürzung LSBTI*Q (substantivisch) oder lsbti*q (adjektivisch) von Fall zu Fall.

2. Sexuelle Identität und Orientierung von Jugendlichen

Meike *Watzlawik* (2014) beschreibt Identität als ein „vielschichtiges Konzept“ in der Psychologie. Der Entstehungsprozess verläuft in Interaktion mit anderen und damit im Austausch mit der sozialen Umwelt. Ein Mensch gehört immer mehreren Gruppen gleichzeitig an. Dies kann Zugehörigkeits-, Differenz- und Diskriminierungserfahrungen stark beeinflussen, je nachdem welche kategorialen Zuordnungen für eine Person zutreffend sind. Hierzu zählen z.B. Geschlecht, Behinderung, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, Alter (vgl. ebd.), Klasse, Nationalität, etc.. Die Bildung der Gesamtidentität ist ein lebenslanger Prozess (vgl. *Keupp et al.* 2002, S. 82f). Die einzelnen Facetten des Selbstkonzeptes werden durch biografische Geschichten oder Narrationen zu einem stimmigen Identitätsgefühl vereint. Heute wird davon ausgegangen, dass sich Menschen durch die Erzählung ihrer Geschichten ständig neu erfinden (müssen), was ihnen erlaubt, trotz ständigen Wandels und Widersprüchen ein Gefühl der Einheit herzustellen (vgl. *Watzlawik* 2014). Diese Narrative sind jedoch gesellschaftlichen Normierungen und auch sozialen Zwängen ausgesetzt.

Sexuelle Identität wird heute als ein durch Lernprozesse veränderbares subjektives Wissens- und Gefühlskonstrukt verstanden (vgl. *Sielert* 2015). Meist werden die Geschlechtsidentität und die sexuelle Orientierung als zentral für die sexuelle Identität erachtet: „Die sexuelle Identität ist das grundlegende Selbstverständnis der Menschen davon, wer sie als geschlechtliche Wesen sind, wie sie sich selbst wahrnehmen und wie sie von anderen wahrgenommen werden wollen. Der Begriff sexuelle Identität umfasst das geschlechtliche Selbstverständnis (biologisches, psychisches und soziales Geschlecht) sowie die sexuelle Orientierung (Begehren)“ (*Bildungsinitiative Queerformat und Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg* 2012, S. 95).

In der von der *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)* in Auftrag gegebenen repräsentativen Wiederholungsbefragung „Jugendsexualität“ wurden 2005 und 2015 auch gleichgeschlechtliche Erfahrungen abgefragt. 2005 gaben 13% der Mädchen und 6% der Jungen an, schon einmal „engen körperlichen Kontakt“ mit einer Person des gleichen Geschlechts gehabt zu haben (vgl. *BZgA* 2006, S. 84). 2015 lagen die Werte für Mädchen und junge Frauen bei 12%, bei Jungen und jungen Männern bei 9%. Hierbei ist jedoch festzuhalten, dass enge gleichgeschlechtliche Körperkontakte nicht gleichzusetzen sind mit einer homosexuellen Orientierung (vgl. *Hefling/Bode* 2015, S. 117). Interessant sind in Zusammenhang mit dem Thema Jugendsexualität auch Studien der letzten Jahre,

die starke Veränderungen hin zu einer zunehmenden Fluidität sexueller Orientierungen ermittelt haben. Ergebnisse der ‚Partner 4 Studie‘ aus Ostdeutschland können als Anzeichen dafür gesehen werden, dass die Übergänge zwischen den Kategorien hetero-, homo- oder bisexuell für junge Menschen fließender werden. So gaben in der Partner 4 Studie nur noch 58% aller jungen Frauen an, sich als ausschließlich heterosexuell zu definieren – bei den jungen Männern waren es wie in den Jahren zuvor 85% (vgl. *Weller* 2013, S. 7).

3. Geschlechtsrollenkonformität

Thomas Grossmann (2000) hat die Geschlechtsrollenkonformität und -nonkonformität bei homosexuellen Männern untersucht. Dazu hat der Autor 33 qualitative Interviews mit homosexuellen Männern im Alter von 20-40 Jahren über ihre Kindheit und Jugend geführt. Ein Ergebnis der Befragung war die Entwicklung von Clustern, die die erheblichen Unterschiede im Geschlechtsrollenverhalten prähomosexueller Jungen wiedergeben. Sie weichen häufig vom Stereotyp des rollennonkonformen ‚sissy-boy‘ ab. Aus dem sportlich, aktiven, gut integrierten Jungen, der Fußball spielt, kann sich ebenso wie aus dem unsportlichen, sanften Einzelgänger, der lieber mit Mädchen spielt, ein homosexueller Erwachsener entwickeln. Ängstliche und rollennonkonforme Jungen leiden jedoch stärker unter sozialer Ausgrenzung durch die Peers und ziehen sich deshalb meist zurück. *Grossmann* kann zeigen, dass sie ein geringes Selbstwert- und ein negatives Lebensgefühl haben, das vermutlich eine Folge ihres Nonkonformismus ist und nicht ihrer späteren Homosexualität. Einen Nachteil in der psychosexuellen Entwicklung haben auch diejenigen Jungen, die sich in ihrer Kindheit mehr oder weniger rollenkonform verhalten haben. Sie brauchen in der Regel länger, um sich als homosexuell wahrzunehmen und den Schritt in die Öffentlichkeit zu gehen. Dies fällt den ‚weichen‘ Jungen leichter, weil sie sich bereits sehr früh als ‚anders‘ erlebten und sich eher als homosexuell verstehen. Auf den ‚harten‘ Jungen lastet sowohl ein enormer sozialer Druck, sich heterosexuell zu verhalten, als auch ein großer innerer Konformitätswunsch. *Grossmann* folgert daraus, dass nichtrollenkonforme Jungen vor allem Schutz vor Ausgrenzung und Diskriminierung brauchen (vgl. *Grossmann* 2000). Die Untersuchung basiert auf einer relativ kleinen Fallzahl, trägt aber zur Differenzierung der Sicht auf das Geschlechtsrollenverhalten bei. Leider wurde das Thema bis heute kaum weiter erforscht, auch eine entsprechende Studie für LBT fehlt.

4. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule

Die Einstellungen der Gesellschaft vor allem aber der Peers gegenüber unterschiedlichen geschlechtlichen Identitäten und sexuellen Orientierungen beeinflussen die Entwicklung der eigenen Identität und vor allem den Aufbau eines positiven oder negativen Selbstbildes bzw. Selbstbewusstseins von lsbt*q Jugendlichen. Der Umgang mit Homosexualität in der Schule ist unter Jugendlichen stark tabubehaftet und vorurteilsbelastet, wie *Timmermanns* in einer Untersuchung 2003 herausfand.¹ Jugendliche sehen Schwule und Lesben stark stereotypisiert, nicht wenige glauben, sie könnten sie an ihrer äußeren Erschei-

nung erkennen. 80% der Jugendlichen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, kennen im privaten Umfeld keine Homosexuellen. Jungen lehnen Homosexuelle stärker ab als Mädchen. Diese Abneigungen implizieren Gefühle wie Angst, Ekel, teils auch heftige Aggressionen (vgl. *Timmermanns* 2003).

Grund hierfür ist u.a. die konstitutive Funktion des Homosexualitätstabus für das System hegemonialer Männlichkeiten: Die Zuschreibung von Homosexualität stellt eine Entwertung bzw. Provokation dar und signalisiert einen vermeintlichen Makel (vgl. *Budde* 2005, S. 97). Daher wird Homosexualität auch als marginalisierte Männlichkeit gesehen. Wer diese Zuschreibung erhält, verliert (mittels symbolischer Verweiblichung) seine legitime Männlichkeit (vgl. ebd., S. 239). Trotz des Befundes, dass das System hegemonialer Männlichkeit immer noch relativ stabil ist, hat *Budde* in einer qualitativen Untersuchung an einem Gymnasium auch Andeutungen für einen entdramatisierten Umgang von Jungen mit Homosexualität festgestellt (vgl. ebd., S. 244).

Im Auftrag des Berliner Senats hat *Ulrich Klocke* (2012) unter dem Titel „Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen“ eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT* und deren Einflussvariablen durchgeführt.² Als zentrale Erkenntnis kann angesehen werden, dass das Wissen darüber, dass Diskriminierung von LSBT* an einer Schule unerwünscht ist, eine positivere Einstellung und Solidarität der Jugendlichen zur Folge hat. Ein Leitbild zum Schutz vor Diskriminierung auf Schulebene reicht jedoch alleine nicht aus, sondern es kommt vor allem auch auf die Haltung an, die das Kollegium bzw. die Schulleitung vermitteln. Je deutlicher Lehrkräfte Position gegen Diskriminierung und für Solidarität mit LSBT einnehmen, desto positiver ist die Einstellung der Jugendlichen. Offen lesbische, schwule oder bisexuelle Lehrkräfte haben einen positiven Effekt auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler (vgl. *Klocke* 2012).

Zudem können Aufklärungsprojekte zum Thema Homosexualität, bei denen es zu einer persönlichen Begegnung mit pädagogisch geschulten Lesben und Schwulen kommt, nachweislich die Einstellung verbessern und beim Abbau von Vorurteilen helfen (vgl. *Timmermanns* 2003). Auch Programme wie z.B. ‚Schule der Vielfalt‘ in NRW versuchen der Ablehnung mit Fortbildungen für Lehrkräfte und Aufklärungsveranstaltungen für Schüler_innen zu begegnen (für weitere Maßnahmen siehe auch *Wilke/Timmermanns* 2015).

5. Coming-out

Psychologisch betrachtet bedeutet dieser Begriff „die lebenslange Entwicklung und Veröffentlichung der eigenen nicht-heterosexuellen Identität in einer heteronormativen Gesellschaft“ (*Göth/Kohn* 2014, S. 23). Beim Coming-out wird manchmal zwischen der inneren Auseinandersetzung und dem Benennen und Aussprechen der inneren Gefühle nach außen unterschieden, wobei sich beide Prozesse wechselseitig beeinflussen können (vgl. ebd., S. 22f.). Die Unterscheidung zwischen dem sog. inneren und äußeren Coming-out ist in der Fachliteratur nicht unumstritten. Bei trans* und queeren Jugendlichen oder jungen Erwachsenen können mit dem Coming-out oft auch folgende Fragen verbunden sein: „Ob sie mit einem neuen, gewünschten Namen und dem neuen, gewünschten Pronomen angesprochen werden wollen, ob sie eine rechtliche Personenstandsänderung beantragen und medizinische Transitionsschritte unternehmen möchten“ (*Krell/Oldemeier* 2017, i.E.).

Ende der 1990er Jahre fand der Coming-out-Prozess überwiegend zwischen dem 12. und dem 17. Lebensjahr statt (vgl. *Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin* 1999). Dies hat sich seitdem nicht wesentlich verändert. An einer aktuellen Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) haben über 5000 lsbt*q Jugendliche und junge Erwachsene teilgenommen (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017 i.E.).³ Ca. 16% der Teilnehmenden geben an, schon immer gewusst zu haben, nicht-heterosexuell zu sein. Das innere Coming-out findet bei der Mehrheit zwischen dem 11. und 16. Lebensjahr statt. Die schwulen Jugendlichen sind im Durchschnitt 14,1 Jahre alt, die lesbischen 14,9, die bisexuell weiblichen 15,1, die bisexuell männlichen 14,5. Orientierungsdiverse Jugendliche, die sich außerhalb der gängigen Kategorien hetero-, homo- oder bisexuell definieren, sind im Schnitt 16,9 Jahre, was daran liegt, dass sie mehr Zeit brauchen, um einen passenden Begriff für ihr Begehren zu finden (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017, i.E.). Bei Trans* findet das innere Coming-out früher als bei LSBQ statt, was damit zusammenhängen kann, dass sich die Geschlechtsidentität in der Regel bis zum Alter von ca. 6 oder 7 Jahren entwickelt. Rund ein Viertel der befragten trans* und gender*diversen Jugendlichen gaben daher an, dass sie schon immer wussten, ein anderes Geschlecht zu haben als das bei der Geburt zugewiesene. Ein weiteres Viertel kann nicht genau sagen, wann ihnen die eigene Geschlechtsidentität bewusst geworden ist, 11% waren unter zehn, nur wenige über 16 Jahre alt (vgl. ebd.).

Meike Watzlawik (2004) macht in ihrer Studie⁴ darauf aufmerksam, dass ca. 15% der homo- und bisexuellen Jugendlichen positive und 17% bzw. 8% neutrale Gefühle mit ihrer sexuellen Orientierung verbinden (vgl. *Watzlawik* 2004, S. 96). Über die Hälfte erlebt das Bewusstwerden der eigenen homo- oder bisexuellen Orientierung jedoch negativ. Viele Jugendliche sind verzweifelt und unfähig ihre eigenen Gefühle einzuordnen. Ursache hierfür sind keine oder nur klischeehafte Informationen über Homo- und Bisexualität (vgl. *Watzlawik* 2004, S. 117). Das frühe innere wird wesentlich negativer erlebt als spätere äußere Coming-out (vgl. ebd., S. 121). Vor allem schwule und bisexuelle Jungen reagieren mit sozialem Rückzug und müssen mit Gefühlen der Panik und Verzweiflung alleine fertig werden (vgl. ebd., S. 118). Bei lsb Jugendlichen ist die Identitätsentwicklung in Bezug auf die positive Selbstwert- und Beziehungserfahrung verlangsamt. Das von Erikson postulierte Ausprobieren und Rollenexperimentieren wird bei ihnen entweder erschwert oder verhindert. Damit wird das Moratorium, also die Zeit der Unklarheit auch in Bezug auf die eigene sexuelle Identität, unnötig verlängert (vgl. ebd., S. 13ff.). Mädchen und Jungen, die sich nicht hetero- oder homosexuell definieren, sind in hohem Maße verwirrt, unsicher und unzufrieden mit ihrer sexuellen Orientierung (vgl. ebd., S. 117f.). Das negative Erleben des inneren Coming-out spiegelt sich auch in den Zahlen der jüngsten Untersuchung von *Krell* und *Oldemeier* wieder. Hauptursache hierfür ist die Angst vor Ausgrenzung und Ablehnung in Freundeskreis und Familie sowie vor Bestrafung und körperlicher Gewalt (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017).

Das erste äußere Coming-out findet heute im Durchschnitt zwischen dem 13. und 18. Lebensjahr statt. Es kann für viele der jungen Menschen eine befreiende und bestärkende Funktion haben, vor allem dann, wenn das Gegenüber positiv reagiert. Lesbische und bisexuell weibliche Jugendliche haben ihr erstes Coming-out im Schnitt mit 16,7/16,8 Jahren, schwule und bisexuell männliche mit 17/17,2 und orientierungsdiverse Jugendliche mit 17,3 Jahren. Die Zeitspanne zwischen dem inneren und dem äußeren Coming-out ist bei schwulen und bisexuell männlichen Jugendlichen am längsten und beträgt bei diesen im Schnitt knapp drei Jahre (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017, i.E.). Dass Jungen länger mit

dem äußeren Coming-out warten als Mädchen, könnte damit zu tun haben, dass schwule und bisexuelle Jungen einem sehr starken Druck zur Geschlechtsrollenkonformität unterliegen (s. Kap. 3). Auch befürchten mehr Jungen als Mädchen negative Reaktionen auf ihr Coming-out (vgl. ebd.). Trotzdem hat sich das (äußere) Coming-out bei schwulen Jugendlichen seit 2001 im Schnitt um ca. 1 Jahr nach vorne verlagert (vgl. *Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales* 2001, S. 7). Das Durchschnittsalter der Trans* Mädchen/Frauen für das (äußere) Coming-out liegt heute bei 19 Jahren, bei Trans* Jungen/Männern bei 16,8 und bei gender*diversen Jugendlichen bei 19,4 Jahren. Es ist damit höher als bei lsb Jugendlichen. Die Zeit zwischen innerem und äußerem Coming-out beträgt bei Trans*Mädchen/Frauen bis zu 6,5 Jahren. Grund dafür ist die Angst vor negativen Konsequenzen (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017, i.E.).

6. Diskriminierung, Vulnerabilität und Ressourcen von LSBTI*Q

Reaktionen auf das Coming-out können sehr unterschiedlich ausfallen. An dieser Stelle sollen jedoch zunächst Diskriminierungen und negative Erfahrungen im Mittelpunkt stehen, da sie Ursache einer erhöhten Vulnerabilität von LSBTI*Q sind. Die Untersuchung „Wir wollen’s wissen“⁵ ergab, dass ca. 36% der Befragten nach ihrem Coming-out Personen aus dem Freundeskreis verloren haben. Knapp 4% mussten wegen ihrer sexuellen Orientierung aus dem Haus ihrer Eltern ausziehen und 3,5% die Schule oder den Arbeitsplatz wechseln. Lesbische und schwule Jugendliche unter 18 gaben häufiger an, in mehr als einem Lebensbereich diskriminiert worden zu sein als Personen, die ein Coming-out im Erwachsenenalter hatten (vgl. *Schwules Netzwerk NRW* 2005). Auch in der neusten Studie des DJI gibt eine große Zahl der lsbq Jugendlichen an, in der eigenen Familie (44%), in der Schule, am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz (42%), im Freundeskreis (40%) oder in der Öffentlichkeit (33%) Diskriminierung erfahren zu haben. Diese Erfahrungen reichen vom Nicht-ernst-nehmen ihrer Identität über Ignoranz, der Androhung von Strafen, Zerstörung von Eigentum bis hin zur Ausübung von körperlicher Gewalt. 44,3% haben es manchmal oder häufig erlebt, dass eine Lehrkraft bei Witzen über Homosexuelle mitgelacht hat. Bei Trans* und gender*diversen Jugendlichen ist die Prozentzahl derer, die Diskriminierung erlebt haben, noch höher: in der Familie waren es 70%, am Bildungs- und Arbeitsort 54%, im Freundeskreis und an öffentlichen Orten ca. 50% (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017, i.E.). Dies liegt vermutlich daran, dass eine Ablehnung von dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht bei mehr Menschen auf Unverständnis stößt als ein Abweichen von der heterosexuellen Norm.

In einer deutschen Studie von 1999⁶ versuchte mehr als die Hälfte der Befragten mit Alkohol oder anderen Drogen ihre Schwierigkeiten zu bewältigen. Die Suizidgefährdung von lsb Heranwachsenden lag laut dieser Umfrage vier Mal so hoch wie bei Heterosexuellen. 18% der Befragten hatten mindestens einen Suizidversuch unternommen (vgl. *Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin* 1999). Auf europäischer Ebene hat die International Gay and Lesbian Youth Organisation 2013 einen Bericht veröffentlicht, der sich mit dem Thema Mobbing in der Schule und am Arbeitsplatz beschäftigt. Der Untersuchung der Universität Sheffield liegen 187 Fragebögen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Teilnehmenden mehrheitlich aus Polen, Kroatien, Irland, Dänemark und Italien im Alter von 15 bis 38 Jahren zugrunde. 73% von ihnen wurden in

der Schule wegen ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität beschimpft, 47% erfuhren dort Bedrohungen oder Einschüchterungen, 28% wurden physisch angegriffen (vgl. *Formby* 2013, S. 6). Diese diskriminierenden Erfahrungen hatten Auswirkungen auf die lsbt*q Jugendlichen: 65% fühlten sich weniger selbstbewusst, 53% waren deprimiert, 33% hatten aufgrund dessen Selbstmordgedanken (vgl. ebd.). Viele Teilnehmende wurden ausgegrenzt oder isolierten sich selbst in der Schule, die Hälfte hatte Schwierigkeiten, sich im Unterricht zu konzentrieren, 40% schätzten, dass sie weniger Kompetenzen durch ihren Schulbesuch erwerben und 37% gaben an, weniger gute Noten erreicht zu haben. 36% berichteten, dass sie wegen ihrer Benachteiligung teilweise dem Unterricht fern geblieben sind und 13% wechselten wegen der Diskriminierung die Schule (vgl. ebd.).

Aus Diskriminierung, Homo- und Transnegativität resultieren auch Gewalttaten sowie Hass-Verbrechen gegen LSBTI*Q. Diese Situation führt bei LSBTI*Q zu einer erhöhten Belastung durch psychische Erkrankungen, Drogenkonsum und Suizid. Sogenannter Minoritätenstress (*Meyer* 2003) setzt sich aus unterschiedlichen Stressoren zusammen, die sich negativ auf die Gesundheit auswirken. Darunter werden sowohl erlebte als auch erwartete Diskriminierungen verstanden. Bei letzteren reicht allein die Befürchtung aus, diskriminiert zu werden. Stress erzeugt auch eine internalisierte negative Einstellung gegenüber der eigenen Homo- oder Transidentität bzw. erwirkt ein Verbergen der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität. Den Minoritätenstress konnten *Drewes* und *Kruspe* 2013 in einer nicht repräsentativen Online-Befragung (N=12.294) bei Männern, die Sex mit Männern haben (MSM), belegen (*Drewes/Kruspe* 2016). Zu dieser Gruppe gehören vor allem sich als schwul oder bisexuell identifizierende aber auch vereinzelt heterosexuelle Männer. 16% der 16- bis 19-jährigen MSM klagten über moderate und 7% über schwerwiegende ängstlich-depressive Symptome (vgl. *Drewes/Kruspe* 2016, S. 80). Kommt ein niedriger sozioökonomischer Status hinzu, erhöhen sich die Werte auf 22 bzw. 9 Prozent (vgl. ebd., S. 82). Internalisierte Homonegativität ist bei mehr als drei Viertel der 16- bis 19-jährigen MSM verbreitet (vgl. ebd., S. 91).⁷ Wie schon in den vorherigen Befragungen (2003, 2007) sind die 16- bis 19-Jährigen am häufigsten von anti-homosexueller Gewalt bedroht: „Sieben Prozent der 16- bis 19-jährigen Teilnehmer berichteten physische Gewalt und 30 Prozent verbale Gewalt“ (ebd., S. 105f.).

Wegen der erhöhten Belastung von LSBTI*Q mit psychischen Erkrankungen, Suchtverhalten, Suizid, aber auch sexuell übertragbaren Infektionen, deren Ursache eine mangelnde gesellschaftliche Anerkennung sowie häufige Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen sind, wird in der Fachliteratur von einer erhöhten Vulnerabilität (Verletzbarkeit) gesprochen. Folge dieser negativen sozialen Einflüsse kann ein geringes Selbstwertgefühl sein, das gemeinsam mit anderen Faktoren zu einer Vernachlässigung der Selbstsorge und/oder höheren Risikobereitschaft führen kann. Dies wird mittlerweile durch zahlreiche internationale Forschungsergebnisse bestätigt (vgl. *Plöderl/Tremblay* 2015).

Generell überwiegt in der Fachliteratur die Erforschung von Diskriminierung und deren negativen Folgen. Vor allem diese legitimieren den Ruf nach dringender Hilfe und Unterstützung durch politische und pädagogische Maßnahmen. Jedoch verdeckt diese Tendenz einen positiven und ressourcenorientierten Blick auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. In den letzten Jahren werden vereinzelt auch unterstützende und positive Umgangsweisen erforscht, die als Ressourcen für die Entwicklung von lsbti*q Jugendlichen angesehen werden können. In der DJI-Studie berichtet die Mehrheit der jungen Leute, dass das Coming-out im Freundeskreis unproblematisch gewesen sei und dass Freund-

schaften ihnen Unterstützung und Rückhalt gegeben hätten. Auch der Christopher-Street-Day oder ähnliche Veranstaltungen scheinen geeignet zu sein, um sich dem Thema auf unverbindliche Weise zu nähern. Dies geschieht manchmal auch in Begleitung von heterosexuellen Freund_innen und muss nicht automatisch mit einem Coming-out einhergehen. Einige Jugendliche profitieren auch von Beratungseinrichtungen mit Kompetenzen in Bezug auf geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung oder von Jugendzentren, die speziell LSBTI*Q ansprechen. Diese gibt es fast nur in großen Ballungsräumen. Generell stellen das Internet oder Social Media mit entsprechenden Webseiten, Chat-Foren, Tutorials, in denen z.B. das Coming-out oder die Transition behandelt werden, eine wichtige Informationsquelle dar (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017 i.E.). Darüber hinaus ermöglichen virtuelle Räume erste (anonyme) Erprobungen mit der (neuen) Identität. Andere User können Unterstützung oder ein Feedback geben, was für die Identitätsentwicklung sowie den Aufbau eines positiven Selbstbewusstseins wichtig ist.

7. Forschung zu Trans* und Inter* sowie zu LSBTI*Q in der Kinder- und Jugendhilfe

Trans- und Intergeschlechtlichkeit haben in den bisher vorgestellten Studien seltener Erwähnung gefunden. Dies liegt daran, dass Transidentität in der Jugendforschung erst in den letzten Jahren wahrgenommen und bearbeitet wurde und Intergeschlechtlichkeit ebenso wie Asexualität immer noch ignoriert wird. *Petra Focks* (2014) hat Experteninterviews zu Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive geführt. Die Ergebnisse verdeutlichen, welch großem gesellschaftlichen und sozialen Normierungsdruck die Jugendlichen permanent in ihrem Alltag ausgesetzt sind. Sie machen die Erfahrung, dass ihr Umfeld verunsichert ist, weil sie nicht in das gängige Raster hegemonialer Geschlechterkonzepte passen. Dies wird z.B. dann problematisch, wenn eine Umkleidekabine, Toilette oder ein Schlafraum gewählt werden muss, dabei aber keine Übereinstimmung mit dem empfundenen Geschlecht hergestellt werden kann. Solche Situationen können ablehnendes, abwertendes oder diskriminierendes Verhalten hervorrufen. Aber auch der Wunsch mit einem selbst gewählten Namen oder Pronomen angesprochen zu werden, wird manchmal bewusst ignoriert (vgl. *Focks* 2014, S. 8f.). Die Untersuchung macht ferner deutlich, dass Diskriminierung und Exklusion von Trans* und Inter* in allen gesellschaftlichen Bereichen stattfinden, vor allem aber in der Schule und der beruflichen Bildung. Dies führt zu Stress, der nicht nur zu Schulausfall und Leistungsabfall führt, sondern auch zu erhöhtem Suizid (vgl. ebd., S. 10ff.). Ähnliche Erfahrungen machen die Jugendlichen auch im Gesundheits- und Hilfesystem, z.B. im Jugendamt, weil dort zu wenig Wissen über ti*q Jugendliche vorhanden ist. Aber auch weil Fachkräfte ihnen gegenüber eine Abwehrhaltung einnehmen (vgl. ebd., S. 12f.).

Im Auftrag der *Landeshauptstadt München* (2011) wurde eine Umfrage in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. Fachkräfte wurden zur Situation von lesbischen, schwulen und transgender Kindern, Jugendlichen und Eltern befragt. Die Ergebnisse wurden 2011 unter dem bezeichnenden Titel „Da bleibt noch viel zu tun!“ veröffentlicht. Dieser Titel wurde vermutlich gewählt, weil die Untersuchung zu dem Ergebnis kam, dass in der Kinder- und Jugendhilfe ein sehr unfreundliches soziales Klima für

Ist* Jugendliche herrscht. 82% der Fachkräfte gaben an, dass an diesen Orten homophobe Vorkommnisse weit verbreitet sind. Mehr als die Hälfte der Fachkräfte geht davon aus, dass in ihren Arbeitsbereichen die spezifischen Lebenslagen lesbischer und schwuler Jugendlicher kaum bekannt sind. Für trans* Jugendliche trifft dies in wesentlich stärkerem Maß zu. Grundsätzlich fehlt es in der Kinder- und Jugendhilfe an ausformulierten Qualitätsstandards zum Umgang mit den Lebens- und Problemlagen lesbischer und schwuler Menschen. Fast zwei Drittel der Fachkräfte wissen im Falle homo- und trans*feindlicher Ereignisse nicht, wie sie darauf reagieren sollen. Fast 80% der Fachkräfte halten Fortbildungen zum Thema lsbt* Jugendliche für hilfreich und notwendig (vgl. *Landeshauptstadt München* 2011, S. 9).

Aus diesen Erkenntnissen heraus wurde das Label „offen für alle. Hetero, schwul, lesbisch, bi, trans“ als Auszeichnung für LSBT-freundliche Einrichtungen der Stadt München entwickelt.

8. Partizipative Forschung als Chance für die lsbti*q Jugendforschung?

An dieser Stelle lohnt auch ein Blick auf partizipative Ansätze in der Jugendforschung, weil hier ein Potenzial sowohl zur Verbesserung der Qualität der Forschungsergebnisse als auch zu einem Empowerment der Zielgruppe vermutet wird, auch wenn die Debatte um partizipative Forschung durchaus ambivalent geführt wird. „Partizipative Forschung ist ein Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern“ (von Unger 2014, S. 1). Soziale Gerechtigkeit, Menschenrechte, die Förderung von Demokratie und andere Wertorientierungen sind treibende Kräfte des Ansatzes. Zwei Ziele zeichnen partizipative Forschungsansätze aus, nämlich die Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher*innen sowie Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung der Partner*innen im Sinne des Empowerments (vgl. ebd.): „Partizipative Forschung ist eine engagierte Forschung, die die Möglichkeiten der partnerschaftlichen Zusammenarbeit und empirischen Forschung nutzt, um die sozialen, politischen und organisationalen Kontexte, (...) kritisch zu reflektieren und aktiv zu beeinflussen“ (ebd., S. 2).

Die Studie „Wir wollen’s wissen“ (*Schwules Netzwerk NRW* 2005) versucht als eine der wenigen in Deutschland einen partizipativen Ansatz in der lsbti*q Jugendforschung anzuwenden. Den Fragebogen haben junge Erwachsene des Jugendnetzwerks Lambda NRW und Jugendliche aus mehreren schwul-lesbischen Jugendzentren des Landes gemeinsam entwickelt. Die hohe Beteiligung an der Untersuchung wird dahingehend gedeutet, „dass die teilnehmenden Jugendlichen die Befragung als Chance sehen, ihre Lebenssituation zu beschreiben und zur Verbesserung selbst beitragen wollen“ (ebd., S. 5). Knapp 32% der lesbischen und 17,6% der schwulen Jugendlichen, die an der Studie teilgenommen haben, bewerteten die speziell für LSB angebotenen Jugendgruppen als gut oder sehr gut. Wenn Jugendliche diese Angebote nicht nutzten, lag das zum großen Teil daran, dass diese für sie verkehrstechnisch nicht erreichbar waren. Dies traf auf knapp 55% der unter 18-Jährigen zu. Persönliche Gründe spielten ebenfalls eine große Rolle, z.B. dass sich vor allem Jugendliche unter 18 Jahren nicht trauten oder Angst hatten beim Betreten eines

schwul-lesbischen Jugendzentrums gesehen zu werden. Die Befragten wünschten sich von der Jugendarbeit für LSB eine bessere Erreichbarkeit, mehr Angebote vor Ort, mehr Beratung bzw. Unterstützung beim Coming-out, mehr Sexualaufklärung und HIV-Prävention sowie mehr unterstützende Angebote für Eltern. Auch Veränderungen werden angemahnt, z.B. dass sich mehr Menschen für die Akzeptanz von Homosexualität in Gesellschaft und Schule einsetzen (vgl. ebd.).

Partizipative Forschungsansätze in der lsbti*q Jugendforschung können sowohl dazu beitragen bessere wissenschaftliche Erkenntnisse zu liefern als auch helfen, die Vulnerabilität von jungen LSBTI*Q zu mindern. Denn die Partizipation bezieht sich sowohl auf die Teilhabe von gesellschaftlichen Akteuren an Forschung als auch auf Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. von Unger 2014, S. 2). Im Kontext von quantitativer Jugendforschung haben partizipative Forschungselemente im Vergleich zu qualitativen Methoden eher bescheidene Möglichkeiten. Sie können aber zur Stärkung der Validität, der inhaltlichen Aussagekraft und zur Rückbindung an die Lebenssituation der betreffenden Personen beitragen. Inwieweit partizipative Forschung tatsächlich ein Empowerment von lsbti*q Jugendlichen bewirken kann, hängt sowohl vom Design einer Studie als auch von der erfolgreichen Ansprache der Zielgruppe ab. Partizipative Forschungsansätze können jedoch die gesellschaftliche Teilhabe und damit auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit von Menschen erhöhen. Sie sind dazu geeignet, besonders vulnerable Gruppen bei der Entdeckung ihrer eigenen Stärken zu unterstützen und Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung zu vermitteln, indem sie dazu beitragen, vorhandene Kompetenzen zu autonomer Lebensorganisation zu stärken und Ressourcen freizusetzen.

9. Fazit und Ausblick

Die Beschreibung der Lebenssituation von lsbti*q Jugendlichen in Deutschland muss weiterhin ohne repräsentative Daten auskommen.⁸ Vielen der oben referierten Studien kann zudem ein Bias, also eine Einseitigkeit, attestiert werden. Bei manchen überwiegt die Zahl der männlichen Jugendlichen oder der Gymnasiast*innen, trans* und queere Jugendliche werden nur selten berücksichtigt, inter* fast gar nicht. Auch die besondere Situation von LSBTI*Q mit Migrationsgeschichte spielt kaum eine Rolle. Seit 2015 gibt es mit mehr als 5000 Teilnehmenden eine erste große und bundesweite Untersuchung des DJI. Diese erreicht dank der breiten Heterogenität in Bezug auf Alter, Bundesland, Geschlecht, Stadt/Land, Selbstbezeichnung, soziale Schicht, Migration und Bildung eine hohe Aussagekraft für ganz Deutschland.

Heteronormativität und Geschlechtsrollenkonformität setzen lsbti*q Jugendliche unter Druck sich wie ein ‚richtiger‘ Junge oder ein ‚richtiges‘ Mädchen verhalten zu müssen. Diesem sozialen Normierungsdruck sind vor allem Trans* und Inter* ausgesetzt, weil sie oft nicht ins gängige Bild von Mann und Frau passen. Aus diesem Grund ist das Verhalten der Peers stark von Vorurteilen und Ablehnung geprägt. Diese können jedoch durch Aufklärungsprojekte und Leitbilder gegen Diskriminierung tendenziell abgebaut werden.

Das innere Coming-out von lsb Jugendlichen findet hauptsächlich zwischen dem 11. und 16. Lebensjahr statt, bei Trans* früher. Während das äußere Coming-out von vielen als befreiend und entlastend erlebt wird, geht das innere Coming-out oft mit negativen Gefühlen einher. Grund hierfür ist die Angst vor Ablehnung und Diskriminierung. Aber

auch Einsamkeit, Mangel an Vorbildern bzw. differenzierten Informationen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt tragen dazu bei.

Über Beschimpfung, Bedrohung bis hin zu physischen Angriffen wird in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens berichtet, vor allem jedoch in Schule und beruflicher Bildung sowie in der Kinder- und Jugendhilfe. Jugendliche unter 18 Jahren machen häufiger Erfahrungen mit Diskriminierung als Personen, die sich erst im Erwachsenenalter outen. Trans* und Inter* werden zudem im Gesundheits- und Hilfesystem diskriminiert. Daraus resultieren Minderheitenstress und Vulnerabilität, die zu psychischen Erkrankungen, Suchtverhalten und Suizid führen. Dies erschwert jungen LSBTI*Q den Aufbau eines positiven Selbstbildes und belastet ihre weitere Entwicklung. Daher benötigen viele von ihnen Begleitung und Unterstützung durch Fachkräfte im Bildungs- und Gesundheitswesen sowie in der Sozialen Arbeit, die über „Regenbogenkompetenz“ (Schmauch 2015) verfügen. Dies bedeutet diskriminierungsfrei, kompetent und reflektiert mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt umgehen zu können. Zudem gibt es Erkenntnisse über weitere unterstützende Maßnahmen und Ressourcen. Hierzu gehören neben tragfähigen Freundschaften, reale und virtuelle (Schutz-) Räume. Hier können sich junge LSBTI*Q ausprobieren und Hilfestellung von Peers erhalten, die sich in einer ähnlichen Lebenslage befinden.

Forschungslücken bestehen in Deutschland vor allem bei den Themen Trans-, Intergeschlechtlichkeit und genderqueere Jugendliche sowie zum Thema Suizid. Weiterer Studienbedarf es auch zu Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen von lsbti*q Jugendlichen; dabei sollten mögliche Ressourcen und Schutzfaktoren stärkere Berücksichtigung finden. Da die Einstellung der Peers gegenüber lsbti*q Jugendlichen die Entwicklung der (sexuellen) Identität, des Selbstbewusstseins und damit der psychischen und physischen Gesundheit beeinflusst, wären auch Studien zur Fremdwahrnehmung von LSBTI*Q sinnvoll.

Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Sozialen Arbeit können mit Hilfe von Regenbogenkompetenz, Aufklärung oder Projekten wie ‚Schule der Vielfalt‘ und dem Label ‚offen für alle‘ lsbti*q Jugendliche besser vor Diskriminierung schützen und sie bei der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls unterstützen. Partizipative Forschungsansätze könnten ebenfalls einen, wenn auch kleineren Beitrag, dazu leisten, LSBTI*Q mehr Selbstbewusstsein zu vermitteln. Sie erfahren so, dass Forscher*innen sich für ihre Lebensbedingungen interessieren und haben die Möglichkeit, aktiv an einem Prozess gesellschaftlicher Veränderungen mitzuwirken. Durch ihre Aussagen und Interviews tragen sie dazu bei, dass z.B. Fachkräfte mehr über den Coming-out-Prozess erfahren und daher besser in der Lage sind LSBTI*Q zu unterstützen. Diese Hoffnung wird auch im Zitat einer Teilnehmerin der DJI-Studie deutlich: „Ich hoffe, dass so viele mitmachen wie möglich, und dass diese Studie bewirkt, dass der Homophobie endlich mal ein Ende gesetzt wird!! Viel Erfolg und danke!!“ (Krell/Oldemeier 2017, i.E.).

Anmerkungen

- 1 Unter dem Titel „Keine Angst, die beißen nicht!“ ist die erste umfangreiche Evaluation schwullesbischer Aufklärungsprojekte an Schulen in Deutschland erschienen. 18 Schulklassen aus NRW mit mehr als 400 Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren nahmen an der qualitativen und quantitativen Erhebung teil. Neben Einstellungen gegenüber Homosexualität wurden auch Veranstaltungen von lesbisch-schwulen Aufklärungsprojekten evaluiert, um daraus Vorschläge für Qualitätsstandards zu entwickeln.

- 2 2011 haben an dieser Studie 755 Schülerinnen und Schüler aus 6., 9. und 10. Klassen in Berlin teilgenommen. 99 Schulen wurden nach Ziehung einer proportional geschichteten Zufallsstichprobe (Merkmale: Bezirk und Schulform) kontaktiert, von denen sich letztlich 20 an der Fragebogenuntersuchung beteiligten (vgl. *Klocke* 2012, S. 19f).
- 3 Die Untersuchung wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ durchgeführt. Die quantitative Datenerhebung erfolgte über einen standardisierten Online-Fragebogen für in Deutschland lebende lesbische, schwule, bisexuelle und trans* und queere Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 27 Jahren (N = 5037). Zusätzlich wurden 40 leitfadengestützte problemzentrierte Interviews geführt (vgl. *Krell/Oldemeier* 2017, i.E.).
- 4 Die Daten wurden mit Hilfe einer Fragebogenuntersuchung im Internet generiert. Die Auswertung orientierte sich u. a. an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. An der Studie nahmen insgesamt 891 deutschsprachige Jugendliche teil, von denen 809 zwischen 12 und 16 Jahren alt waren. Davon waren 515 männlich und 294 weiblich. Die Jugendlichen waren sowohl hetero-, homo- als auch bisexuell (*Watzlawik* 2004, S. 67ff).
- 5 Die im Jahr 2005 vom Jugendnetzwerk Lambda NRW durchgeführte Untersuchung basiert auf 3834 ausgefüllten Fragebögen, die entweder im Internet (n = 3192) oder auf herkömmlichem Weg ausgefüllt wurden. Der Fragebogen umfasste 20 multiple choice Fragen. Die Stichprobe ist trotz ihrer Größe nicht repräsentativ, nur 10% der Teilnehmenden waren weiblich, die Altersspanne lag überwiegend zwischen 18 und 27 Jahren (vgl. *Schwules Netzwerk NRW* 2005).
- 6 Eine der ersten Studien in Deutschland überhaupt, die die psychosoziale Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in den Blick nahm, wurde 1999 im Auftrag der *Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport* durchgeführt und unter dem Titel „Sie liebt sie. Er liebt ihn“ veröffentlicht. Für die quantitative Studie konnten 217 Fragebögen von homo- und bisexuellen Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen aus Berlin ausgewertet werden (vgl. *Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin* 1999).
- 7 Für diesen Wert wurden die Gruppen mit mittlerer und hoher internalisierter Homonegativität zusammengefasst.
- 8 Die in der empirischen Sozialforschung verbreitete Methode der zufälligen Stichprobenziehung, stellt erst die Repräsentativität der Ergebnisse her. Sie ist jedoch bei der Erforschung der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität streng genommen nicht möglich, weil hier die Grundgesamtheit nicht exakt festgestellt werden kann. Die genaue Anzahl von LSBT*Q in der Bevölkerung ist nicht bekannt. Schätzungen hierzu sind sehr ungenau und die Zahlen in der wissenschaftlichen Literatur variieren zwischen ca. einem und zehn Prozent. Hinzu kommt eine definitorische Problematik: Ab wann genau gilt eine Person als lesbisch, schwul, bisexuell oder transident?

Literatur

- Bildungsinitiative Queerformat und Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg* (Hrsg.) (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. – Berlin.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)* (Hrsg.) (2006): Jugendsexualität. Repräsentative Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. – Köln.
- Budde, J.* (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. – Bielefeld.
- Drewes, J./Kruspe, M.* (2016): Schwule Männer und HIV/Aids 2013. Schutzverhalten und Risikomanagement in den Zeiten der Behandelbarkeit von HIV. - Berlin.
- Focks, P.* (2014): Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews_2014.pdf, Stand: 14.3.2016.
- Formby, E.* (2013): The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment. – Sheffield. Online verfügbar unter: <http://www4.shu.ac.uk/research/ceir/sites/ceir/files/IGLYOBullyingReportJan2014.pdf>, Stand: 17.8.2016.
- Göth, M./Kohn, R.* (2014): Sexuelle Orientierung in Psychotherapie und Beratung. – Berlin.

- Grossmann, T. (2000): Prä-homosexuelle Kindheiten. Eine empirische Untersuchung über Geschlechterrollenkonformität und -nonkonformität bei homosexuellen Männern in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter. – Hamburg. Online verfügbar unter: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2000/175/pdf/Dissertation.pdf>, Stand: 17.8.2016.
- Heßling, A./Bode, H. (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. – Köln.
- Keupp, H./Ahbe, T./Gmür, W./Höfer, R./Mitzscherlich, B./Kraus, W. et al. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Reinbek.
- Klocke, U. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. – Berlin.
- Krell, C./Oldemeier, K. (2017): „Coming-out - und dann...?!“ Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. – Leverkusen (im Erscheinen).
- Landeshauptstadt München (Hrsg.) (2011): „Da bleibt noch viel zu tun...!“ Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgender Kindern, Jugendlichen und Eltern in München. – München.
- Meyer, I. (2003): Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological Bulletin*, 129 (5), S. 674-697.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2001): Dokumentation: Schwule Jugendliche: Ergebnisse zur Lebenssituation, sozialen und sexuellen Identität. Die Lebenssituation schwuler Jugendlicher. – Hannover.
- Plöderl, M./Tremblay, P. (2015): Mental health of sexual minorities. A systematic review. *International Review of Psychiatry*. Volume 27, Issue 5, S. 367-385. Online verfügbar unter: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/09540261.2015.108394>, Stand: 24.2.2016.
- Schmauch, U. (2015): Sexuelle Vielfalt und Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Bretländer, B./Köttig, M./Kunz, T. (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit – Perspektiven auf Inklusion. – Stuttgart, S. 170-178.
- Schwules Netzwerk NRW (Hrsg.) (2005): Wir wollen's wissen. Befragung zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen in NRW. – Köln. Online verfügbar unter: <http://schwules-netzwerk.de/wp-content/uploads/2015/12/Band-11-Wir-wollens-wissen-SNW-Layout-Web.pdf>, Stand: 17.8.2016.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.) (1999): Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin. – Berlin.
- Sielert, U. (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. – Weinheim.
- Timmermanns, S. (2003): Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. – Norderstedt.
- Von Unger, H. (2014): Einleitung. Zur Aktualität der partizipativen Forschung. In: von Unger (Hrsg.): Partizipative Forschung. – Wiesbaden, S. 1-12.
- Watzlawik, M. (2004): Uferlos. Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen. – Norderstedt.
- Watzlawik, M. (2014): Homo-, bi oder heterosexuell? Identitätsfindung in, zwischen und außerhalb der Norm. *Zeitschrift für Inklusion* online 3/2014. Online verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/227/225>, Stand: 8.1.2015.
- Weller, K. (2013): Jugendsexualität 2013. PARTNER 4 - Sexualität und Partnerschaft ostdeutscher Jugendlicher im historischen Vergleich. Online verfügbar unter: http://www.ifas-home.de/downloads/PARTNER4_Handout_06%2006.pdf, Stand: 17.8.2016.
- Wilke, T./Timmermanns, S. (2015): HIV-Prävention, sexuelle Vielfalt und Diversity. In: Huch, S./Lücke, M. (Hrsg.). Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. – Bielefeld, S. 257-274.



Verena Cornely Harboe, Mirka Mainzer-Murrenhoff, Lena Heine (Hrsg.)

Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen

Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule

2016, 244 Seiten, br., 24,90 €,

ISBN 978-3-8309-3436-3

E-Book: 21,99 €, ISBN 978-3-8309-8436-8

Der Sammelband versucht durch einen interdisziplinären Zugang, Lehrenden im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung sowie Lehrkräften aus der schulischen Praxis Impulse für die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen insbesondere mit Fluchterfahrungen zu geben.



Claudia Benholz, Magnus Frank, Constanze Niederhaus (Hrsg.)

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen

Beiträge aus Forschung und Schulpraxis

Sprach-Vermittlungen, Band 16, 2016,

372 Seiten, br., 37,90 €, ISBN 978-3-8309-3277-2

E-Book: 33,99 €, ISBN 978-3-8309-8277-7

Im Mittelpunkt der Beiträge stehen die Fragen: Wie können die pluralen sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern anerkannt und sprachliche Bildung als gesamt sprachliches Projekt gefördert werden? Wie können Lehrerinnen und Lehrer für die pädagogische Aufgabe des Unterrichtens neu zugewandener Schülerinnen und Schüler qualifiziert werden?



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

Sexuelle und geschlechtliche Diversität aus salutogenetischer Perspektive: Erfahrungen von jungen LSBTQ*-Menschen in Deutschland

Kerstin Oldemeier

Zusammenfassung

Trotz steigender Sichtbarkeit sind nicht-heterosexuelle Orientierungen und/oder nicht-cisgeschlechtliche Zugehörigkeiten nach wie vor keine Selbstverständlichkeit. Ein Blick in sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zur Lebenssituation von jungen LSBTQ*-Menschen zeigt, dass sie häufig Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen und/oder geschlechtlichen Zugehörigkeit erleben. Dabei geht es in den meisten Studien vorwiegend um Belastungen und Risiken. In der Studie des Deutschen Jugendinstituts *Coming-out – und dann...?!* wurden neben den Belastungen auch die Strategien und Ressourcen in den Blick genommen, mit denen junge LSBTQ*-Menschen diesen Herausforderungen begegnen.

Über 5.000 lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und queere Jugendliche und junge Erwachsene haben in einer Online-Befragung Auskunft über ihre Erlebnisse gegeben. Außerdem wurden deutschlandweit 40 Problemzentrierte Interviews mit LSBTQ*-Jugendlichen geführt, in denen sie von ihren Erfahrungen und Umgangsweisen berichten. Der Beitrag gibt einen Überblick über zentrale Ergebnisse der Studie *Coming-out – und dann...?!* Aus einer salutogenetischen Perspektive.

Schlagwörter: Coming-out, Diskriminierung, Queer Studies, LSBTQ*-Jugendliche und junge Erwachsene, Salutogenese, Resilienz

Sexual and gender diversity from salutogenetic perspective: Experiences from young LGBTQ-people in Germany*

Abstract

Despite the increasing visibility of non-heterosexual orientations and/or non-cisgender identity, they are still not a matter of course in our society. Social scientific research into the lives of LGBTQ*-people has shown that they are often subject to discrimination on account of their sexual orientation or gender identity.

The majority of studies to date have tended to focus on stress and risks connected with discrimination. However, a recent study conducted by the German Youth Institute and entitled *Coming out – what next...?!* also investigated the strategies and resources which young LGBTQ*-people mobilize when facing challenges.

More than 5.000 lesbian, gay, bisexual, trans* and queer adolescents provided information about their individual experiences in an online survey. Furthermore, 40 problem-centered interviews were conducted with LGBTQ*-adolescents across Germany, in which the young people were able to describe their experiences and the way they dealt with them in greater detail. This article provides an overview of the central findings of the study *Coming-out – what next...?!* From salutogenetic perspective.

Keywords: Coming-out, discrimination, queer studies, LGBTQ*youth, salutogenesis, resilience

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research Heft 2-2017, S. 145-159 <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.02>

1. Einleitung: Von der pathogenetischen zur salutogenetischen Perspektive – auch bei sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.

Die Lebenssituation von nicht-heterosexuellen und nicht-cisgeschlechtlichen Menschen ist gegenwärtig als ambivalent zu bezeichnen.¹ Einerseits existieren zunehmend Handlungs- und Deutungspraxen, die einen Wandel der heteronormativen binären cisgeschlechtlichen Ordnung erkennen lassen: Die aus 60 Kategorien frei wählbare Geschlechtszugehörigkeit bei Facebook oder die Erkenntnis einer aktuellen Studie, dass 16% der 14- bis 29-jährigen Menschen in Europa „their sexual orientation as something other than only heterosexual“ (*Dalia Research* 2016) beschreiben, können hierfür als Beispiele gelesen werden.² Andererseits bestehen weiterhin pathologisierende und stigmatisierende Perspektiven auf nicht-heterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Lebensweisen: Stellvertretend hierfür kann die impulsive Kampagne von Gegner_innen der Bildungsplanreformen zur Aufnahme von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in die Lehrpläne gesehen werden sowie das Wiedererstarben konservativer politischer Positionen, die weiterhin die „Natürlichkeit“ der heterosexuellen Geschlechterordnung vertreten.

Existierende Studien über die Lebenssituation von nicht-heterosexuellen und nicht-cisgeschlechtlichen Akteur_innen nehmen vorwiegend die Belastungen und Risiken in den Blick. Diese Perspektive hat durchaus Berechtigung: Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung und/oder der geschlechtlichen Zugehörigkeit hat eine hohe Alltagsrelevanz. In der Studie des Deutschen Jugendinstituts *Coming-out – und dann...?!* gaben acht von zehn der über 5.000 befragten LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen an, mindestens einmal Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen und/oder geschlechtlichen Lebensweise in mindestens einem Lebensbereich gemacht zu haben (*Krell/Oldemeier* 2015, S. 29).

Dabei wurde in dieser Studie auch systematisch untersucht, mit welchen Strategien junge LSBTQ*-Menschen dem begegnen und über welche Ressourcen der Bewältigung sie verfügen. Auf Grundlage der Studie *Coming-out – und dann...?!* sollen daher im Folgenden Erfahrungen von nicht-heterosexuellen oder nicht-cisgeschlechtlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus einer ressourcenorientierten Perspektive beleuchtet werden (Kap. 5). Zur Einordnung der Lebenssituation von LSBTQ*-Akteur_innen wird zunächst ein kurzer Überblick zu Erkenntnissen aus deutsch- und englischsprachigen Studien gegeben (Kap. 2). Die Konzeption der Studie *Coming-out – und dann...?!* wird in Kapitel 3 erläutert und schließlich werden in Kapitel 4 der theoretische Rahmen der Studie, sowie der Fokus dieses Artikels gezeigt.

2. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse zur Lebenssituation von jungen LSBTQ*-Menschen

Die Untersuchung der Human Rights Campaign *Growing up LGBT in America* von 2012 mit mehr als 10.000 lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans*-Jugendlichen (LSBTQ*) zeigt z.B., dass 51% in der Schule verbale Angriffe erlebt haben. Demgegenüber berichten 25% der nicht LSBT*-Schüler_innen von entsprechenden Vorfällen (*HRC Youth Survey Report* 2012, S. 3). In einem repräsentativen US-amerikanischen Survey zu gesund-

heitlichen Risiken (Youth Risk Behavior Survey YRBS) von 2015, wurden erstmals auch lesbische, schwule und bisexuelle (LSB) Jugendliche berücksichtigt. Dabei wurde festgestellt, dass LSB Schüler_innen wesentlich häufiger physische und sexuelle Gewalt sowie Mobbing erfahren, als andere Schüler_innen. Zum Beispiel berichteten 18% der LSB Schüler_innen und 5% der heterosexuellen Peers, dass sie sexuelle Gewalt erlebten. 34% der LSB Schüler_innen und 19% der heterosexuellen Peers gaben an, in der Schule gemobbt worden zu sein (Kann et. al 2015). Außerdem ist aus englischsprachigen Untersuchungen bekannt, dass lesbische, schwule, bisexuelle, transgender und queere Jugendliche eine größere Vulnerabilität in Bezug auf verschiedene gesundheitliche und soziale Probleme haben, wie z.B. Essstörungen, Schwierigkeiten in der Schule, Obdachlosigkeit und Suizidalität (exemplarisch Higa et. al 2014). Im Hinblick auf die Erlebnisse von transgeschlechtlichen Personen zeigt die Studie *LesMigras*, dass Art und Häufigkeit von Diskriminierungserfahrungen im Alltag stark davon abhängen, ob die Transgeschlechtlichkeit bekannt und sichtbar ist (*LesMigras* 2012, S. 23).

Eine weitere wichtige Erkenntnis der Studie *Growing up LGBT in America* war, dass LSBT*-Jugendliche in verstärkter Weise über Kompetenzen der Resilienz verfügen³: „The impact on their well-being is profound, however these youth are quite resilient“ (*HRC Youth Survey Report* 2012, S. 1). Insbesondere in englischsprachiger (Forschungs-) Literatur wird in den letzten Jahren das Resilienzkonzept verstärkt in Fragestellungen zur Lebenssituation von jungen LGBT*Menschen aufgegriffen (z.B. in *Stieglitz* 2010; *Levitt/Ippolito* 2014; *Zeeman et al.* 2016). So stellte ein trans*Jugendlicher in einer Studie zu gesundheitlicher Ungleichheit fest: „We do all have to be resilient every time we walk out of our front door“ (*Zeeman et al.* 2016, S. 7).

Den kurzen Blick auf empirische Erkenntnisse zur Lebenssituation von LSBT*-Jugendlichen soll eine Gegenüberstellung von Wünschen und Problemen von heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Jugendlichen einerseits und LSBT-Jugendlichen andererseits abschließen:

Abb. 1: Vergleich Wünsche und Probleme von LSBT* und nicht-LSBT*-Jugendlichen in den USA

For those asked to describe one thing in their lives they would like to change right now:		Among those asked to describe the most important problem facing their lives right now:	
LGBT youth identified	Non-LGBT youth identified	LGBT youth identified	Non-LGBT youth identified
1 Understanding/ tolerance/hate (18%)	1 Money/debt/finances (20%)	1 Non-accepting families (26%)	1 Classes/exams/ grades (25%)
2 My parent/family situation (15%)	2 Appearance/weight (9%)	2 School/bullying problems (21%)	2 College/career (14%)
3 Where I live/ who I live with (9%)	3 Improving mental health (7%)	3 Fear of being out or open (18%)	3 Financial pressures related to college or job (11%)

Quelle: *HRC Youth survey report* (2012), S. 2.

Bei einer Zusammenschau ist daher festzuhalten, dass Diskriminierungserfahrungen aufgrund der nicht-heterosexuellen und/oder nicht-cisgeschlechtlichen Zugehörigkeit häufig sind. Diese Bedingungen können zu erhöhten gesundheitlichen Risiken führen. Es muss

kritisch angemerkt werden, dass in entsprechenden Studien überwiegend die negativen Erfahrungen in den Blick genommen werden, weil sie als *spezifisch* und *elementar* für diese Jugendlichen erachtet werden. Fragen dazu, welche Erfahrungen LSBTQ*-Jugendliche machen, die nicht explizit im Zusammenhang mit ihrer sexuellen und/oder geschlechtlichen Zugehörigkeit stehen, wie sie für junge heterosexuelle und cisgeschlechtliche Personen beantwortet werden, bleiben in der deutschen sozialwissenschaftlichen Jugendforschung bisher weitgehend unbeachtet.⁴

3. Studie *Coming-out – und dann...?!*: Fragestellungen und Datengrundlage

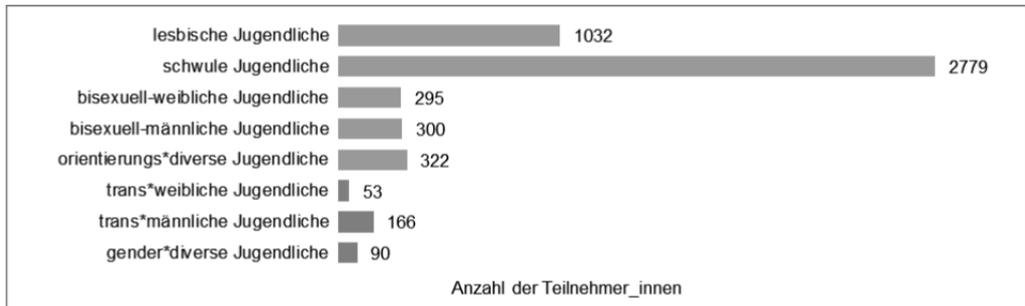
Fragestellungen

Übergreifende Fragestellungen für beide methodischen Zugänge waren: Wie erleben LSBTQ*-Jugendliche den Verlauf der Bewusstwerdung ihrer tatsächlichen geschlechtlichen Zugehörigkeit? Wie gestalten sie ein äußeres Coming-out? In welchen Lebensbereichen machen sie Diskriminierungserfahrungen und wie gehen sie damit um? Über eine Online-Befragung sollten möglichst *viele junge Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen* (z.B. Alter, Wohnort, sexuelle und geschlechtliche Zugehörigkeit) erreicht und zu ihren Erfahrungen in Bezug auf ein inneres und äußeres Coming-out vor allem in den zentralen Lebensbereichen Familie, Bildung und Arbeit sowie dem Freundeskreis befragt werden.⁵ Insbesondere für eine kritische quantitative Erhebung ist ein queer-dekonstruktiver Bezugsrahmen eine Herausforderung (z.B. *Döring* 2013; *LesMigras* 2012, S. 9f.). Der immanenten Kritik an der Anwendung binärer Kategorien wurde in der Studie *Coming-out – und dann...?!* damit begegnet, dass vielfaltinkludierende, nicht-heteronormative Fragen für die Online-Befragung entwickelt und Raum für offene Antworten gegeben wurde. Mit bundesweit geführten problemzentrierten Interviews (*Witzel* 2000) sollten darüber hinaus vertiefte Erkenntnisse über *Herausforderungen und Bewältigungsstrategien* von LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen gewonnen werden.

Datengrundlage

In dieser Studie konnten zusammen mit lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen erstmals auch von queeren Jugendlichen Erkenntnisse zu ihrer Lebenssituation gewonnen werden.⁶ Die folgende Grafik zeigt, welche Gruppen junger Menschen an der *Online-Befragung* teilgenommen haben (Abb. 2).⁷

Abb. 2: Teilnehmer_innen der Online-Befragung (N=5 037)



Quelle: Krell/Oldemeier (2015), S. 11

Um auch Jugendliche und junge Erwachsene in die quantitative Auswertung einzuschließen, die sich nicht entsprechend etablierter Kategorien zu sexuellen und geschlechtlichen Zugehörigkeiten erleben, wurden die Gruppen *Orientierungs*divers* und *Gender*divers* gebildet.⁸ Wenn ein junger Mensch seine sexuelle Orientierung nicht kategorisierte bzw. selbst definierte (z.B. als pansexuell oder asexuell), wurde sie_er der Gruppe *Orientierungs*divers* zugeordnet. Jugendliche, die ihre geschlechtliche Zugehörigkeit nicht kategorisierten oder eine alternative Selbstbezeichnung wählten (z.B. non-binär oder genderfluid), wurden in die Gruppe *Gender*divers* integriert.

Das Durchschnittsalter der Teilnehmer_innen der Online-Befragung betrug 21 Jahre. Knapp die Hälfte wohnte in Großstädten (48%), rund ein Fünftel in mittleren Städten (21%) und ein knappes Drittel in Kleinstädten oder Dörfern (31%). Die meisten lebten in Westdeutschland (81%), rund jede_r Fünfte (19%) in Ostdeutschland (inkl. Berlin). Gut ein Drittel der jungen Menschen studierte (33%), jede_r Vierte besuchte aktuell eine Schule (25%), ein Fünftel der Teilnehmer_innen arbeitete (20%) und jede_r Zehnte machte momentan eine berufliche Ausbildung (11%). Etwa jede_r sechste hatte einen Migrationshintergrund (16%). Obwohl ein äußeres Coming-out keine Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie war, hatten fast alle (95%) in der Vergangenheit mit anderen über ihre nicht-heterosexuelle Orientierung oder nicht-cisgeschlechtliche Zugehörigkeit gesprochen.⁹

Zudem berichteten bundesweit 40 junge LSBTQ*-Menschen in *Problemzentrierten Interviews* (Witzel 2000) von ihren Erfahrungen, Perspektiven und Strategien bei Herausforderungen im Rahmen ihrer nicht-heterosexuellen oder nicht-cisgeschlechtlichen Lebensweise. Es wurden 30 Interviews zum Schwerpunkt nicht-heterosexuelle Orientierung geführt und zehn Interviews zur nicht-cisgeschlechtlichen Zugehörigkeit. Zehn lesbische und fünf bisexuelle junge Frauen sowie elf schwule und vier bisexuelle junge Männer schilderten ihre Erlebnisse. Sie waren zwischen 16 und 27 Jahre alt. Von ihren Erlebnissen im Zusammenhang mit ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit, erzählten drei trans*weibliche, vier trans*männliche sowie drei transgender/genderqueere Jugendliche zwischen 18 und 25 Jahren.

4. Theoretischer Rahmen

4.1 Theoretische Perspektive der Studie *Coming-out – und dann...?!*

Die heteronormative cisgeschlechtliche binäre Ordnung ist nicht die Folge von natürlichen und biologisch bedingten Konstitutionen, sondern Ergebnis von *gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen*. Die Wirkmächtigkeit als vorherrschende Struktur wird mit „hegemonialer Heteronormativität“ ausgedrückt: Durch Regulierungsprozesse sind ‚normale‘ sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen von davon abweichenden etabliert. In der Perspektive der *Queer Theory* werden diese Konstruktionsprozesse von ‚Normalitäten‘ und ‚Identitäten‘ (macht-)kritisch betrachtet und die ‚Naturhaftigkeit‘ der sexuellen und geschlechtlichen Ordnung de-konstruiert. Dabei wird ein Blick darauf gerichtet, dass die Entwicklung der sexuellen und geschlechtlichen Identität von LSBTQ*-Personen in verstärkter Weise „in ein diskursives Netz aus Normierungen, Konzepten und Stereotypen“ eingebunden ist (Woltersdorff 2005, S. 224; z.B. erkennbar in der Norm eines äußeren Coming-outs).¹⁰ Für die Konzeption der Studie *Coming-out – und dann...?!* waren die konstruktivistische und depathologische Perspektive auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt maßgeblich.

4.2 Fokus: Salutogenese und Resilienz

Vor dem Hintergrund erhöhter gesundheitlicher Risiken, denen LSBTQ*-Menschen aufgrund der heteronormativen Gesellschaftsordnung ausgesetzt sind, wird nun die salutogenetische Perspektive erläutert, die in diesem Artikel verfolgt wird.

1986 wurde mit der sogenannten *Ottawa-Charta* zur Gesundheitsförderung ein Paradigmenwechsel vollzogen: Von der Verhütung von Krankheiten – dem pathogenetischen Blick – wird der Fokus auf die Förderung von Gesundheit – den salutogenetischen Blick – gerichtet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2009, S. 54ff.). Durch diese Grundlegung der *Weltgesundheitsorganisation* (WHO) geht es nun nicht mehr nur um die Identifizierung von Risikofaktoren, die sich negativ auf die psychische und physische Gesundheit auswirken können, sondern um eine Orientierung auf Ressourcen, die es Menschen ermöglicht, Risiken und schwierige Bedingungen zu bewältigen.

Das von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky entwickelte *Salutogenese Modell* gibt entsprechend Antworten auf die Fragestellungen: „Warum bleiben Menschen trotz vieler potenziell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund? Was ist das Besondere an Menschen, die trotz extremster Belastungen nicht krank werden?“ (ebd.: 57). In dieser Perspektive ist es wesentlich, „...Ressourcen [zu] erkennen und die Fähigkeit [zu] besitzen, die richtigen zu aktivieren und für sich nutzbringend einzusetzen. Diese Fähigkeit bzw. dieses Grundgefühl, das Antonovsky als Kohärenzgefühl bezeichnet, ist der zentrale Baustein im Modell der Salutogenese“ (ebd.). Dabei besteht Kohärenz, als personelle Ressource aus drei Komponenten: „1. Dem Gefühl der Verstehbarkeit von Situationen und Ereignissen („*sense of cemprehensibility*“), 2. dem Gefühl der Handhabbarkeit („*sense of managability*“), also dem Gefühl, schwierige Situationen meistern zu können und ihnen nicht ausgeliefert zu sein, und 3. dem Gefühl der Sinnhaftigkeit („*sense of meaning*“).

fulness“) von erlebten Situationen“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2014, Pos. 187). Einen vergleichbaren Standpunkt nimmt die *Resilienzforschung* ein. Auch hier geht es um die Frage, wie eine positive und gesunde Entwicklung trotz hohem Risikostatus möglich ist. Zentral ist ebenfalls, Ressourcen zu stärken, um Widerstandsfähigkeit herzustellen (vgl. ebd.). Dabei sind verschiedene personelle Ressourcen identifiziert, die Resilienz fördern: Unter anderem sind dies Selbstwirksamkeit, Problemlösefähigkeit und aktive Bewältigungsstrategien, Selbstregulierungsfähigkeiten, eine optimistische Lebenseinstellung, Kreativität und Kommunikationsfähigkeiten (ebd., Pos. 667).

Unter diesen Vorzeichen werden im Folgenden die Erkenntnisse aus der Studie *Coming-out – und dann...?!* zu Coming-out Verläufen und Diskriminierungserfahrungen präsentiert.¹¹

5. Coming-out Verläufe und Diskriminierungserfahrungen der LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Für eine sozialwissenschaftliche Betrachtung kann ein Coming-out konzeptionell in einen Prozess der Bewusstwerdung (inneres Coming-out) und den Schritt des „Öffentlich-Machens“ (äußeres Coming-out) unterschieden werden (vgl. Rauchfleisch 2011; Watzlawick 2004). Diese Differenzierung wurde auch in der Studie *Coming-out – und dann...?!* vorgenommen.

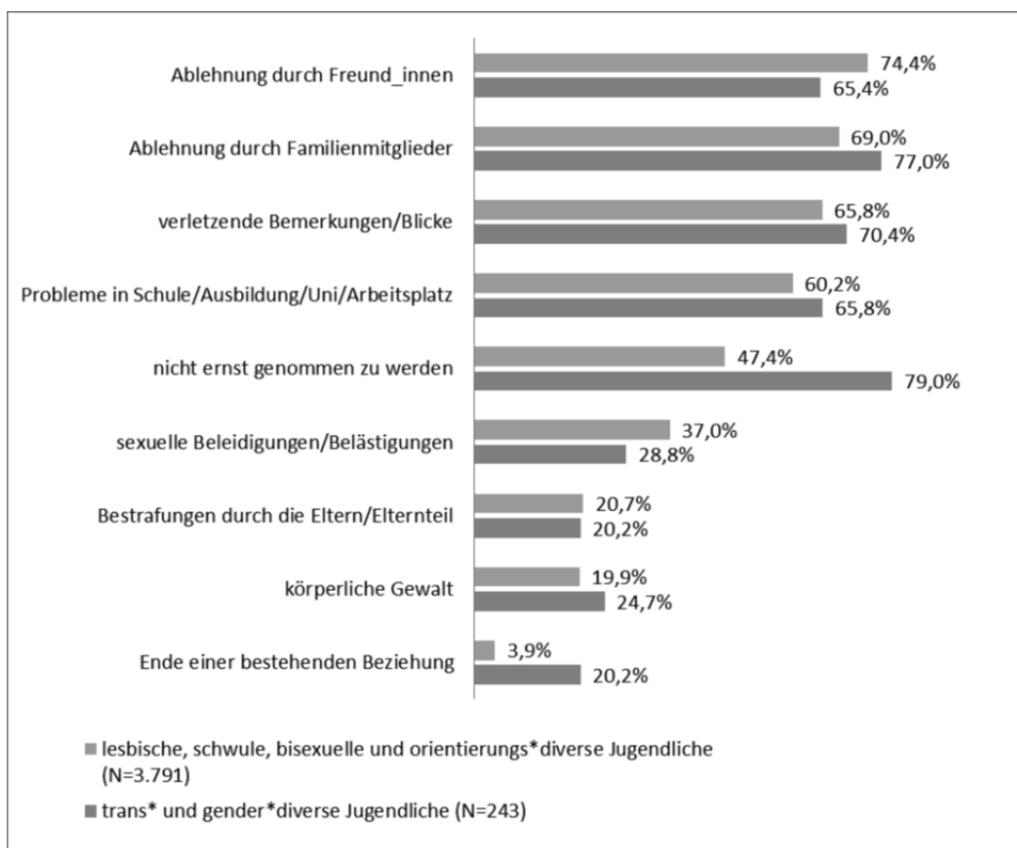
Prozess der Bewusstwerdung

Die Bewusstwerdung über die tatsächliche sexuelle Orientierung beginnt oft mit Einsetzen der Pubertät, die über die geschlechtliche Zugehörigkeit häufiger während der Kindheit. Viele berichten, dass sie aus Mangel an geeigneten Begrifflichkeiten ihre nicht-heterosexuellen oder nicht-cisgeschlechtlichen Empfindungen oft lange Zeit nicht beschreiben und verstehen konnten:

„Also in der Grundschule war es mir eigentlich das erste Mal bewusst, da wusste ich aber noch nicht, was es bedeutet. Also ich wusste, dass ich kein typisches Mädchen bin.“ (Eric, 21 Jahre)

Die Unsicherheit über das zu Beginn des inneren Coming-outs als nicht-passend wahrgenommene sexuelle oder geschlechtliche Erleben führt häufig zu Belastungen und Entbehren. Zunächst bewältigen einige LSBTQ*-Jugendliche diese Situation, indem sie etwa intensive Peer-Kontakte meiden, um sich den (cis-)geschlechts-spezifischen heterosexuellen Verhaltenserwartungen zu entziehen. Manche versuchen die „erwartete Rolle“ zu spielen und sich nicht entsprechend ihrer tatsächlichen sexuellen und/oder geschlechtlichen Empfindungen zu verhalten. Charakteristisch ist, dass viele ihre „wahren Gefühle“ über einen längeren Zeitraum unterdrücken.¹² Die folgende Abbildung zeigt, welche Befürchtungen die teilnehmenden LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor einem äußeren Coming-out hatten (Abb.3).

Abb. 3: Befürchtungen der Jugendlichen vor ihrem ersten äußeren Coming-out (N=4.034) (Mehrfachantworten waren möglich)



Quelle: Krell/Oldemeier (2014) (eigene Erhebungen)

Die größten Befürchtungen bei jungen nicht-heterosexuellen Menschen bestanden darin, dass Freund_innen und/oder Familienmitglieder sie ablehnen würden, wenn sie ihre sexuelle Orientierung bekannt geben. Die häufigste Sorge der trans* und gender*diversen Jugendlichen und jungen Erwachsenen hingegen bestand darin, dass sie nicht ernst genommen und ihr geschlechtliches Erleben als pubertäre „Spinnerei“ bagatellisiert würde. Hier zeigt sich die größere Unsichtbarkeit von nicht-cisgeschlechtlichen Zugehörigkeiten gegenüber nicht-heterosexuellen Lebensweisen: Lesbische, schwule, bisexuelle und orientierungs*diverse Jugendliche hatten deutlich seltener Angst davor, dass ihr Coming-out dazu führe, nicht ernst genommen zu werden.

Insgesamt ist damit für viele junge LSBTQ*-Menschen der Prozess der Bewusstwerdung eine belastende Zeit, die von Sorgen geprägt ist. Die orientierungs*diversen Jugendlichen erlebten dabei das innere Coming-out als etwas schwieriger (39%) im Vergleich zu den jungen lesbischen (23%), schwulen (29%), bisexuell-weiblichen (18%) und bisexuell-männlichen (30%) Menschen. Die gender*diversen Jugendlichen hingegen berichteten etwas seltener davon, den Bewusstwerdungsprozess als schwierig (34%) gesehen zu ha-

ben, als die jungen trans*weiblichen (43%) und die jungen trans*männlichen (39%) Erwachsenen.

Spezifische Informationen zu LSBTQ*Lebensweisen helfen, das eigene Empfinden einordnen und Aktivitäten planen zu können. Nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche und junge Erwachsene suchten z.B. Aufklärung über bestehende Optionen für eine körperliche und/oder rechtliche Geschlechtsanpassung. Sie setzten sich mit den Rahmenbedingungen auseinander, die Voraussetzung für die Legitimierung ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit sind:

„Also ich habe dann, genau, ich habe quasi angefangen, halt mir das an sich durchzulesen und dann später auch so, auch in Foren [...] so durchzulesen, was man dann überhaupt macht [...] wenn ich mich so fühle? Und darüber habe ich dann auch erst erfahren, dass es überhaupt so was wie die Hormontherapie gibt und dass man das auch wirklich, dass es auch quasi eine, ja, eine Krankheit oder halt eine behandelbare Sache ist. Dass ich nicht einfach nur irgendwie verrückt bin oder so was“ (Fiona, 21 Jahre).

Lesbische, schwule, bisexuelle und orientierungs*diverse junge Menschen informierten sich z.B. in YouTube-Videos über das Führen einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft oder darüber, wie sie sich ihrer nicht-heterosexuellen Empfindungen sicher sein konnten.

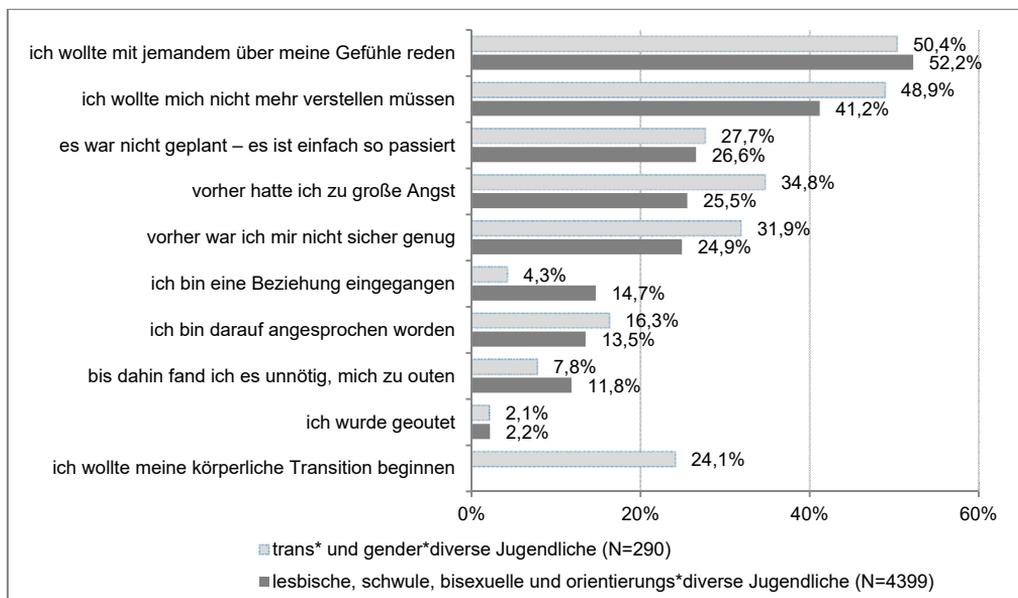
Going Public

Zwischen der Bewusstwerdung und dem ersten „Öffentlich-Machen“ vergehen bei den meisten jungen Menschen mehrere Jahre. Im Durchschnitt sind es bei lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen etwa drei Jahre und bei trans* und gender*diversen Jugendlichen etwa fünf Jahre.

Viele junge Menschen berichteten dabei, dass sich im Laufe der Zeit ein Handlungs- und teils auch Leidensdruck aufgebaut hatte. Hier wird deutlich, dass ein äußeres Coming-out in erster Linie bedeutet, entsprechend der eigenen tatsächlichen sexuellen und geschlechtlichen Empfindungen leben zu können, wie es für heterosexuelle und cisgeschlechtliche junge Menschen ‚selbstverständlich‘ ist. Das „Öffentlich-machen“ ist dafür ein notwendiger Schritt.¹³

Abbildung 4 veranschaulicht die Gründe für das erste äußere Coming-out. Die primären Motive waren vor allem mit jemanden über ihre Gefühle sprechen und sich nicht mehr länger verstellen zu wollen. Für lesbische, schwule, bisexuelle und orientierungs*diverse Jugendliche ist der Beginn einer Beziehung häufig Anlass für ein äußeres Coming-out. Bei einem Viertel der trans* Jugendlichen war der Wunsch nach einer körperlichen Transition hierfür entscheidend. Ein Viertel der jungen nicht-heterosexuellen und ein Drittel der jungen trans* und gender*diversen Personen berichtete, dass sie vorher zu große Angst hatten, ihre geschlechtliche oder sexuelle Lebensweise bekannt zu geben.

Abb. 4: Gründe für das erste äußere Coming-out (Mehrfachantworten waren möglich)



Quelle: Krell/Oldemeier (2015), S. 16

Wenn junge LSBTQ*-Menschen bei einer Person oder in einem bestimmten Lebensbereich ihre sexuelle und/oder geschlechtliche Zugehörigkeit bekannt geben möchten, planen sie das oft sehr genau. Insbesondere an wichtigen Orten, wie z.B. dem Elternhaus oder dem Bildungs- oder Arbeitsort, versuchen sie sicherzustellen, dass sie handlungsfähig bleiben können: Sie legen sich also z.B. passende Argumente zu Recht, suchen eine günstige Gelegenheit, sondieren, ob eine eher ablehnende oder eher akzeptierende Einstellung gegenüber LSBTQ*-Lebensweisen besteht und bereiten sich darauf vor, dass sie womöglich eine negative Reaktion erhalten. Dazu suchen manche im Vorfeld eine Person aus diesem Lebensbereich auf, die sie unterstützen kann. Sie stellen auf diese Weise ihre *Handlungssicherheit* her und vermeiden das Gefühl, ausgeliefert zu sein:

„Also ich habe mich zuvor bei einer Kollegin schon geoutet gehabt, weil ich brauche jemand einfach, der im Notfall auch hinter mir stehen würde, dachte, die ist gut, und der habe ich schon so ein bisschen angedeutet.“ (Evelyn, 19 Jahre)

Die Erfahrungen, die Jugendliche und junge Erwachsene bei einem äußeren Coming-out machen, stehen oft im Kontrast zu ihren Befürchtungen im Vorfeld. Häufig ist die_der erste Ansprechpartner_in jemand aus dem Freundeskreis, deren_dessen Reaktion als überwiegend positiv bewertet wird. Sie machen jedoch Belastungen und Entbehrungen während der Zeit des inneren Coming-outs nicht ungeschehen.

Nach einem äußeren Coming-out engagieren sich manche Jugendliche für das Thema LSBTQ*. Sie berichten beispielsweise auf Blogs oder YouTube über ihr Leben als nicht-heterosexuelle und/oder nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche oder setzen sich anderweitig für Sichtbarkeit und Aufklärung ein. Es findet zudem in unterschiedlichen öffentlich sichtbaren (z.B. auf YouTube) oder nicht-sichtbaren Kontexten (z.B. Online-Foren) eine Vernetzung zu anderen LSBTQ*-Peers statt. Insbesondere auf Online-Plattformen erleben

junge LSBTQ*-Menschen dabei, dass sie nicht die „Anderen“ sind, sondern „dazu“ gehören.¹⁴

Diskriminierungserfahrungen

Insgesamt berichteten acht von zehn Jugendlichen und jungen Erwachsenen (82%), mindestens einmal Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität an mindestens einem Ort erlebt zu haben. Bei jungen trans* und gender*diversen Menschen sind es gut neun von zehn (96%). Die Formen sind hierbei vielfältig: verletzendes Blickes und Bemerkungen, Beschimpfungen, Ausschluss aus sozialen Kontexten, Androhung bzw. Umsetzung von Sachbeschädigung oder körperlicher Gewalt, rechtliche Benachteiligung (z.B. Legitimationspflicht der geschlechtlichen Zugehörigkeit bei Personenstandsänderung) sowie die Konfrontation mit tradierten abwertenden Stereotypen:

„Und sie [Anm.: die Oma] meinte halt, als erste Reaktion „Ja, aber Du weißt ja, pass auf, wegen der Krankheiten“. (Bjarne, 21 Jahre)

Häufig begegnen junge LSBTQ*-Menschen zudem Diskriminierung in Form von verbalen Übergriffen im öffentlichen Raum, z.B. in der Fußgängerzone, im Kino, Schwimmbad, Nahverkehr etc. Von den lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen erlebte dies mehr als ein Drittel (38%), von den trans* und gender*diversen Jugendlichen jede_r Zweite (50%). Diskriminierungen in der Öffentlichkeit gehen dabei überwiegend von unbekanntenen Personen aus:

„... dann ist halt einer vorbei gegangen, hat sich dann auch extra umgedreht und gesagt, das wäre eine Beleidigung für seine Augen, wir sollen mal mit dem Rumgeschwule aufhören.“ (Bjarne, 21 Jahre)

Zudem gibt jede_r dritte Teilnehmer_in an, in der Öffentlichkeit sexuell belästigt oder beleidigt worden zu sein, bei den lesbischen und trans* weiblichen Jugendlichen sogar jede Zweite. Erlebte wie antizipierte Diskriminierung hat für LSBTQ*-Jugendliche und junge Erwachsene also insgesamt eine hohe Alltagsrelevanz.

Im Umgang mit Diskriminierung aufgrund ihrer LSBTQ* Lebensweise sind v.a. zwei Strategien hervorzuheben: Die Jugendlichen versuchen erstens negative Erfahrungen soweit möglich zu vermeiden, indem sie bei erwarteter Diskriminierung entsprechende Situationen umgehen. In Kontexten mit einer ausgeprägten, zweigeschlechtlichen Trennung führt das dazu, dass sie ihr tatsächliches sexuelles und geschlechtliches Erleben für sich behalten oder nicht daran teilnehmen. Hier sind insbesondere institutionalisierte sportliche Aktivitäten zu nennen, allen voran der schulische Bereich:

„Ja, also ich habe dann auch irgendwann einfach das Sportschwänzen angefangen, obwohl ich eigentlich wirklich gern Sport gemacht habe, aber ich habe es dann einfach wirklich geschwänzt, weil es mir halt einfach irgendwann zu blöd war.“ (Dennis, 20 Jahre)

Die zweite zentrale Umgangsweise mit Diskriminierung sind verschiedene Deutungsstrategien, durch die junge LSBTQ*-Menschen negative Erfahrungen weitgehend ohne Belastungsempfinden verarbeiten. Sie relativieren z.B. einen verbalen Übergriff („So schlimm war es auch nicht!“) oder idealisieren diese Erlebnisse („Ich hatte ja noch Glück!“). Dass viele Jugendliche und junge Erwachsene gegenüber diesen schwierigen Bedingungen widerstandsfähig sind, ist begleitet davon, dass sie entsprechende Erfahrungen häufig machen.

„Es stört mich, aber es ist, man härtet da ab, man härtet da ab.“ (Kim, 18 Jahre)

Die dargestellten Umgangsweisen zeigen, dass es jungen LSBTQ*-Menschen möglich ist – trotz der strukturellen Bedingungen – Kohärenz herzustellen: Sie können ihre „Ressourcen erkennen und besitzen die Fähigkeit, die richtigen zu aktivieren und für sich nutzbringend einzusetzen“ (*Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2009*). Um die alltäglichen Erfahrungen von LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen angemessen zu beschreiben, bedarf es somit eines doppelten Blickes – auf die Belastungen *sowie* auf die Umgangsweisen damit.

6. Resümee: Belastungen und Ressourcen - die Notwendigkeit beider Perspektiven auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Die Erfahrungen der jungen Menschen aus der Studie *Coming-out – und dann...?!* zeigen einerseits, dass LSBTQ*-Lebensweisen gesellschaftlich noch nicht selbstverständlich sind. Sie bleiben die „Anderen“; der Umgang mit Diskriminierung und verringerten Partizipationschancen ist Teil ihres Alltags. Die Lebenssituation von LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist daher in dieser Hinsicht als risikobehaftet zu charakterisieren. Andererseits zeigen viele junge LSBTQ*-Menschen aber auch, dass sie in der Lage sind entsprechende Herausforderungen zu bewältigen. Sie haben Kompetenzen und Strategien entwickelt, durch die es ihnen gelingt, dass entsprechende *Ereignisse verstehbar* bleiben. Sie sind vielfach in der Lage in *schwierigen Situationen handlungsfähig* zu bleiben und können erlebte *negative Erfahrungen verarbeiten*. Vielen jungen LSBTQ*-Menschen gelingt es also, ihre Ressourcen nutzbringend für sich einzusetzen. Daher ist es notwendig, dass bei der Betrachtung der Lebenssituation von LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht mehr ausschließlich die pathogenetische sondern auch stärker eine salutogenetische Perspektive eingenommen wird.¹⁵ Über die Risikofaktoren von jungen LSBTQ*-Menschen wissen wir einiges, über die Resilienzfaktoren noch vergleichsweise wenig.

Nicht allen LSBTQ*-Jugendlichen stehen *schützende* Ressourcen zu Verfügung, die sie nutzbringend einsetzen können, um ihre vulnerable Situation aufgrund der heteronormativen Geschlechterordnung zu bewältigen. Es bedarf also weiterhin geeigneter Informations-, Unterstützungs- und Beratungsangebote. Aufgrund der Erfahrungen von LSBTQ*-Jugendlichen und jungen Erwachsenen soll daher abschließend weiterhin die Notwendigkeit konstatiert werden, deren gesellschaftlichen und rechtlichen Lebensbedingungen zu verbessern, um Belastungen aufgrund der sexuellen und/oder geschlechtlichen Zugehörigkeit zu verringern oder erst gar nicht entstehen zu lassen.

Anmerkungen

- 1 In modernisierungstheoretischen Diskursen ist Ambivalenz zentral für die soziologische Charakterisierung gesellschaftlicher Entwicklungen: „Ambivalenz ist das Strukturmerkmal von Modernisierung schlechthin und steht für die Zwei-, ja Mehrdeutigkeit von Modernisierungsprozessen“ (*Degele/Dries 2005, S. 30*).
- 2 Vgl. exemplarisch zur Diskussion um die sich im Wandel befindliche Norm der heterosexuellen zweigeschlechtlichen Ordnung (*Halberstam 2013; Schirmer 2012*).
- 3 Zu einer ähnlichen Erkenntnis im Hinblick auf Kompetenzen der Resilienz nach einem Coming-out kam *Frohn 2013* in einer explorativen Studie zu subjektiven Theorien von lesbischen, schwulen und bisexuellen bzw. transidenten Beschäftigten (*Frohn 2013*).

- 4 Für eine umfassendere Darstellung der Lebenswirklichkeit von trans**Menschen* vergleiche *Franzen und Sauer* (2010). Für einen detaillierteren Überblick über die Situation von lesbischen und schwulen Jugendlichen siehe *Sielert und Timmermanns* (2011).
- 5 Die DJI-Studie *Coming-out – und dann...?!* ist im engen Sinne nicht repräsentativ, da eine Gesamtheit von LSBTQ*-Personen nicht bekannt ist. Allerdings kam eine aktuelle europäische Studie nun zu der Erkenntnis, dass 6% aller Menschen in Europa sich als nicht-heterosexuell und/oder nicht-cisgeschlechtlich identifizieren. In Deutschland sind hiernach 11% der 14-29-Jährigen einer LSBT*-Lebensweise zugehörig (*Dalia Research* 2016).
- 6 In dieser Studie wurden intergeschlechtliche Jugendliche und junge Erwachsene nicht direkt adressiert. Es hätte jedoch die Möglichkeit gegeben, in einer offenen Antwort, die Angabe „Inter*“ zu machen. Die sozialwissenschaftliche Erkenntnislage zur Lebenssituation von intergeschlechtlichen Personen – insbesondere Inter**Jugendlichen* – ist ausgesprochen gering, wie bereits der *Deutsche Ethikrat* 2012 festgestellt hat. Die Entscheidung, junge Inter**Menschen* z.B. wegen begrenzter personeller Ressourcen nicht explizit zu adressieren, hat sich das Projektteam nicht leichtgemacht.
- 7 Die Abbildung bezieht sich auf die Selbstbezeichnung hinsichtlich ihrer sexuellen Orientierung (hellgraue Balken) oder ihrer geschlechtlichen Identität (dunkelgraue Balken). Zu Beginn der Befragung konnte ausgewählt werden, zu welchem Schwerpunkt geantwortet werden möchte: Zu einem Coming-out der nicht-heterosexuellen Orientierung oder zu der nicht-cisgeschlechtlichen Zugehörigkeit. Manche Menschen haben sowohl in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung als auch ihre geschlechtliche Identität Coming-outs, deshalb war es ihnen überlassen, zu welchem sie die Fragen beantworten.
- 8 Damit soll der wachsenden Anzahl von Menschen Rechnung getragen werden, die sich nicht entlang traditioneller Zugehörigkeiten empfinden und sich zum Beispiel nicht kategorisieren oder sich nicht einer binären Kategorie zuordnen (*Coleman-Fountain* 2014; *Levy/Johnson* 2011).
- 9 Ein äußeres Coming-out war keine Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie. Dem Projektteam war bewusst, dass der Titel „Coming-out – und dann...?!“ vor allem diejenigen ansprechen wird, die ein äußeres Coming-out vollzogen haben. Trotz der kritischen Diskussion über den „westlichen Identitätszwang/Bekennniszwang“ (*Voß* 2014, S. 126) sind aus Sicht des Projektteams bei jungen Menschen (im Gegensatz zu einem älteren kritisch-akademischen Publikum) Themen rund um ein inneres und äußeres Coming-out zentral.
- 10 Der Begriff „queer“, dessen ursprüngliche Bedeutung eine Beschimpfung (schräg, seltsam) von Lesben und Schwulen war, etablierte sich in den 1980er Jahren als politischer Oberbegriff für nicht-heterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Lebensweisen (*Degele* 2008, S. 42). Generell unterliegen Kategorien, mit denen nicht-heterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Zugehörigkeiten beschrieben werden (sollen), kritischen, komplexen und interdisziplinären Diskursen. Heute wird das Akronym LSBT* meist verwendet, um die „Idee eines gleichberechtigten Zusammenschlusses“ widerzuspiegeln (*Dieckmann/Litwischuh* 2014, S. 10). Dabei gibt es innerhalb der „Community“ einen regen und kritischen Diskurs darüber, ob das Akronym korrekterweise nicht „LSBTTIQQAA“ (Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Transgender, Transsexuell, Intergeschlechtlich, Queer, Questioning, Asexual/Agender, Allies) lauten müsste, um die tatsächliche sexuelle und geschlechtliche Vielfalt vollständig abzubilden (vgl. *Dieckmann/Litwischuh* 2014, S. 11; *Faderman* 2015: Pos. 184–195). Aus pragmatischen Gründen wird heute häufig wieder der Begriff „queer“ verwendet, um sexuell und geschlechtlich vielfältige Lebensweisen zu benennen.
- 11 Dabei soll darauf hingewiesen werden, dass nicht-heterosexuelle oder nicht-cisgeschlechtliche junge Menschen unterschiedlichen sozialen Realitäten begegnen. Ein Jugendlicher, der sich nicht dem Geburtsgeschlecht zugehörig fühlt und der eine medizinische und rechtliche Anpassung realisieren möchte, ist mit komplexen Rahmenbedingungen zur Legitimierung seiner geschlechtlichen Identität konfrontiert. Eine lesbische, schwule oder bisexuelle Zugehörigkeit unterliegt hingegen keiner rechtlichen Legitimationspflicht. Allerdings sind sie - wie trans**Personen* auch - darauf angewiesen, dass ihr (nahes) Umfeld ihre Lebensweise anerkennt. Für weitergehende Erfahrungen von jungen trans**Menschen* bei einer Transition, die an der Studie *Coming-out – und dann...?!* teilgenommen haben siehe *Krell und Oldemeier* (2015). Siehe für detaillierte Erkenntnisse zu Diskriminierung und Stigmatisierung von trans**Personen* in der Medizin *Hamm und Sauer* (2014).
- 12 Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass das Verheimlichen oder die Sorge vor Ablehnung der sexuellen und geschlechtlichen Zugehörigkeit zu einem erhöhten Risiko für gesundheitliche Probleme sowie für gesundheitliches Risikoverhalten führen kann (z.B. in *Meyer* 2003; *Zeeman* 2016 et. al). In einer englischen Studie wurde beispielsweise festgestellt, dass 34% der LSBT*-

- Jugendlichen, 48% der trans*-Jugendlichen und 18% der heterosexuellen Peers bis zu ihrem 26. Lebensjahr mindestens einen Suizid-Versuch unternommen hatten (Nodin et al. 2015).
- 13 Junge gender*diverse und orientierungs*diverse Menschen haben häufiger mehrere Coming-outs. Bei den orientierungs*diversen Jugendlichen sind es 36%, bei den gender*diversen 69%, die mindestens ein weiteres Coming-out hatten. Bei den Gründen, die den Zeitpunkt des äußeren Coming-out bestimmten, haben sie zudem am häufigsten die Antwort gegeben, „vorher war ich mir über meine sexuelle Orientierung/geschlechtliche Identität nicht sicher genug“. Insgesamt zeigt sich daher, dass Jugendliche, die sich keiner Kategorie zuordnen oder alternative Selbstbeschreibungen nutzen, einen komplexeren Bewusstwerdungs- bzw. Findungsprozess durchlaufen und (zunächst) unsicherer sind im Hinblick auf ihre sexuelle oder geschlechtliche Zugehörigkeit.
 - 14 In der viel zitierten Studie *Sie liebt sie. Er liebt ihn.* von 1999 (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin 1999) war das häufigste Problem der jungen Lesben und Schwulen die Einsamkeit (Sielert/Timmermanns 2011, S. 11). In der Studie *Coming-out – und dann...?!* haben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nur selten davon berichtet. Sie finden heute eher passenden Anschluss und Austausch - vor allem auch online.
 - 15 Im Kontext von Interkulturalität wird interkulturelle Kompetenz inzwischen unter einem positiven Vorzeichen als notwendiges Wissen in einer globalisierten Welt angesehen. Bezogen auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bestünde die vergleichbare Perspektive darin, Kompetenzen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt eine stärkere Anerkennung zukommen zu lassen.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Coleman-Fountain, E. (2014): Lesbian and gay youth and the question of labels. *Sexualities* 17, 7, S. 802-817. <https://doi.org/10.1177/1363460714531432>
- Dalia Research (2016): Counting the LGBT population. Online verfügbar unter: <https://daliaresearch.com/counting-the-lgbt-population-6-of-europeans-identify-as-lgbt/>, Stand: 10.11.2016.
- Degele, N./Dries, C. (2005): Modernisierungstheorie. Eine Einführung. – Stuttgart: UTB.
- Degele, N. (2008): Gender/Queer Studies: Eine Einführung. – Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Deutscher Ethikrat (2012): Stellungnahme Intersexualität. – Berlin.
- Dieckmann, J./Litwuschuh, J. (2014): Forschung im Queerformat: Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. – Bielefeld: Transcript.
- Döring, N. (2013): Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender und Queer Theorie. *Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, (2), S. 94-113.
- Faderman, L. (2015): *The Gay Revolution: The Story of the Struggle*. Simon & Schuster. – New York.
- Franzen, J./Sauer, A. (2010): Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. – Berlin.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2014): Resilienz. – München: Ernst-Reinhardt Verlag.
- Frohn, D. (2013): Subjektive Theorien von lesbischen, schwulen und bisexuellen bzw. transidenten Beschäftigten zum Umgang mit ihrer sexuellen bzw. ihrer Geschlechtsidentität im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit – eine explorative Studie. *Forum für qualitative Sozialforschung* Vol. 14, No 3. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/prINTERfriendly/1933/3570#g54>, Stand: 23.2.2013.
- Halberstam, J. J. (2013): *Gaga Feminism: Sex, Gender, and the End of Normal (Queer Ideas/Queer Action)*. – Boston, MA: Beacon Press.
- Hamm, J. A./Sauer, A. (2014): Perspektivenwechsel: Vorschläge für eine menschenrechts- und bedürfnisorientierte Trans*-Gesundheitsversorgung. *Zeitschrift für Sexualforschung* (23)1, S. 4-30. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1366140>
- Higa, D./Hoppe, M./Lindhorst, T./Mincer, S./Beadnell, B./Morrison, D. et al. (2014): Negative and positive Factors associated with the well-being of lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and ques-

- tioning (LGBTQ) Youth. *Youth & Society* 2014, Vol 46(5), S. 663-687.
<https://doi.org/10.1177/0044118x12449630>
- Human Rights Campaign Youth survey report* (Hrsg.) (2012): Growing up LGBT in America. Key Findings. Online verfügbar unter: <http://www.hrc.org/youth-report>, Stand: 23.2.2016.
- Kann, L./Olsen, E./McManus, T./Harris, A. W./Shanklin, S. L./Flint, K.H. et al.* (2015): Sexual Identity, Sex of Sexual Contacts, and Health-Related Behaviors Among Students in Grades 9-12 – United States and Selected Sites. *MMWR Surveillance Summaries* 2016; Vol. 65 (No. SS-9): S. 1-202. Online verfügbar unter: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6509a1.htm#suggestedcitation>. Stand 09.02.2017.
- Krell, C./Oldemeier, K.* (2015): Coming-out – und dann?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. – München: DJI.
- LesMigras* (2012): Gewalt und Mehrfachdiskriminierungserfahrungen von lb_FT*. Zusammenfassung der Ergebnisse. Online verfügbar unter: http://www.lesmigras.de/tl_files/lesmigras/kampagne/Studie_Zusammenfassung_LesMigraS.pdf, Stand: 23.02.2016.
- Levitt, H. M./Ippolito M. R.* (2014): Being Transgender: Navigating Minority Stressors and Developing Authentic Self-Presentation. *Psychology of Women Quarterly*. Vol. 38(1), S. 45-64.
<https://doi.org/10.1177/0361684313501644>
- Levy, D. L./Johnson, C. W.* (2011): What does the Q mean? Including queer voices in qualitative research. *Qualitative Social Work* 11(2), S. 130-140.
- Meyer, I. H.* (2003): Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence.
- Nodin, N.o/Peel, E./Tyler, A./Rivers, I.* (2015): The RARE Research Report LGB&T Mental Health – Risk and Resilience Explored. – London. RARE.
- Rauchfleisch, U.* (2011): Schwule, Lesben, Bisexuelle. Lebensweisen – Vorurteile – Einsichten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin* (Hrsg.) (1999): Sie liebt sie. Er liebt ihn. Eine Studie zur psychosozialen Situation junger Lesben, Schwuler und Bisexueller in Berlin. – Berlin.
- Schirmer, U.* (2012): Möglichkeiten, vergeschlechtskörper in der Welt zu sein: Neuverhandlungen geschlechtlicher Subjektivierungsweisen im Kontext des medizinisch-rechtlichen Regimes der Transsexualität. In: *Sänger, E./Rödel, M.* (Hrsg.): Biopolitik und Geschlecht. Zur Regulierung des Lebendigen. – Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 244-265.
- Sielert, U./Timmermanns, S.* (2011): Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. – München: DJI. Online verfügbar unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sielert_Timmermanns_komplett.pdf, Stand: 05.04.2015.
- Stieglitz, K. A.* (2010): Development, Risk, and Resilience of Transgender Youth. *Journal of the Association of nurses in Aids Care*. Vol. 21/Issue 3: S. 192-206. <https://doi.org/10.1016/j.jana.2009.08.004>
- Voß, H. - J.* (2014): Intergeschlechtlichkeit: Aktivismus und Forschung, ihre Verzahnung und intersektionale Fortentwicklung. In: *Bundesstiftung Magnus Hirschfeld* (Hrsg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBT*-, Queer und Geschlechterforschung – Bielefeld: transcript, S. 117-131. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839427026.117>
- Watzlawik, M.* (2004): Uferlos. Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen. – Norderstedt: Books on Demand.
- Witzel, A.* (2000): Das Problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol 1 No 1. Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519>. Stand 09.03.2016.
- Woltersdorff, V.* (2005): Coming-out. Die Inszenierung schwuler Identitäten zwischen Auflehnung und Anpassung. – Frankfurt/New York: Campus.
- Zeeman, L./Aranda, K./Sherrif, N./Cocking, C.* (2016): Promoting resilience and emotional well-being of transgender young people: research at the intersections of gender and sexuality. *Journal of Youth Studies*.

Engagierte Jugendliche



Silke Jakob (Hrsg.)

Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft

Bürgerschaft und Engagement
in einer globalisierten Welt

2017. 233 Seiten. Kart.
32,00 € (D), 32,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-0763-8
eISBN 978-3-8474-0896-3

Wie ist es um das gesellschaftspolitische Engagement von Jugendlichen in der heutigen globalisierten Welt bestellt? Der Band analysiert jugendliches Engagement und die damit einhergehende gesellschaftliche Positionierung der Jugendlichen. Dabei thematisieren die Beiträge die Bereiche globalisierte Welten und Jugend, Länderbeispiele sowie Beispiele der pädagogischen Praxis.

Ausgehend von der Beobachtung des eigeninitiierten gesellschaftspolitischen Engagements von Kindern und Jugendlichen stellt sich die Frage der Bürger_innenschaft insofern, als dass Jugendliche einerseits genau durch eigene Initiativen ihre Stellung als aktive Teilhaber der Gesellschaft verdeutlichen, andererseits gerade durch die Gesellschaft beschränkt werden.



www.shop.budrich-academic.de

Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz

Meike Watzlawik, Ska Salden, Julia Hertlein

Zusammenfassung

Dieser Text nähert sich den Themen Vorurteile, Stereotype und Diskriminierung aus verschiedenen Perspektiven: Der theoretische Einstieg aus soziologischer Perspektive thematisiert den Sozialisationsprozess innerhalb der binären Geschlechter- und Begehrensordnung und referiert feministische und queere Kritiken. Daran schließt sich eine psychologische Perspektive an, die den heuristischen Wert des Konzeptes von Ambiguitätstoleranz im individuellen Umgang mit nicht erwartungskonformen Situationen auslotet. Schließlich wird mit einer empirischen Perspektive die Situation lsb* Jugendlicher mit Hilfe von O-Tönen aus Fokusgruppen verdeutlicht, wobei auf drei häufige Eindeutigkeitsannahmen Bezug genommen wird. Der abschließende Ausblick zeigt, wie nur im interdisziplinären Zusammenwirken *aller* Perspektiven Vielfalt in Zukunft besser integriert werden kann.

Schlagwörter: Diskriminierung, LSBT*, Jugendliche, Sozialisation, Ambiguitätstoleranz

What if not everything is as unambiguous as we expect it to be? Experiences of lgbt youth at school and the concept of ambiguity tolerance*

Abstract

This article discusses prejudices, stereotypes and discrimination from different perspectives: the theoretical introduction from a *sociological perspective* frames the socialisational practices of actors within the binary order of gender and desire and highlights selected feminist and queer criticisms. Subsequently, a *psychological perspective* is applied that proposes the heuristic value of the concept of ambiguity tolerance when analyzing the individual handling of ambiguous situations. Finally, the article employs an *empirical perspective* that reflects the situation of lgbt* adolescents and young adults. By drawing on data from focus group discussions three common assumptions of unambiguousness were identified. In a concluding outlook the article argues for an interdisciplinary approach of *all* angles to improve the integration of diversity in the future.

Keywords: discrimination, LGBT*, adolescents, socialization, ambiguity tolerance

1. Einleitung

„Ich konnte es nicht leiden, in männlich/weiblich eingeteilt zu werden.“

„Du kannst selber wählen, was du sein willst so.
Du kannst selber entscheiden, such es dir selber aus.“
[Auszüge aus einer Fokusgruppe mit Jugendlichen, 2016]

Die Schwierigkeiten im Umgang mit stereotypen Vorstellungen bezüglich Geschlecht und sexueller Orientierung liegen darin, dass diese nicht nur in unserem begrifflichen Repertoire, sondern auch wirkmächtig in unseren Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern verankert sind. Im Zuge des Sozialisationsprozesses, der oft bereits im Mutterleib beginnt (z.B. Ansprache des Babys als Junge oder Mädchen), und der sich dann im familiären und institutionellen Umfeld (Kita, Schule, Ausbildung etc.) fortsetzt, wird in der westlich geprägten Welt ein ganz bestimmtes Geschlechterverhältnis transportiert. Die Rede ist von der Zwei-Geschlechterordnung (männlich/weiblich) und damit einhergehend das normative Ideal der heterosexuellen Zweierbeziehung.

Warum dies für lsbt* Jugendliche problematisch ist und zu Diskriminierungserfahrungen führen kann, wird anhand der empirischen Perspektive am Beispiel des Umfeldes Schule belegt und argumentiert (4). Doch zuvor erfolgt die theoretische Einbettung des Themas in Form einer soziologischen (2) und einer psychologischen (3) Perspektive. Schließlich wird diskutiert, ob und wie die Zwei-Geschlechterordnung im Denken und Verhalten herausgefordert werden kann, um langfristig zu einer diskriminierungsärmeren und freieren Gesellschaft beizutragen (5).

2. Theoretischer Hintergrund aus soziologischer Perspektive: Binäre Geschlechterordnung & doing gender

Während des Sozialisationsprozesses werden die binäre Geschlechterordnung und die „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991) in Form von habituellen Denk-, Wahrnehmungs-, und Handlungsschemata nicht nur tief in das Denken, sondern auch tief in die Körper der Akteur_innen eingeschrieben (Bourdieu 2005). Die Sprache, in die wir hineingeboren werden und innerhalb derer der Sozialisationsprozess abläuft, repräsentiert *und* erzeugt die vorherrschende soziale und kulturelle Gesellschaftsordnung, es handelt sich um „symbolische Macht“ (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, S. 177).

Der Historiker Thomas Laqueur (1992) analysierte beispielsweise in seiner Kulturgeschichte der Geschlechtsorgane, dass die Zweigeschlechtlichkeit, die heute gemeinhin als naturgegeben angesehen wird, selbst ein historisches Produkt sei. Noch bis ins 18. Jahrhundert gingen Gelehrte, Mediziner und Anatomen von einem „one sex model“ aus. Diese Annahme war von der Vorstellung getragen, dass die weiblichen Geschlechtsorgane den männlichen sehr ähnlich, allerdings „umgekehrt“ angelegt seien (Laqueur 1992). Damit konnte aus wissenshistorischer Perspektive gezeigt werden, dass der anatomische Geschlechtsunterschied selbst keine naturgegebene, vordiskursive Kategorie, sondern ebenfalls offen für kulturelle Interpretation ist (vgl. Singer 2004). Anders formuliert: Der anatomische Unterschied zwischen den Geschlechtern wird gesellschaftlich auf eine bestimmte Art und Weise gedeutet/konstruiert und dieser konstruierte Unterschied wird

dann zu der als natürlich erscheinenden Grundlage der gesellschaftlichen Sichtweise, die ihn erst geschaffen hat. Der Geschlechtsunterschied wird naturalisiert (*Bourdieu* 2005, S. 27). Diese Operation kann auch als „Selbstverschleierung“ sozialer Konstruktionsprozesse bezeichnet werden (*Villa* 2006, S. 125).

Tatsächlich ist die sprachliche Manifestation der normativen Geschlechter- und Begehrensordnung in Form von Einteilungen, Kategorien und Begriffen keine deterministische Einbahnstraße, sondern diese Ordnung muss beständig durch kulturelle Interpretationen aktualisiert bzw. „performt“ werden. Diesem Aspekt trägt das Konzept des „doing gender“ Rechnung. Geschlecht ist demnach nicht etwas, was man *ist*, sondern etwas, das man *tut*. Durch Typisierungen und Klassifikationen wirkt die Kategorie Geschlecht stark komplexitätsreduzierend innerhalb von sozialen Interaktionen (*Gildemeister*, 2004). Die Art und Weise, wie typisiert und klassifiziert wird, entspricht gesellschaftlichen Zwängen: Es handelt sich um „institutional genderism“ (vgl. *Goffman* 1994).

„Das Herstellen von Geschlecht (doing gender) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher Natur zu sein [...]“ (*West/Zimmermann* 1987, zitiert nach *Gildemeister* 2004, S. 132)

Zentral an dieser Stelle ist die Formulierung „mit Bedeutung versehen“. Wenn klassifikatorische Geschlechtszugehörigkeit durch soziale Interaktionen immer wieder bestätigt werden muss, um stabil zu bleiben, kann sie innerhalb von sozialen Interaktionen auch „irritiert“ und damit auch ein Stück weit verändert werden (vgl. *Butler* 1997, S. 317). Selbst wenn man die sogenannte Trägheit des Bourdieu'schen Habitus Konzept mitberücksichtigt¹, so räumt *Bourdieu* (1992, S. 274) selbst ein, dass der Habitus in Zeiten der Krise² sowohl mit Beharren, als auch mit Veränderung reagieren kann.

Queere, feministische und postkoloniale Kritik(en)

Kritik an der Binarität der Geschlechterordnung formulierten auch die Queer Studies. Diese rückten vor allem die Kritik an der „hierarchischen Figur“ der hetero/homo Binarität ins Zentrum ihrer Analysen (*Hark* 2004, S. 288). Als kritische Weiterentwicklung von lesbischen, lesbisch-feministischen und schwulen Forschungen etablierte sich in den 1990er Jahren Queer Theory bzw. Queer Studies als akademische Unternehmung an einigen US-amerikanischen Universitäten (z.B. Berkeley). Kritische Weiterführung der Gay und Lesbian Studies bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem die Auseinandersetzung mit „kategorialen und identitätsorientierten Begrenzungen, die die Begriffe lesbisch bzw. schwul historisch begleiten“ (*Hark* 2004, S. 286). Kritisiert wird eine Identitätspolitik, die durch ihre positive Stellungnahme für marginalisierte soziale Gruppen und Bewegungen gleichzeitig neue Ausschlüsse produziere. Die Zugehörigkeit zu einer Kategorie, also der Fokus auf ein bestimmtes Identitätsmerkmal (wie z.B. lesbisch), macht zwar Politik im Namen dieser spezifischen Identität möglich (z.B. die Forderung nach gleichgeschlechtlicher Ehe), führe aber immer wieder zu neuen Abgrenzungen (z.B. bisexuell, pansexuell). Dieser problematische Aspekt von Identitätspolitik war bereits im Rahmen der zweiten Frauenbewegung sichtbar geworden, als sich Women of Color gegen eine Politik im Namen „der Frau“ wehrten: „White feminist scholars pay hardly more than lip service to race as they continue to analyse their own experience in ever more sophisticated forms“ (*Higginbotham* 1992, S. 183). Schwarze Feministinnen und postkoloniale

Theoretikerinnen³ beanstandeten vehement den Eurozentrismus des weißen Mittelklasse-Feminismus (vgl. Dietze 2005). Liebsch (2010, S. 78) fasste den problematischen Aspekt von Identitätspolitik folgendermaßen kompakt zusammen:

„Die in dieser Gemeinschaftlichkeit hergestellte Form einer Gruppenidentität ist immer an das Prinzip von Einschluss und Ausschluss als Instrument der Selbstbeschreibung gebunden; eine männliche Identität zu haben, bedeutet, keine Frau zu sein, zur Gruppe der Alten zu gehören, schließt die Jungen aus.“

Wie also diesem Dilemma rund um Identität und Differenz begegnen? Judith Butler (2007)⁴ kann in Übereinstimmung mit Spivaks Konzept eines „strategischen Essentialismus“ so interpretiert werden, dass identitätsstiftende Kategorien nicht völlig verabschiedet werden, sondern diese als vorläufige Kategorien strategisch einsetzbar bleiben sollten (vgl. Spivak/Harasym 1990, S. 51; vgl. Balzer/Ludewig 2012). Strategisch bedeutet in diesem Zusammenhang die politische Notwendigkeit, gesellschaftliche Ungleichheiten und Ausgrenzungen von bestimmten Gruppen benennen zu können. Gleichzeitig müsse aber deren vorläufiger und prozesshafter Charakter immer präsent bleiben. Laut Butler (1997) ist es notwendig „eine doppelte Bewegung zu erlernen: die Kategorie anzuführen und dementsprechend eine Identität vorläufig zu stiften und die Kategorie gleichzeitig als einen Ort der dauernden politischen Auseinandersetzung öffnen“ (S. 303). Diese schwierige Übung erinnert an Adornos Programm (2003) einer negativen Dialektik, die ebenfalls Widersprüche eröffnen, aber nicht befrieden möchte. Die Öffnung von identitätsstiftenden Kategorien kann somit auch als ein paradoxes „Aushalten des Widerspruchs“ (Schwandt 2009, S. 122f.), als das produktive Ertragen einer Leerstelle gedeutet werden.

Aus Sicht der Psychologie kann das Aushalten dieser Leerstelle, das Offenhalten der genauen Bestimmung von (identitätsstiftenden) Kategorien mit Hilfe des Konzepts der Ambiguitätstoleranz analysiert werden.

3. Theoretischer Hintergrund aus psychologischer Perspektive: Ambiguitätstoleranz, was ist das?

Wenn man die Online Version des Lexikons der Psychologie, den Dorsch (Wirtz n.d.), befragt, wird unter Ambiguitätstoleranz Folgendes verstanden:

[engl. *ambiguity tolerance*; lat. *ambiguitas* Doppelsinn], Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis nehmen und ertragen können. Die Ambiguitätstoleranz ist eine Dimension der Einstellungsmessung und Persönlichkeitsvariable (Frenkel-Brunswik 1949). Soziologisch ist Ambiguitätstoleranz (nach Krappmann 1971) ein notwendiges Sozialisierungsergebnis in einer Gesellschaft mit verschiedenen Wertgeltungen und Bedürfnissen. Kognitiv ist Ambiguitätstoleranz ein Denkmuster (*patterns of thought*), das das Differenzierungsniveau der Reduktionsschemata bestimmt.

Ein mit der Ambiguitätstoleranz verwandtes Konzept ist das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit oder *Need for Cognitive Closure* (NCC; Roets/Kruglanski/Kossowska/Pierro/Hong 2015), ein Bedürfnis, das den Wunsch des einzelnen betont, eine konkrete Antwort auf eine bestimmte Fragestellung zu bekommen, wobei *irgendeine* Antwort immer noch besser ist als keine, so dass man wiederum Verwirrung und Ambiguität vermeidet (Kruglanski 1990)⁵. Auch werden z.T. alternative Begriffe wie z.B. *Unsicherheitstole-*

ranz (siehe Reis 1997) oder *Ungewissheitstoleranz* (Dalbert 1999, zitiert nach Müller-Christ/Weßling 2007) diskutiert. Müller-Christ und Weßling (2007) geben jedoch zu bedenken, dass das *Ungewissheitskonzept* etwas breiter zu verstehen sei als die Ambiguitätstoleranz. Ungewissheit bedeute, dass man nicht genau abschätzen kann, wie sich eine Situation entwickeln wird: Was kommt als nächstes? Was wird passieren? In *ambiguitiven*, also widersprüchliche Situationen hingegen passt das Wahrgenommene nicht zueinander bzw. steht zu logischen Grundsätzen oder Überzeugungen im Widerspruch. Wenn die eigene Welt (bisher) z.B. nur aus heterosexuellen, cis-geschlechtlichen Menschen bestand, können Personen, die nicht in das bekannte Schema passen, irritieren. Je nach individueller Möglichkeit können die eigenen Überzeugungen nun in Frage gestellt und ggf. modifiziert werden, oder, im anderen Extrem, das Wahrgenommene muss abgewertet und „eindeutig“ gemacht werden, damit wieder Sicherheit herrscht. Als Beispiel kann Homosexualität fälschlicherweise als Krankheit bezeichnet werden („Das ist doch krank!“), was es aus Sicht der Person dann zu einer „Ausnahme“ und dadurch weniger bedrohlich werden lässt; ggf. glaubt die Person sogar an die Möglichkeit einer „Heilung“ (vgl. Drescher/Zucker 2006, zur Diskussion über die Spitzer-Studie).

Egal auf welchen Aspekt (kognitiv, motivational, interaktiv) der Ambiguitätstoleranz fokussiert wird, geht es immer darum, wie und ob der Mensch mit Uneindeutigkeiten umgeht bzw. umgehen kann/will. Die Vermutung, dass die Ambiguitätstoleranz eines Menschen mit seinem Hang zum stereotypen Denken und damit der Wahrscheinlichkeit, andere zu diskriminieren, zusammenhängt, lag schon bei der Entwicklung des Konstruktes nahe. Bereits Frenkel-Brunswick (1949) ging davon aus, dass Menschen mit hoher Ambiguitätsintoleranz rigider im Denken seien und Ambivalenzen, die sie als emotionale Ambiguität beschreibt, schwer aushalten. Dies könne sich z.B. in starren ideologischen Überzeugungen (vgl. Cornelis/Van Hiel/Roets/Kossowska 2009) äußern, aber auch stereotypes Denken bedingen. Bereits Allport (1954) sprach deshalb von einem vorurteilsanfälligen kognitiven Stil (*prejudice-prone motivated cognitive style*), was sich z.B. in den Ergebnissen von Roets und Van Hiel (2011) bestätigt. Sie konnten für das Konzept *Need for Cognitive Closure* zeigen, dass rassistische und sexistische Vorurteile umso stärker ausgeprägt sind, je stärker das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit ist (vgl. auch Dijksterhuis/Van Knippenberg/Kruglanski/Schaper 1996). Im Gegensatz dazu würden Menschen mit hoher Ambiguitätstoleranz mit Konflikten offener umgehen, seien an neuen Erfahrungen interessiert (vgl. auch Budner 1962) und ließen Zweifel an bestehenden Überzeugungen zu, was mit einem geringeren Vertrauen in das eigene Urteil einhergeht, da es theoretisch auch anders sein könnte (Webster/Kruglanski 1998). Sie seien eher gewillt, Altes zu überdenken und Neuem Raum zu geben. Die Konsequenz der Intoleranz gegenüber Ambiguitäten fasst Frenkel-Brunswick (1949) wie folgt zusammen. Es führte zu der ...

... tendency to resort to black-white solutions, to arrive at premature closure as to evaluative aspects, often at the neglect of reality, and to seek for unqualified and unambiguous over-all acceptance and rejection of other people. The maintenance of such solutions requires the shutting out of aspects of reality which represent a possible threat to these solutions. (S. 115)

Frenkel-Brunswick (1950) gibt aber gleichwohl zu bedenken, dass diese Beobachtungen nur für die „Extreme“ gültig seien: Menschen mit „mittlerer Ambiguitätstoleranz“ können in manchen Lebensbereichen sehr rigide im Denken und in anderen flexibler sein, so dass auch andere Einflüsse mit einbezogen werden müssten. Ein weiterer interessanter Punkt

ist ihre Beobachtung, dass es bei den Ambiguitätstoleranten Untergruppen gäbe, die z.B. ethnisch gesehen weitestgehend vorurteilsfrei seien, aber so stark an ihrer liberalen Ideologie hingen, dass man auch hier von rigidem und stereotypisierendem Denken reden müsse (Frenkel-Brunswik 1950, S. 464). Eine differenzierte Betrachtung scheint also angebracht.

Während einige Autor_innen davon ausgehen, dass es sich bei der Ambiguitätstoleranz um ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal handelt (siehe Reis 1997; vgl. auch Allport 1954), weisen andere darauf hin, dass es dabei doch eher um bereichs- und situationspezifische Einstellungen von Personen geht (Durrheim/Foster 1997). Schlink und Walther (2007) nennen hierbei Einflussfaktoren wie Zeitdruck und Müdigkeit, die den Wunsch bestärken können, schnell eine klare Antwort zu bekommen. In anderen Situationen, in denen Fehlurteile subjektiv gesehen eine höhere Relevanz haben könnten, kann hingegen eine größere Offenheit Folge sein. Die Annahme, dass man Ambiguitätstoleranz positiv beeinflussen kann, liegt im Falle von Einstellungen also erst einmal näher als bei der Annahme, es handle sich um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal („Die Menschen sind einfach so!“). Allerdings zeigen verschiedene Forscher_innen, dass man auch in letzterem Fall nicht von Änderungsresistenz ausgehen sollte. Laut Roets und Van Hiel (2011) würden verschiedene Studien zeigen, dass gerade der Kontakt mit Personen aus diskriminierten Gruppen zu einer Reduktion von Vorurteilen beitrage⁶. Sie begründen dies mit einer Reduktion von Angst vor dem Anderen. Der Hintergrund sei hier, dass Personen mit hoher Ambiguitätsintoleranz schnell zugängliche Informationen, insgesamt „Vertrautes“, schätzen würden, was durch Gruppenkontakt ermöglicht wird. In Roets et al. (2015) gehen die Autor_innen sogar einen Schritt weiter: Sie zeigen hier, dass das Bedürfnis nach kognitiver Geschlossenheit selbst durch den Austausch reduziert werden kann und sogar zu einer nicht nur bereichsspezifischen Reduktion von Vorurteilen führt:

These studies showed that effects of exposure to multiculturalism on stereotyping and prejudice, through reduced levels of NFC, were not limited to attitudes toward the ethnic/cultural groups directly involved in the multicultural experience, but also generalized to other ethnic groups and other, unrelated, stereotyped groups, such as homosexuals. (S. 262)

Ambiguitätstoleranz und mit ihr das stereotype Denken in Bezug auf verschiedene Personengruppen kann also beeinflusst werden, so dass Diskriminierung weniger wahrscheinlich wird. Ist dies heute aber überhaupt noch notwendig? Sind wir nicht gerade durch die immer bunter werdende Gesellschaft, die auf verschiedenen (medialen) Wegen erlebt werden kann, sowieso auf einem guten Kurs, der „das Andere“ zum Vertrauten werden lässt? Wie sieht die aktuelle Situation von Menschen, in unserem Fall Jugendlichen, mit verschiedenen Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen, tatsächlich aus?

4. Aktuelle Situation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* (lsbt*) Jugendlichen: Empirische Befunde zum Kontext Schule

LSBT* im Allgemeinen und lsbt* Jugendliche im Speziellen erleben auch heute noch Diskriminierung (FRA – European Union Agency for Fundamental Rights 2013; LesMigraS 2012; Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend & Frauen Rheinland-Pfalz 2015; speziell Jugendliche: Krell/Oldemeier 2015). Von daher bleibt es dringend

notwendig, sich mit Diskriminierungsmechanismen und Interventionsmöglichkeiten gegen Diskriminierung auseinanderzusetzen. Ein die für Diskriminierung Jugendlicher prädestinierter Kontext ist die Schule als „normierendes System“ (*Morgade 2006*) und somit als Ort der ständigen Bewertung, d.h. Ab- als auch Aufwertung Einzelner oder Gruppen. Im Rahmen einer Studie zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und Diskriminierung besuchten wir zwei Gruppen einer queeren Jugendorganisation und sprachen mit ihnen über Erfahrungen, die sie in Bezug auf ihre geschlechtliche Identität und ihre sexuelle Orientierung in der Schule gemacht hatten. Eine Beschreibung der beiden Gruppen kann Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Beschreibung der beiden Fokusgruppen mit Jugendlichen

Merkmale	Jugendgruppe 1 (N=8)	Jugendgruppe 2 (N=10)
Ø-Alter in Jahren	18 (15-21)	18 (16-21)
Geschlecht (eigene Formulierung)	3 männlich; 2 weiblich; eher weiblich; Frau/Femme; queer	8 weiblich; eher weiblich; genderfluid
Sexuelle Orientierung (eigene Formulierung)	2 lesbisch; polysexuell; pansexuell; schwul; bisexuell; nicht sicher; keine Angabe	2 bisexuell; 2 nicht definiert; 3 (vermutlich) lesbisch; poly-sexuell/bi- sexuell; pansexuell; noch herausfinden/queer
Schule/Beruf (eigene Formulierung)	3 Gymnasium; 2 Gesamtschule; 2 Universität; integrierte Sekundarschule	4 Gymnasium; 3 Universität; Waldorfschule; FÖJ; Praktikantin

Die Diskussionen, die von zwei Moderator_innen anhand eines vorher erstellten Leitfadens angeleitet wurden, wurden anschließend transkribiert und anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. *Kuckartz 2012*) ausgewertet.

Die Jugendlichen berichteten von zahlreichen Diskriminierungen, die häufig dann stattfanden, wenn sie einer weit verbreiteten Annahme zur Eindeutigkeit von Geschlecht und/oder sexueller Orientierung nicht entsprachen. Es kristallisierten sich in den Auswertungen drei „Eindeutigkeitsannahmen“ heraus, die sich teilweise gegenseitig bedingen: Die Annahme, es gebe die beiden zeitlich stabilen und von außen erkennbaren Geschlechter „männlich“ und „weiblich“; die Annahme, Menschen begehren Personen des jeweils „anderen“ Geschlechts und die Annahme, mit dem Geschlecht seien noch eine Reihe weiterer Eigenschaften verbunden (vgl. oben erwähnte Zwei-Geschlechterordnung bzw. „Heterosexuelle Matrix“ (*Butler 1991*)). Das Konzept der Ambiguitätstoleranz stellt nun *eine* Möglichkeit dar, diskriminierendes Verhalten zu erklären: Wird eine dieser Eindeutigkeitsannahmen verletzt, wird Ambiguität wahrgenommen. Um das aus dieser Ambiguität entstehende psychologische Unwohlsein bei Einzelnen oder gar ganzen Gruppen zu reduzieren, sind verschiedene „Strategien“ möglich, beispielsweise die sich scheinbar ambivalent verhaltende Person zurechtweisen, die Person ablehnen oder abwerten, sie nicht ernst nehmen oder gar vollkommen ignorieren. Dies sind Erfahrungen, die lsbt* Jugendliche im Zusammenhang mit ihrer Geschlechtsidentität oder ihrer sexuellen Orientierung machen, wie auch bei unseren Diskussionen mit den lsbt* Jugendlichen deutlich wurde. Sie berichteten aber auch von Personen, die mit den vermeintlichen Uneindeutigkeiten einen positi-

ven Umgang fanden und sich unterstützend verhielten. Zudem formulierten Sie Forderungen und Wünsche, die sie an die Mitschüler_innen, Lehrkräfte, Schulleitungen sowie an die die Instanz „Schule“ haben. Im Folgenden werden wir dies für die genannten drei Eindeutigkeitsannahmen exemplarisch verdeutlichen.

Eindeutigkeitsannahme 1: Binäre und intraindividuelle Eindeutigkeit: Ein Mensch hat eindeutig eines der beiden Geschlechter „weiblich“ oder „männlich“, das von außen erkennbar und zeitlich stabil ist.

Die Annahme, dass jede Person *eindeutig einem der beiden Geschlechter* „weiblich“ oder „männlich“ zugeordnet werden kann, gilt insgesamt als gesellschaftlicher Konsens. Sie manifestiert sich nicht nur in zwischenmenschlichen Interaktionen („Ist es ein Mädchen oder ein Junge?“ als Frage an Eltern von Kleinkindern), sondern auch an den in unserer Umwelt vorgegebenen Strukturen – von den Auswahlmöglichkeiten des Geschlechts auf Formularen über die übliche Anrede bei offiziellen Briefen bis hin zu der Ausweisung öffentlicher Toiletten. Eine weitere verbreitete Annahme ist, dass das Geschlecht einer Person von außen erkennbar sei und sich zudem im Laufe des Lebens nicht ändert. Vor allem trans* und inter* Personen entsprechen diesen Annahmen nicht und erfahren dadurch häufig Diskriminierung. Dies kann sich beispielsweise darin äußern, dass das selbst gewählte Pronomen nicht verwendet wird.

„Na ja, also meine Lehrer benutzen manchmal das falsche Pronomen [...] ich finde es dann doof, dass sie sich dann nicht selber korrigieren, und meistens ist es dann auch vor den Schülern, die dann auch das falsche Pronomen nutzen, das ist dann halt scheiße, weil die Schüler dann halt auch denken, das ist ok.“ [Liam, 17]

An diesem Zitat wird ein Nicht-Ernst-Nehmen oder auch ein Ignorieren der Transgeschlechtlichkeit bzw. der Veränderbarkeit des Geschlechts der_des Jugendlichen deutlich. Ob sich die Lehrkraft wohl auch nicht entschuldigen oder zumindest korrigieren würde, hätte sie für eine_n cisgeschlechtlichen Jugendlichen das falsche Pronomen benutzt? Zudem kommt hier eine weitere Komponente des Systems Schule zum Tragen: Lehrkräfte befinden sich im Verhältnis zu den Schüler_innen in Macht- und Vorbildpositionen. Ihr Verhalten hat Vorbildcharakter und scheint schon allein durch ihre Position als Lehrkraft legitimiert. Für den_die Jugendliche_n hatte dies zufolge, dass auch andere Schüler_innen das falsche Pronomen benutzten, wenn sie das bei der Lehrkraft zuvor beobachtet hatten.

Zu ignorieren, dass Geschlecht und Begehren nicht immer eindeutig bzw. den Erwartungen entsprechend ausfallen, geht häufig mit einer unbewussten Grundannahme einher, dass alle Schüler_innen cisgeschlechtlich und heterosexuell seien. Diese Grundannahme beeinflusst, wie und ob über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gesprochen wird.

„Ich glaube eine Sache, dass nicht so ernst genommen wird das Thema, ist, dass ganz viele nicht wissen, wie viele Leute es eigentlich betrifft und das in jeder Schulklasse statistisch 1-3 Leute sitzen, die irgendwie selber queer sind [...] ich habe immer das Gefühl, die denken dann, ach, sie reden jetzt über irgendwelche Leute, die sie eh nie zu Gesicht bekommen.“ [Papa, 21]

Eine weitere Form ignoranten Umgehens mit Trans*geschlechtlichkeit, die von den Jugendlichen angesprochen wurde, ist ein aktives Unsichtbarmachen.

„Und dann daraufhin hat sich eine in der Nebenklasse geoutet, auch als trans*, und da hat der Klassenlehrer zu ihr gesagt, dass sie es der Klasse nicht sagen sollte, weil die dann verwirrt sind oder so.“ [Liam, 17]

Tatsächlich kann es in Anbetracht der drohenden Diskriminierung eine hilfreiche Überlebensstrategie sein, sich in der Schule nicht zu outen. Viele LSBT* berichten aus gutem Grund, in der Schule nicht „out“ gewesen zu sein (FRA 2013; *Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz* 2015). Allerdings sagt die Befürchtung, die Mitschüler_innen könnten „verwirrt“ werden, einiges über den Umgang des Lehrers mit dieser Ambiguität aus: Sie soll nicht thematisiert werden, eine Konfrontation ist nicht gewünscht. Zudem sendet er an die_den trans* Jugendliche_n die Botschaft, dass es ihre_seine Verantwortung wäre zu verhindern, dass andere an ihm_ihr Ambiguität wahrnehmen und eventuell damit nicht umgehen können, und nicht etwa die Verantwortung der anderen, diese Ambiguität auszuhalten.

Weitere Formen, mit Ambiguität umzugehen, sind das Abwerten oder Zurechtweisen der Person, die als mehrdeutig wahrgenommen wird, mit dem Ziel, sich zumindest von der Mehrdeutigkeit abzugrenzen und im besten Falle wieder Eindeutigkeit herzustellen. Ein_e Jugendliche_r berichtet von einer miterlebten Situation, als er_sie die dritte Klasse einer Grundschule besuchte:

„Wir hatten ein Kind und das ist halt irgendwie immer auf das Jungsklo gegangen. Die Lehrer wussten aber so, weiblicher Name alles, und haben sie dann oder ihn, ja, das Kind halt öfter, ziemlich zusammengeschrien, wenn sie das gesehen haben und so von wegen: „Ja, du musst jetzt auf das Mädchenklo!“ [Zora, 17]

Offenbar hatte die Lehrkraft hier die Annahme, das Geschlecht sei von außen, beispielsweise am Namen, erkennbar, und zeitlich stabil. Die auf die Nicht-Erfüllung dieser Annahme folgende Diskriminierung erfolgt hier in Form der Zurechtweisung und des Verbots, die Toilette selbstbestimmt zu wählen. Von „Toilettensituationen“ wurde von den Jugendlichen in den Fokusgruppen häufig berichtet, da sich in für „Frauen“ und „Männer“ unterteilten öffentlichen Toiletten die Annahme binärer und intraindividuellere Eindeutigkeit von Geschlecht deutlich manifestiert und eine Irritation dieser Annahme ebenso deutlich ist. Ein_e andere_r Jugendliche_r hat auch direkt einen Lösungsvorschlag parat:

„[...] so blöde Situationen [...] die auf jeden Fall vermieden werden können, wenn es geschlechtsneutrale Toiletten gibt so.“ [Skaterboi, 20]

Neben diskriminierenden Umgängen mit wahrgenommener Ambiguität berichteten manche Jugendliche aber auch von Verhalten, bei dem diese positiv aufgenommen bzw. ausgehalten wurde, z. B. bei einer (nicht offiziellen) Namensänderung:

„Also als ich mich geoutet habe, [...] mein Klassenlehrer ist dann zu allen Lehrern gegangen und hat in der Liste den Namen gleich geändert, also nicht im Computer offiziell, sondern einfach nur in den Listen, damit die Lehrer mich dann auch mit dem richtigen Namen ansprechen und so, das fand ich echt gut.“ [Liam, 17]

Andere Lehrkräfte begegneten scheinbaren Ambiguitäten mit großer Offenheit und Lernbereitschaft:

„[...] wo wir dann den Lehrern erklärt haben, was ein Gendergap ist und wie das funktioniert und so und die dann aber auch sehr „Ah, ok!“, sehr, sehr offen waren und so und dann das sozusagen halt von uns lernen wollten, das fand ich gut.“ [Lynea, 19]

Diese Beispiele zeigen, welcher Umgang mit der Verletzung der binären und intraindividuellen Eindeutigkeit von den Jugendlichen als positiv und wünschenswert bewertet wird.

Eindeutigkeitsannahme 2: Heterosexuelle Eindeutigkeit: Männer begehren (nur) Frauen und Frauen begehren (nur) Männer

Eine zweite Annahme, die viel gesellschaftlichen Konsens erfährt, besagt, dass innerhalb des binären und eindeutigen Geschlechtersystems Frauen sich (nur) in Männer verlieben bzw. diese begehren, und Männer sich (nur) in Frauen verlieben bzw. diese begehren. Wer in seinem Begehren dieser Annahme widerspricht, erfährt auch hier häufig Diskriminierung. Die Verwendung des Wortes „schwul“ als Schimpfwort und die damit einhergehende Botschaft, schwul sein sei etwas Schlechtes, nannten relativ viele Teilnehmende der Fokusgruppen als eine häufige negative Erfahrung. Einige von ihnen waren der Meinung, dass diese teilweise sehr unreflektiert und ohne Kenntnisse der genauen Bedeutung oder Implikation verwendet wurde, dem also nicht in jedem Falle eine homofeindliche⁸ Einstellung zu Grunde liegt (was scheinbar zutrifft; vgl. *Klocke* 2012). Dennoch wurde dies als bedenklich und diskriminierend empfunden:

„Ja, oder so was wie „Mathe ist voll schwul“ oder, also es bedeutet dann halt einfach „scheiße“ und wenn Leute immer hören „schwul heißt scheiße“, dann ist es viel schwieriger, das Wort für sich selbst zu benutzen, und ja, also, ich habe schon von ganz vielen gehört, dass einfach das Outing [Coming Out] viel schwerer war einfach nur durch den Fakt, dass schwul scheiße bedeutet.“

[Luna, 18]

Das Wort „schwul“ wird durch seine häufige Verwendung als Schimpfwort mit einer negativen Bedeutung versehen, sodass dieser Begriff oft nicht mehr für einen positiven Selbstbezug geeignet ist. Dies erschwert das Finden von Worten für die eigene Identität und das eigene Begehren noch zusätzlich.

Auch in Bezug auf Begehren kann das Verschweigen bzw. Unsichtbarmachen von Nicht-Heterosexualität eine „Strategie“ sein, um sich Ambiguität nicht auszusetzen:

„Wir hatten damals ein Lehrbuch in der neunten Klasse und die Lehrerin war immer strikt nach dem Lehrbuch gegangen. Hat wirklich jede Seite Seite für Seite durchgearbeitet außer bei einem Kapitel, einer Doppelseite. Da ging es einfach um Regenbogenfamilien [...] und das hat sie einfach mal übersprungen und einfach mit dem nächsten Kapitel weiter gemacht.“ [Luna-San, 20]

Nicht-heteronormative Beziehungen sind ohnehin in Schulbüchern unterrepräsentiert (*Bittner* 2011). Statt das Thema zumindest an den wenigen Stellen, an denen es explizit auftaucht, anzusprechen, wird es hier übersprungen und somit eine Auseinandersetzung unterbunden. Ein_e andere_r Jugendliche_r äußert einen Wunsch in Bezug auf die Darstellung von Familien in Lehrmaterialien:

„Also ich finde es auch wichtig, dass es auch mal zum Beispiel in der Matheaufgabe, dass es da nicht immer nur um das Pärchen Mutter, Vater und ein Kind und noch Hund oder sonst irgendwas geht, dass es nicht immer nur die normative Familie dargestellt wird, sondern, [...] dass das Thema halt nicht nur Thema ist, wenn es darum geht, so, sondern dass es halt einfach existiert so, dass es auch einfach sichtbar gemacht so, generell, auch in anderen Unterrichtseinheiten.“ [Skaterboi, 20]

Eindeutigkeitsannahme 3: Eindeutige Geschlechterrollen: Mit den beiden eindeutigen Geschlechtern „weiblich“ und „männlich“ sind bestimmte Eigenschaften verbunden

Neben den schon erwähnten Annahmen darüber, wie Jungen/Männer und Mädchen/Frauen auszusehen und zu heißen haben, und in wen sie sich zu verlieben bzw. wen sie zu begehren haben, werden auch viele andere Erwartungen an jedes dieser beiden Geschlechter gerichtet. Solche Erwartungen können eine Einengung des Handlungsspielraums bedeuten – entweder dann, wenn ein_e Jugendliche_r sich im eigenen Verhalten zensiert, weil er_sie weiß, dass sich etwas für „Jungen“ oder „Mädchen“ „nicht gehört“ und er_sie nicht ris-

kieren möchte, für dieses Verhalten abgewertet zu werden, oder weil eine andere Person das nicht geschlechtstypische Verhalten unterbindet oder abwertet. Davon sind nicht nur lsbt* Jugendliche, sondern potenziell alle Jugendlichen betroffen. Ein_r Jugendliche_r berichtet vom Sportunterricht:

„Dann wurden auch diese Rollenklischees auch wieder aufgegriffen. Also wir Mädchen haben dann Bänder-Tanz gemacht und Hula-Hoop und Seilspringen und die Jungs haben halt Fußball gespielt und Judo gemacht und so und ich wär viel lieber bei den Jungs gewesen, durfte aber auch nicht, weil ich war ja ein Mädchen. [...]. Das war nicht nur, dass man einteilt „Ja, Mädchen, Jungs, macht was Unterschiedliches“, das hatte ja schon diesen Touch „Ja, wir wollen euch in eine Richtung erziehen, also wir wollen ja gucken, ja was sind denn die femininen Vorlieben angeblich und was die männlichen.“ [Zora, 17]

In Bezug auf Jungen, die einen Gymnastik/Tanz-Sportkurs gewählt hatten, berichtet diese_r Jugendliche weiter:

„Und dann hat, ich weiß auch nicht, wie wir auf das Thema kamen, hat unsere Sportlehrerin gesagt „Ja, ich hatte mal in einem Semester das erste Mal [...] zwei oder drei Jungs im Kurs [...] und die habe ich dann erstmal ziemlich zusammengefaltet“, so von wegen, „Ja, wollt ihr mich eigentlich verarschen?“, und hat die irgendwie voll auf die Probe gestellt und hat dann gemerkt, dass sie es wirklich wollen.“ [Zora, 17]

Durch den gegenderten Sportunterricht wird zum einen der Handlungsspielraum der Jugendlichen stark eingeschränkt und zum anderen unterschiedliche Erwartungen an „Mädchen“ und „Jungen“ transportiert. Als sich Jungen zum Gymnastik/Tanz-Kurs anmelden, dadurch diesen Erwartungen nicht entsprechen und in der Lehrerin offenbar Ambiguität auslösen, reagiert diese mit Nicht-Ernst-Nehmen und Abwertung. Ein_e andere_r Jugendliche_r gibt als alternative Reaktion ein Beispiel, in dem eine Lehrerin hingegen positiv reagiert, als ein Junge den Gymnastik- und Tanzkurs besucht:

„Haha, du hast Gymnastik und Tanz!“ und dann kam schon die Lehrerin und meinte, sie hatte mal vor zwei Jahren einen Schüler in Gymnastik und Tanz und der war einer der Besten und sie sollen ihn mal nicht auslachen. Also es ist überhaupt nichts Peinliches, wenn ein Junge Gymnastik und Tanz macht, also das fand ich was Gutes, dass sie da nicht mit einem Rollenbild avanciert.“ [Luna-San, 20]

Der_dem Jugendlichen gefiel diese Reaktion der Sportlehrerin: Sie kritisierte das abwertende Verhalten der Mitschüler_innen („Sie sollen ihn mal nicht auslachen!“), machte sichtbar, dass auch andere Schüler sich in der Vergangenheit entgegen der Rollenklischees verhalten hatten und bezog sich positiv darauf („Der war einer der Besten!“).

5. Fazit und Ausblick

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen ganz deutlich, dass es immer noch notwendig ist, Vielfalt sicht- und erfahbarer zu machen, um es den Menschen zu erleichtern, mit Ambiguität positiv und wertschätzend umzugehen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass kategoriales Denken eine menschliche und wahrscheinlich unvermeidbare Eigenschaft ist (vgl. *Allport* 1954). Tatsächlich helfen uns Kategorien dabei, unser Wissen zu strukturieren und mit der Komplexität unserer Umwelt produktiv umzugehen. Auch politische Forderungen können für klar definierte Gruppen leichter umgesetzt werden – diese Gruppen

sollten aber nie als exklusiv, sondern eher als temporäre Konstruktionen verstanden werden (kein *essentialistisches* Denken, vgl. z.B. *Gelman* 2005). Deutlich wird diese Notwendigkeit zum Beispiel an der Erweiterung und Ausdifferenzierung des Akronyms LSB, zu dem TI und Q oder auch über die Zeit doppelt Q hinzukamen, um die Diversität der Gruppe besser abbilden zu können⁹. Dieser Ansatz wirkt gewinnbringend, da eine Steigerung der Pluralität im Alltag mit einem generellen positiven Effekt auf die Ambiguitätstoleranz verbunden zu sein scheint (*Roets* et al. 2015). Wie kann dies konkret aussehen? In Anbetracht der eingangs dargestellten theoretischen Überlegungen ist hier die Reflexionsfähigkeit des_der Einzelne_n gefragt, wobei *Bourdieu* (2001, 1992) darauf hinweist, dass starre Überzeugungsmuster (in Form von inkorporierten habituellen Dispositionen) nur dann modifiziert werden können, wenn sie nicht mehr greifen und somit auf die eine oder andere Art dysfunktional werden, Personen also in eine „Krise“ geraten. Eine solche kann z.B. durch Migration ausgelöst werden, wenn man sich in einem völlig neuen Umfeld wiederfindet und neu orientieren muss. Es ist aber auch denkbar, und so unser Vorschlag an dieser Stelle, „kleine Krisen“ auszulösen, indem man bisherige Konstruktionen herausfordert und irritiert (vgl. *Butler* 1997). Auch *Busche* und *Cremers* (2010, S. 237) raten genau dies, wenn sie empfehlen, dass pädagogische Fachkräfte eine „Haltung“ einnehmen sollten, die es ihnen erlaubt ...

„... strukturelle und individuelle Ungleichheiten und ihre Verschränkungen [wahrzunehmen] und zugleich versucht, einen kritischen Blick auf potentielle „neue Exklusionen“ zu werfen, um diese immer wieder aufs Neue zu *dekonstruieren*“.

Diese Dekonstruktionen ermöglichen allen Beteiligten neue Blickwinkel, auch wenn sie sie nicht garantieren. Deswegen wird es nicht bei *einer* Irritation bleiben dürfen, sondern muss fortlaufend geschehen und von einer sozialwissenschaftlichen Analyse derjenigen sozial-strukturellen Bedingungen, die symbolische Herrschaftsverhältnisse (in Form von binär vergeschlechtlichten Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsmustern) ermöglichen oder verhindern, begleitet werden. Letztendlich handelt es sich, was auch *Bourdieu* sehr deutlich macht, um die Notwendigkeit einer „symbolische Revolution“ (*Bourdieu/ Wacquant* 1996, S. 211), also um einen längeren Prozess, der auch an das Durchhaltevermögen derer appelliert, die in diesem Bereich als pädagogische Fachkräfte arbeiten. Der Weg, wenn auch beschwerlich, scheint aber lohnenswert, da letztendlich alle Menschen davon profitieren würden, wenn vielfältigere Entwicklungs- und Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung stünden, ohne dabei Gefahr zu laufen, diskriminiert zu werden. Warum sollte ein cis-geschlechtlicher, heterosexueller Junge nicht auch den Gymnastik- und Tanzkurs wählen dürfen?

Danksagung

Wie bedanken uns ganz herzlich bei allen, die an den oben erwähnten Fokusgruppen teilgenommen und mit uns ihre Erfahrungen geteilt haben, sowie den beteiligten Kolleg_innen: Dr. Ulrich Klocke, Zino Brystowski, Jessica Weber und Marvin Groh.

Wir bedanken uns außerdem bei dem Land Berlin vertreten durch die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, speziell Conny-Hendrik Kempe-Schälicke, für die Förderung und fachliche Unterstützung des Projekts.

Anmerkungen

- 1 Ein klassischer Einwand gegen die Bourdieu'sche Habitus­theorie ist der Determinismusvorwurf, d.h., dass sich innerhalb der Theorie kaum Widerstand, Agency oder Veränderung denken lasse (vgl. z.B. *Sonderegger* 2010; *Abels/König* 2010).
- 2 Krise meint hier den sogenannten Hysteresiseffekt des Habitus (vgl. *Bourdieu* 1993, 1992).
- 3 Als Antwort auf dieses Dilemma von Identität und Differenz wurden beispielsweise die Ansätze des „Third-World-Feminism“, „Transnational Feminism“ und „Politics of Location“ entwickelt (vgl. *Dietze* 2005).
- 4 Es handelt sich hier um das Vorwort zur zweiten englischen Ausgabe von 1999, S. xxvii (zit. Nach *Butler* 2007).
- 5 Auch Konzepte wie Unsicherheitsorientierung (*Sorrentino/Short* 1986) und Offenheit für Neues (*McCrae/Costa* 1985) weisen Parallelen auf.
- 6 *Roets et al.* (2015) fassen in ihrem Beitrag z.B. sehr anschaulich zusammen, wie ein multikulturelles Umfeld zur Stereotypproduktion beitragen kann, auch wenn es anfänglich zu Unsicherheiten und Verwirrungen führt.
- 7 Bei den hier genannten Namen handelt es sich um von den Jugendlichen für wissenschaftliche Publikationen selbst gewählte Pseudonyme.
- 8 Der Begriff „homofeindlich“ wird hier synonym zum häufig verwendeten Begriff „homophob“ verwendet. Damit soll verdeutlicht werden, dass Feindseligkeiten gegenüber LSB nicht auf einer Phobie beruhen, die in der Psychologie eine „krankhafte Angst“ bezeichnet.
- 9 Dies bedeutet nicht, dass die alleinige Erweiterung auch eine ausreichende Sichtbarkeit in der Gruppe gewährleistet, was z.B. für das Thema Intergeschlechtlichkeit momentan besonders deutlich wird (vgl. *Ghattas* 2013).

Literatur

- Abels, H./König, A.* (2010): Sozialisation. – Wiesbaden: VS-Verlag.
- Adorno, T. W.* (2003): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Allport, G.* (1954): The nature of prejudice. Reading – MA, USA: Addison-Wesley.
- Balzer, N./Ludewig, K.* (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: *Ricken, N./Balzer, N.* (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95-125.
- Bittner, M.* (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) Schulbüchern: Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Frankfurt.
- Budner, S.* (1962): Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, S. 29-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1962.tb02303.x>
- Busche, M./Cremers, M.* (2010): Jungenarbeit und Intersektionalität. In: *Busche, M./Maikowski, L./Pohlkamp, I./Wesemüller, E.* (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken: Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. – Bielefeld: transcript, S. 223-246.
- Butler, J.* (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J.* (1997): Körper von Gewicht. *Gender Studies*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J.* (2007): *Gender Troubles*. – New York: Routledge, S. 27
- Bourdieu, P.* (1992): *Homo Academicus*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.* (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Wacquant, L.* (1996): *Reflexive Anthropologie*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.* (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.* (2005): *Die männliche Herrschaft*. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cornelis, I./Van Hiel, A./Roets, A./Kossowska, M.* (2009): Age differences in conservatism: Evidence on the mediating effects of personality and cognitive style. *Journal of Personality*, 77, S. 51–88. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00538.x>

- Dietze, G. (2004): Postcolonial Theory. In: v. Braun, C./Stephan, I. (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. – Köln: Böhlau, S. 304-325.
- Dijksterhuis, A.P./Van Knippenberg, A.D./Kruglanski, A.W./Schaper, C. (1996): Motivated social cognition: Need for closure effects on memory and judgment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32, S. 254–270. <https://doi.org/10.1006/jesp.1996.0012>
- Drescher, J./Zucker, K.J. (Hrsg.) (2006): Ex-Gay Research: Analyzing the Spitzer Study and Its Relation to Science, Religion, Politics, and Culture. – New York: Routledge.
- Durrheim, K./Foster, D. (1997): Tolerance of ambiguity as a content specific construct. *Personality & Individual Differences*, 22(5), S. 741-750. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00207-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00207-3)
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (Hrsg.).(2013): European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey: Results at a glance. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf, Stand: 04.11.2016.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949): Intolerance and ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, 18, S. 108-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Frenkel-Brunswik, E. (1950): Dynamic and cognitive personality organization as seen through the interviews. In: Adorno, T.W./Frenkel-Brunswik, E./Levinson, D.J./Sanford, R.N. (Hrsg.): *The Authoritarian Personality* (Chapter XII), S.442-467. – New York: Harper.
- Gelman, S.A. (2005): Science Briefs: Essentialism in Everyday Thought [www document]. Online verfügbar unter: <http://www.apa.org/science/about/psa/2005/05/gelman.aspx>, Stand: 04.11.2016.
- Ghattas, D.C. (2013): Menschenrechte zwischen den Geschlechtern: Vorstudie zur Lebenssituation von Inter*Personen. – Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.boell.de/sites/default/files/menschenrechte_zwischen_den_geschlechtern_2.pdf
- Gildemeister, R. (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 132-141.
- Goffman, E. (1994): *Interaktion und Geschlecht*. – Frankfurt am Main: Campus.
- Hark, S. (2004): Queer Studies. In: v. Braun, C./Stephan, I. (Hrsg.): *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien*. – Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 285-304.
- Higginbotham, E.B. (1992): African-American Women's History and the Metalanguage of Race. *Signs*, 17(2), S. 251-274. <https://doi.org/10.1086/494730>
- Klocke, U. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen: Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. – Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Krappmann, L. (1971): *Soziologische Dimensionen der Identität*. – Stuttgart: Klett.
- Krell, C./ Oldemeier, K. (2015): Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. – München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf, Stand: 04.11.2016.
- Kruglanski, A. W. (1990): Motivations for judging and knowing: Implications for causal attribution. In: Higgins, E.T./Sorrentino, R.M. (Hrsg.): *The handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior*, Vol. 2; S. 333-368. – New York: Guilford Press.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. – Weinheim: Beltz.
- Laqueur, T. (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. – Frankfurt am Main: Campus.
- Lauretis, T. D. (1991): Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities. Differences. *Journal of Feminist Cultural Studies*, 3(2), S. 3-18.
- LesMigraS (Hrsg.) (2012): „... Nicht so greifbar und doch real“. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. LesMigraS: Antigewalt- und Antidiskriminierungsbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. – Berlin. Online verfügbar unter: http://www.lesmigras.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20%28Dokus,Aufsaeetze...%29/Dokumentation%20Studie%20web_sicher.pdf, Stand: 04.11.2016.

- Levitt, H./Hiestand, K. (2004): A quest for authenticity: A contemporary butch gender. *Sex Roles*, 50(9/10), S. 605–621. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000027565.59109.80>
- Liebsch, K. (2010): Identität und Habitus. In: *Korte, H./Schäfers, B.* (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (8. Aufl.). – Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-87. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92062-7_4
- McCrae, R.R./Costa, P.T. (1985): Openness to experience. In: *Hogan, R./Jones, W.H.* (Hrsg.): Perspectives in personality. – Greenwich: JAI Press, S. 145-172.
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2015): Rheinland-Pfalz unterm Regenbogen: Lebenssituation von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Transsexuellen, Transgender und Intersexuellen in Rheinland-Pfalz. Auswertungsbericht zur Online-Befragung von Juni bis Oktober 2013. Online verfügbar unter: https://mffjiv.rlp.de/fileadmin/mifkjf/Online-Studie_LSBTTI_Langfassung.pdf, Stand: 04.11.2016.
- Morgade, G. (2006): Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media [Sexualität und Prävention: Sexistische und heteronormative Diskurse in der Mittelschule]. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 24, S. 27-33.
- Müller-Christ, G./Weßling, G. (2007): Widerspruchsbewältigung, Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz – Eine modellhafte Verknüpfung. In: *Müller-Christ, G./Arndt, L./Ehnert, I.* (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Widersprüche. – Münster: Lit, S. 179-197.
- Reis, J. (1997): Ambiguitätstoleranz – Beiträge zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstruktes. – Kröning: Asanger.
- Roets, A./Kruglanski, A.W./Kossowska, M./Pierro, A./Hong, Y. (2015): The Motivated Gatekeeper of Our Minds: New Directions in Need for Closure Theory and Research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 52, S. 221–283. <https://doi.org/10.1016/bs.aesp.2015.01.001>
- Roets, A./Van Hiel, A. (2011): Allport's prejudiced personality today: Need for Closure as the motivated cognitive basis of prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 20(6), S. 349–354. <https://doi.org/10.1177/0963721411424894>
- Schlink, S./Walther, E. (2007): Kurz und gut: Eine deutsche Kurzsкала zur Erfassung des Bedürfnisses nach kognitiver Geschlossenheit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), S. 153–161. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.38.3.153>
- Schwandt, M. (2009): Kritische Theorie. Eine Einführung. – Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Singer, M. (2004): Geteilte Wahrheit. Feministische Epistemologie, Wissenssoziologie und Cultural Studies. – Wien: Löcker.
- Sonderegger, R. (2010): Wie emanzipatorisch ist Habitus-Forschung? Zu Rancières Kritik an Bourdieus Theorie des Habitus. *LiThes. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie*, 3. Online verfügbar unter: http://lithes.uni-graz.at/lithes/beitraege10_03/sonderegger.pdf, Stand:07.11.2016.
- Sorrentino, R.M./Short, J.C. (1986): Uncertainty orientation, motivation and cognition. In: *Sorrentino, R.M./Higgins, E.T.* (Hrsg.): Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior.– New York: Guilford Press, S. 379–403.
- Spivak, G. H./Harasym, S. (Hrsg.) (1990): The Postcolonial Critique. Interviews, Strategies, Dialogues. – New York: Routledge.
- Villa, P.-I. (2006): Sexy Bodies: Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper (3. aktualisierte Auflage). – Wiesbaden: VS- Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90127-5>
- Webster, D.M./Kruglanski, A.W. (1998): Cognitive and social consequences of the need for cognitive closure. *European Review of Social Psychology*, 8, S. 133–169.
- Wirtz; A. (Hrsg.)(n.d.): Dorsch: Lexikon der Psychologie (Eintrag Ambiguitätstoleranz). Online verfügbar unter: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/ambiguitaetstoleranz/>, Stand: 11.10.2016.

Urteilsfähigkeit durch Philosophie



Karl-Heinz Dammer

**Philosophen als
pädagogische Denker**
Band II: 19. und 20. Jahrhundert

2017. 290 S. Kt.
26,90 € (D), 27,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-2052-1
eISBN 978-3-8474-0239-8

Welche Relevanz hat die Philosophie für die Erziehungswissenschaft? Der Autor lädt Studierende aller Semester und pädagogischen Studiengänge zur Reflexion über Grundfragen pädagogischen Handelns ein. Jenseits der inzwischen stark pragmatischen Orientierung des Lehramtsstudiums wird so

unter Rückgriff auf philosophische Vorbilder wie Marx, Nietzsche und Adorno die professionelle Urteilsfähigkeit der Studierenden gefördert. Dies erscheint insbesondere dort notwendig, wo – wie in der Erziehungswissenschaft nicht selten – Altes in neuem Gewande präsentiert wird.



www.shop.budrich-academic.de

Zwischen Ausblendung und Sozialpädagogisierung? Dilemmata bei der Konstruktion von LSBT*¹-Jugendlichen als Zielgruppe Sozialer Arbeit

Uta Schirmer

Zusammenfassung

Aktuelle Studien zeigen, dass nicht-heterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche in Deutschland in nahezu allen Bereichen ihres Lebens Erfahrungen der Missachtung, Abwertung und Diskriminierung machen und daher mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind. Dennoch werden ihre Lebenslagen und Bedarfe im Kontext von Jugendhilfe bislang weitgehend ausgeblendet. Erste Ansätze in Fachdiskussion und Praxis, LSBT*-Jugendliche als Adressat_innen explizit zu berücksichtigen, sehen sich jedoch zugleich mit Dilemmata konfrontiert, die notwendig mit der Konstruktion von Zielgruppen Sozialer Arbeit verbunden sind. Der vorliegende Beitrag diskutiert solche Dilemmata und Ambivalenzen vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen bezüglich der (vermeintlichen) Akzeptanz ‚sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‘ sowie mit Bezug auf rassistische Implikationen von damit verbundenen Diskursen. Die Überlegungen verstehen sich als Anregungen für eine kritische Reflexion und Weiterentwicklung gegenwärtiger Bemühungen um heteronormativitätskritische Ansätze (auch) im Feld der Jugendhilfe.

Schlagwörter: Jugendhilfe, Heteronormativität, LSBT*, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Rassismus

Between ignorance and pedagogisation? Dilemmas in constructing LGBT youth as a target group for social work

Abstract

Recent studies show that non-heterosexual and non-cisgender youth in Germany experience disdain, degradation and discrimination in almost every area of their daily lives, and therefore face particular challenges. Nevertheless, their situation and needs remain hitherto largely ignored in the field of youth services. Initial attempts within professional discourse and practice to explicitly address LGBT youth, however, face specific dilemmas that are part and parcel of the construction of target groups for social work. The article discusses such dilemmas and ambivalences against the backdrop of current social developments such as the ostensible acceptance of ‘sexual and gender diversity’ as well as the racist implications of the discourses associated with these developments. The considerations presented aim to encourage critical reflection and further development of current approaches that allow for critical engagement with heteronormativity in the field of youth services.

Keywords: youth services, heteronormativity, LGBT, sexual and gender diversity, racism

1. Einleitung

Geschlecht und Sexualität – als immer schon umkämpfte gesellschaftliche Verhältnisse – werden aktuell verstärkt zum Terrain der Mobilisierung durch neo-konservative, rechts-populistische und rechtsradikale Akteur_innen. Deren Propaganda für eine strikt heteronormative, auf der vermeintlich natürlichen Differenz zweier Geschlechter basierenden Ordnung ist dabei nicht zu trennen von der rassistischen, gegen Zuwanderung gerichteten Beschwörung einer ‚demographischen Krise‘, die durch die Rückbesinnung auf reproduktive Sexualität im Rahmen von Ehe und Familie als „Keimzelle der Gesellschaft“ überwunden werden sollte (vgl. *Hark/Villa* 2015; *Gäbelein* 2016). In dieser ideologischen Mobilisierung spielt die Figur der zu schützenden Kinder und Jugendlichen eine prominente Rolle: Insbesondere Bildungs- und Lehrpläne der Bundesländer, die eine wertschätzende Thematisierung geschlechtlicher und sexueller ‚Vielfalt‘ im Schulunterricht verankern sollen, werden von selbsternannten „Besorgten Eltern“, im Rahmen von Petitionen und „Demos für alle“ zum Anlass genommen, um vor einer drohenden „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“ unschuldiger Kinder durch eine vermeintlich einflussreiche „Homo-Lobby“ zu warnen (vgl. *Schmincke* 2015; *Kämpf* 2015; *Billmann* 2015).

Kinder und Jugendliche, die hier implizit als immer schon (prä-)heterosexuell und cisgeschlechtlich² gedacht werden, werden so als verletzbare, gefährdete und daher vor ‚queerer‘ Verwirrung und Verführung zu schützende Wesen aufgerufen. Mit Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse ergibt sich freilich ein ganz anderes Bild: Dass gerade Kinder und Jugendliche, die der normativen Anforderung einer eindeutigen (binär beschränkten) geschlechtlichen und heterosexuellen Entwicklung nicht entsprechen, in Deutschland in nahezu allen Bereichen ihres Lebens Erfahrungen der Missachtung, Abwertung und Diskriminierung machen und dabei vielfach auch mehr oder weniger subtilen Versuchen der ‚Umerziehung‘ ausgesetzt sind, ist mittlerweile vielfach belegt (vgl. exemplarisch *Krell/Oldemeier* 2015, 2016). LSBT*-Jugendliche werden so in neueren Studien der Jugendforschung als „vulnerable Gruppen“ (*Kugler/Nordt* 2015, S. 207), als vor Diskriminierung zu schützende und in ihrer Entwicklung zu fördernde Subjekte repräsentiert, und als solche geraten sie – wenn auch noch zögerlich – auch in den Blick der Sozialen Arbeit bzw. der Jugendhilfe.

Im Folgenden möchte ich zunächst mit Bezug auf aktuelle Studien einige Erkenntnisse zur Lebenssituation von LSBT*-Jugendlichen skizzieren sowie aufzeigen, inwiefern ihre Lebenslagen und Bedarfe gegenwärtig im Feld der Jugendhilfe weitgehend ausgeblendet werden, während sich in Fachdiskussion und Praxis zugleich erste Ansätze zu ihrer expliziten Berücksichtigung erkennen lassen (1). Während hier die Notwendigkeit, derartige Ansätze noch weit stärker als bislang zu verankern und voranzutreiben, deutlich wird, sind mit der Konstruktion von LSBT*-Jugendlichen als Zielgruppe Sozialer Arbeit zugleich Dilemmata und ambivalente Effekte verbunden, die ich im nächsten Abschnitt (2) beleuchten werde. Hintergrund dieser Überlegungen sind aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen bezüglich der (vermeintlichen) Akzeptanz ‚sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‘ sowie die teils rassistischen Implikationen von damit verbundenen Diskursen. Ich schließe (3) mit Überlegungen zur Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der beleuchteten ambivalenten Effekte im Interesse der Weiterentwicklung antidiskriminierender, emanzipatorischer Ansätze im skizzierten Feld.

2. LSBT*-Jugendliche – (k)ein Thema der Sozialen Arbeit?

Inwiefern Heteronormativität und binäre Geschlechternormen die Sozialisation aller Jugendlichen grundlegend prägen, und wie Jugendliche davon unterschiedlich betroffen sind, ist in den großen deutschen Jugendstudien nach wie vor kaum ein Thema (vgl. *Krell/Oldemeier* 2016, S. 48). Erkenntnisse über die Lebenssituation von nicht-heterosexuellen und von nicht-cisgeschlechtlichen Jugendlichen finden sich daher v.a. in Studien, die sich explizit auf dieses Thema konzentrieren und es damit unvermeidlich als ein ‚besonderes‘ in den Blick rücken. Übereinstimmend zeigen diese Studien, dass LSBT*-Jugendliche in allen Bereichen ihres täglichen Lebens – in ihren Familien, in Freund_innenkreisen und anderen Freizeitkontexten, in der Schule bzw. in Ausbildung oder Studium und im öffentlichen Raum – regelmäßig diskriminierende Erfahrungen machen, die von Missachtung, verletzenden Bemerkungen, Beschimpfungen und Ausgrenzung über Drohungen und verbale Übergriffe bis hin zu physischer Gewalt reichen (vgl. *Sielert/Timmermanns* 2011; *LesMigraS* 2012; *Kleiner* 2015; *Kugler/Nordt* 2015; *Krell/Oldemeier* 2015, 2016; *Staudenmeyer/Kaschuba/Barz/Bitzan* 2016). Sie haben vielfach große Sorge davor, ihre sexuelle bzw. geschlechtliche Verortung anderen gegenüber zu kommunizieren, haben deutlich stärker als ihre Altersgenoss_innen mit Unsicherheit, Ängsten, Selbstzweifeln und Einsamkeitsgefühlen zu kämpfen (vgl. ebd.) und sind, wie zumindest einige Studien nahelegen, auch stärker von anderen sog. psychosozialen Belastungen (z.B. Depressionen) bis hin zu einer signifikant erhöhten Suizidalität betroffen (vgl. *Kugler/Nordt* 2015, S. 209).

Während die meisten Studien auf Effekte der Verschränkung von Hetero- bzw. Cisnormativität mit anderen gesellschaftlichen Differenzverhältnissen nicht explizit eingehen, lässt eine Studie von *LesMigraS* (2012) zu Diskriminierungserfahrungen von lesbischen und bisexuellen Frauen und Trans* Menschen (die sich allerdings nicht auf Jugendliche beschränkt) erkennen, dass LBT*-Personen of Color und/oder mit Migrationsgeschichte in allen genannten Bereichen signifikant häufiger Diskriminierungserfahrungen machen als die entsprechende weiße deutsche Vergleichsgruppe; dass sie Rassismus zudem vielfach auch in LSBT*-Zusammenhängen erleben, und dass die Massivität der (notwendigen) Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen die Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen bzw. sexuellen Verortung gerade im Jugendalter verhindern oder verzögern kann (vgl. *LesMigraS* 2012). Sowohl diese als auch andere Studien zeigen zudem, dass Trans* Jugendliche im Vergleich zu (cisgeschlechtlichen) schwulen, lesbischen und bisexuellen Jugendlichen besonders massiv mit Missachtung, Abwertungen, Anfeindungen und auch Ängsten zu kämpfen haben (vgl. u.a. *Focks* 2014; *Kleiner* 2015, S. 38; *Sauer/Meyer* 2016; *Krell/Oldemeier* 2016, 53ff.; *Staudenmeyer/Kaschuba u.a.* 2016, S. 8). Ihre Situation ist zudem von der anhaltenden, auch institutionalisierten Pathologisierung ihrer Existenzweisen geprägt, was zumindest eine besondere und beständige Problematisierung ihres Verhaltens und Seins bedeutet, aber auch zu gewaltförmigen Interventionen wie ‚Korrektur‘-Versuchen bis hin zu Fällen von Zwangspsychiatrie führen kann (vgl. *Focks* 2014; *Schneider* 2015).

Diese Skizze macht deutlich, dass die gegenwärtigen heteronormativen und strikt zweigeschlechtlich strukturierten gesellschaftlichen Verhältnisse für LSBT*-Jugendliche bzw. für solche, die es werden könnten, besondere Herausforderungen und Beschränkungen ihrer gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten konstituieren. Ihrem antidiskriminie-

renden, auf die Vermeidung und den Abbau von Benachteiligungen zielenden Auftrag nach (vgl. SGB VIII, § 1) wäre die Jugendhilfe daher eindeutig gefordert, auf diese Situation zu reagieren. Dies wird, wenn auch zögerlich, in der Fachdiskussion mittlerweile vereinzelt aufgegriffen; ein Beschluss der *Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter* formuliert immerhin bereits im Jahr 2003, das Thema ‚sexuelle Orientierung‘ solle in allen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe berücksichtigt werden (vgl. *Kugler/Nordt* 2015, S. 211). Die wenigen vorliegenden Studien zum Thema zeigen jedoch deutlich, dass solche Absichtserklärungen in der Praxis bislang kaum zum Tragen kommen: Auf der Basis einer Befragung von fast 800 Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe in München kommt eine Studie der bayerischen Landeshauptstadt zu dem Ergebnis, dass lesbische, schwule und Trans*Jugendliche „in der Kinder- und Jugendhilfe nicht an[kommen] oder [...] dort nicht ausreichend wahrgenommen“ werden (*Landeshauptstadt München* 2011, S. 9). Mehr als der Hälfte der Befragten waren keine lesbischen oder schwulen Jugendlichen in ihren Einrichtungen bekannt – ein deutlicher Hinweis darauf, dass die meisten Einrichtungen der Jugendhilfe von den Nutzer_innen nicht als Orte wahrgenommen werden, in denen sich andere als heterosexuelle Verortungen unproblematisch kommunizieren lassen. Die befragten Fachkräfte gaben mehrheitlich an, wenig über die Lebenslagen von lesbischen und schwulen Jugendlichen zu wissen und sich entsprechende Fortbildungen zu wünschen. Zum Zeitpunkt der Erhebung gab es in München so gut wie keine Angebote, die sich explizit an LS(BT*)-Jugendliche richteten; in der Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtungen kamen sie fast nicht vor (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund, so zeigen die Ergebnisse einer bundesweiten Pilotstudie des DJI aus dem Jahr 2013, erfüllen die wenigen existierenden Angebote, die sich explizit an LSBT*-Jugendliche richten, eine besonders wichtige Funktion (vgl. *Gaupp/Krell* 2014): Insbesondere der persönliche Informations- und Erfahrungsaustausch mit anderen LSBT*-Jugendlichen, die Möglichkeit der Erfahrung ihres Soseins als nicht weiter erklärungsbedürftige Selbstverständlichkeit und die damit verbundenen erweiterten Spielräume des sich Ausprobierens werden von Fachkräften und von Jugendlichen selbst als besondere Qualitäten solcher Angebote benannt; den Autor_innen zufolge stellen die entsprechenden Einrichtungen daher „geschützte Räume für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dar“ (ebd., S. 26). Umso problematischer ist die geringe Verbreitung solcher Angebote – für viele Jugendliche sind sie nur durch lange Anfahrtszeiten oder gar nicht erreichbar – sowie der Umstand, dass sie offenbar vorwiegend von einem bestimmten, nämlich weißen und bildungsprivilegierten Ausschnitt der ‚Zielgruppe‘ als ansprechend erlebt werden: LSBT*-Jugendliche of Color oder mit Migrationsgeschichte sowie „bildungsfernere Jugendliche“ etwa seien hier seltener vertreten (ebd., S. 27).

Eine aktuelle Studie zu der Frage, inwiefern LBSTTIQ-Jugendliche³ in der Jugendarbeit in Baden-Württemberg adressiert werden (*Staudenmeyer et al.* 2016), bestätigt zunächst die bereits angeführten Befunde. Nur ein sehr geringer Bruchteil von Einrichtungen der Jugendarbeit lasse eine „sichtbare Sensibilität gegenüber LBSTTIQ-Jugendlichen“ erkennen (ebd., S. 15). Die wenigen Angebote, die sich explizit an LBSTTIQ-Jugendliche (bzw. an bestimmte Teilgruppen davon) richten, kommen – so ein Ergebnis der Studie – „zum größten Teil aus der LBSTTIQ-Community selbst, gefolgt von der feministischen und antisexistischen Jugendarbeit, dabei im Wesentlichen der Mädchen- und Jungenarbeit. In der sonstigen Jugend(sozial)arbeit sind kaum Angebote verankert“ (ebd., S. 3).

Die besondere Stärke der Studie besteht darin, dass sie sich im Weiteren auf eine differenzierte, auf einer qualitativen Erhebung basierenden reflektierenden Darstellung solcher

expliziten Angebote fokussiert, um daraus Anregungen und Empfehlungen für das ‚allgemeine‘ Feld der Jugendhilfe zu generieren. Die mit Abstand meisten solcher Angebote finden sich im Bereich der außerschulischen Jugendarbeit und -bildung (gefolgt von Beratung und schulischer Bildungsarbeit) – zumeist handelt es sich hier um (teils angeleitete) Gruppen bzw. regelmäßige offene Treffen. Damit verbundene Ziele bestehen vorwiegend in der Stärkung der Selbstbestimmung und des Selbstwertgefühls und in der Ermöglichung von Solidarität und gegenseitiger Unterstützung der Jugendlichen untereinander; die so geschaffenen Räume dienen „als Schutzraum, Rückzugs- und Entspannungsmöglichkeit sowie als Experimentierraum“ (ebd., S. 19). Einige dieser Angebote richten sich an alle Adressat_innen der genannten Gruppe, während andere sich explizit auf bestimmte Teilgruppen – etwa Lesben, Schwule oder Trans*Jugendliche – beschränken; beides, so macht die Studie deutlich, kann jeweils besondere Vorteile haben, je nach Interessen und Verortungen der tatsächlichen Nutzer_innen. Darüber hinaus sind manche Angebote auch offen für heterosexuelle und cisgeschlechtliche Jugendliche, und einige (wenige) Angebote verfolgen einen explizit intersektionalen Ansatz, indem sie von unterschiedlichen, etwa auch rassistischen Diskriminierungsverhältnissen betroffene Jugendliche explizit adressieren, teils auch in Kooperation mit Migrant_innenselbstorganisationen (vgl. ebd., z.B. S. 53f.; 59f.). Allerdings sind nur die wenigsten der erhobenen Angebote auf Dauer gestellt: Einige von ihnen finden als einmalige Events oder als unregelmäßige Angebote statt; der größte Teil der Arbeit wird ehrenamtlich geleistet, hauptamtliche Arbeit findet meist in Teilzeit und auf befristeten, projektbezogenen Stellen statt, und eine verlässliche, dauerhafte finanzielle Förderung ist nur selten gegeben (vgl. ebd., S. 22; S. 35).

Als eine Konsequenz aus ihren Erkenntnissen leiten die Autor_innen die Notwendigkeit ab, weitere Angebote, die sich explizit an LSBTTIQ-Jugendliche richten, zu entwickeln und zu fördern und bestehende finanziell und institutionell abzusichern. Zugleich gelte es jedoch, „die Vielfalt sexueller und geschlechtlicher Identitäten als Querschnittsthema in allen Bereichen der Jugendhilfe zu etablieren und zu finanzieren – und die Verschränkung verschiedener Differenzlinien wie Ethnizität, Klasse/soziale Schicht, und körperliche/geistige Verfassung jeweils mitzudenken“ (ebd., S. 64). Eine Etablierung als Querschnittsaufgabe müsste auch bedeuten, so ließe sich ergänzen, Diskriminierungs- und Missachtungserfahrungen, die LSBT*-Jugendliche in Einrichtungen der Jugendhilfe auch aufgrund von Haltungen und Handlungen von Fachkräften machen, überhaupt erst systematisch sichtbar zu machen, um so Reflexions- und Veränderungsprozesse in Gang setzen zu können. Hierzu bedürfte es noch weiterer, auch qualitativ ausgerichteter Forschung.

Die bisherigen Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass die Problematisierung von Heteronormativität und strikt binären Geschlechternormen im Allgemeinen wie auch die Bedarfe von nicht-heterosexuellen und nicht-cisgeschlechtlichen Jugendlichen im Besonderen noch weit mehr als bislang zum Thema und Auftrag der Jugendhilfe werden müssten. Die dazu bereits bestehenden Ansätze in Praxis und Fachdiskussion sowie das Bemühen, das Thema voranzutreiben, sind daher, so meine ich, unbedingt zu begrüßen. Zugleich aber sind solche Prozesse, in denen ‚neue‘ Themen und Personengruppen als ‚Gegenstand‘ Sozialer Arbeit ‚entdeckt‘ werden, in der Regel mit Ambivalenzen und Dilemmata verbunden. Welche ambivalenten Effekte mit der Konstruktion von LSBT*-Jugendlichen als Zielgruppe Sozialer Arbeit im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen einhergehen (können), soll im Folgenden beleuchtet werden.

3. Dilemmata der Zielgruppenkonstruktion

Dass Soziale Arbeit – obgleich sie ihrem Auftrag und Selbstverständnis nach zu mehr sozialer Gerechtigkeit und zum Abbau von Benachteiligungen beitragen soll – in vielfältiger Hinsicht selbst verstrickt ist in Prozesse der Produktion und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit, ist in der Fachdiskussion schon vielfach aufgezeigt worden (vgl. u.a. *Anhorn/Bettinger/Stehr* 2008; *Kessl/Plößer* 2010). Dies ist einerseits dann der Fall, wenn sie Herrschafts- und Diskriminierungsverhältnisse und deren Auswirkungen auf die Lebenslagen ihrer Adressat_innen ignoriert und ausblendet. In diesem Sinne trägt die bisherige Praxis von Jugendhilfe in weiten Teilen zur Reproduktion heteronormativer, binärer Geschlechterverhältnisse und der damit verbundenen Hierarchisierungen und Diskriminierungen bei. Verstrickt bleibt Soziale Arbeit aber auch dann, wenn sie andererseits die Lebenslagen von Menschen, die in herrschenden Differenzordnungen als ‚Abweichungen‘ des Normalen konstituiert werden, zum Anlass der Begründung von Zielgruppen nimmt und damit (notwendig) herrschaftsförmige Unterscheidungspraxen aufgreift. *Paul Mecheril* und *Claus Melter* zufolge ist für die Soziale Arbeit „die Praxis des Identifizierens und Definierens der ‚Norm-Abweichung‘ der Adressaten und Adressatinnen konstitutiv, also unhintergebar: Nur wer als ‚abweichend‘ und ‚betreuungsbedürftig‘ gilt, bekommt Förderungen“ (*Mecheril/Melter* 2010, S. 126). Soziale Arbeit stehe unter dem

strukturellen Zwang, fortwährend die binäre Unterscheidung zwischen Abweichung/Auffälligkeit/Hilfe- und Unterstützungsbedürftigkeit und Normalität/Unauffälligkeit/Selbstständigkeit herzustellen – und zwar selbst dann, wenn die mit ihr einhergehenden defizitären und essentialisierenden Perspektiven und stigmatisierenden Effekte kritisch betrachtet werden. Die Konstruktion der Unterstützungsbedürftigkeit ist genau die unentbehrliche Voraussetzung, die die Erfordernis Sozialer Arbeit plausibilisiert, Handlungsfelder profiliert und Berufsperspektiven sichert (ebd., S. 126f.).

Annita Kalpaka bezeichnet die Konstruktion von Zielgruppen, die einerseits notwendig sei, um „Gruppen sichtbar zu machen und institutionalisierte Hilfen für sie zu erzielen“ (*Kalpaka* 2006a, S. 143), andererseits und zugleich aber mit stigmatisierenden, homogenisierenden und zuschreibenden Effekten einherginge, daher als ein „immanentes Dilemma Sozialer Arbeit“ (ebd.).

Mit diesem Dilemma sehen sich auch die gegenwärtigen Bemühungen, ‚LSBT*-Jugendliche‘ als Adressat_innen der Jugendhilfe in den Blick zu rücken, unausweichlich konfrontiert. Sie kommen nicht umhin, sich in ihren Begründungen auf Beschreibungen der ‚Zielgruppe‘ zu stützen, die auf Problemlagen, auf eine besondere Vulnerabilität und damit auf Defizite fokussieren – Beschreibungen, die die zuvor angeführten Studien ihnen liefern, auch dann, wenn hier neben Problemen immer auch die ‚Bewältigungsstrategien‘ der betreffenden Jugendlichen hervorgehoben werden. Allerdings macht es sehr wohl einen Unterschied, wie Problemlagen begründet werden: ob hier etwa pathologisierende und essentialisierende Zuschreibungen zum Tragen kommen, oder ob sie – wie es in den zitierten Studien in der Regel der Fall ist – auf gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse zurück geführt werden. Gerade angesichts der langen Geschichte der Pathologisierung ‚queerer‘ Subjekte in sog. ‚westlichen‘ Gesellschaften, die alltagsweltliche Deutungsmuster nach wie vor prägt und die im Fall von transgeschlechtlichen Lebensweisen auch institutionell weiterhin verankert ist, können solche alternativen Begründungen und kann eine entsprechende Praxis Sozialer Arbeit einen wichtigen Beitrag zu entpathologisierenden Sicht- und Umgangsweisen leisten. Dennoch lässt sich, etwas provokativ zugespitzt, fragen: Was bedeutet es, wenn

anstatt der Psychopathologisierung queerer Lebensweisen nun ihre Sozialpädagogisierung betrieben wird? Welche zuschreibenden, homogenisierenden, disziplinierenden, normalisierenden und ausschließenden Effekte gehen damit möglicherweise einher?

Dass bereits mit der kategorialen Adressierung der Jugendlichen – etwa als lesbisch, schwul, bi oder trans* – differenzmarkierende und vereindeutigende Zuschreibungen verbunden sind, wird in der Praxis von Jugendarbeit, die sich explizit an nicht-heterosexuelle bzw. nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche richtet, selbst vielfach kritisch reflektiert, wie etwa *Staudenmeyer et al.* (2016) mit Bezug auf die von ihnen interviewten Fachkräfte zeigen (ebd., S. 34). Während hier zugleich die Unvermeidbarkeit kategorialer Benennungen zur Sichtbarmachung unterschiedlicher Lebenslagen und auch Diskriminierungsverhältnisse hervorgehoben wird, bemühen sich viele um die (gleichzeitige) Verwendung offenerer Formulierungen (wie etwa „junge Menschen, die sich mit Fragen ihrer Geschlechtsidentität beschäftigen“; ebd.) sowie darum, einer Vielfalt möglicher Selbstzeichnungen und Verortungen Raum zu geben.

Mein queeres Unbehagen an einer sozialpädagogisierenden Zielgruppenkonstruktion geht allerdings über dieses (aus queer-theoretischer Perspektive schon vielfach diskutierte) Dilemma der gleichzeitigen Unvermeidbarkeit von Kategorien und ihrer notwendigen Dekonstruktion hinaus. Denn die Begründungen und Konzeptionen von Bedarfen von und Angeboten für LSBT*-Jugendliche scheinen mir unweigerlich auf normative Vorstellungen von einer ‚gelingenden Identitätsentwicklung‘ zu rekurrieren, die als normalisierende Anrufungen der Jugendlichen wirksam werden: die Vorstellung etwa, dass eine ‚gelingende Identitätsentwicklung‘ für nicht-heterosexuelle bzw. nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche zwar erschwert, gerade daher aber unabdingbares Ziel sei, und auch Vorstellungen darüber, wie sich eine solche Entwicklung idealtypisch gestalte. Eng verbunden sind diese Vorstellungen mit der Figur des ‚Coming-out‘ – ein Thema, das in vielen Angeboten für LSBT*-Jugendliche und auch in Fortbildungen für Fachkräfte oft als besonders wichtig hervorgehoben wird (vgl. u.a. *Gaup/Krell* 2014; *Kugler/Nordt* 2015; *Staudenmeyer et al.* 2016). Am Beispiel dieser Figur lassen sich daher m.E. die Ambivalenzen solcher normalisierenden Anrufungen besonders gut aufzeigen.

Im Kontext schwuler und lesbischer Emanzipationsbewegungen v.a. in ‚westlichen‘ Gesellschaften der 1970er Jahre kam dem ‚Coming-out‘ als öffentlichem Bekenntnis zur eigenen, als pervers und krankhaft stigmatisierten sexuellen Lebensweise eine explizit politische Bedeutung zu, wie *Volker Woltersdorff* (2012) mit Bezug auf seine Forschungen zum Wandel schwuler Coming-out-Erzählungen verdeutlicht:

In den 1970er Jahren stellten Coming-out-Dokumente angesichts rigider Vorstellungen der Geschlechterordnung noch einen unversöhnlichen Gegensatz zur Norm fest und begriffen Coming-out als subversive Praxis, die die gesellschaftliche Ordnung sprengte. Coming-out sollte als radikale Selbstoffenbarung gegen den Zwang zur Verstellung intervenieren (ebd., S. 21).

Trotz der anhaltenden Diskriminierung und Abwertung homosexueller Lebensweisen lässt sich dagegen aktuell auch eine toleranzpluralistische Integration ‚sexueller Vielfalt‘ beobachten, in der diese Lebensweisen in weiten Teilen öffentlicher (auch staatlicher) Diskurse eben nicht mehr als „unversöhnlicher Gegensatz zur Norm“ (ebd.), sondern als zu tolerierende Abweichungen oder Varianten betrachtet werden. Im Zuge dessen, so *Woltersdorff* (2012), lasse sich „spätestens seit den 1990er Jahren (...) ein Strategiewechsel verzeichnen: Coming-out gilt nun nicht mehr als Widerstand gegen gesamtgesellschaftliche Herrschaftsstrukturen, sondern als individuelle und kontextspezifische Vermittlungsleistung“ (ebd., S. 21). Zu beobachten sei

der Übergang von einem politischen zu einem psychologischen Paradigma, dem zufolge Coming-out als individuelle Identitätsfindung fungiert. Unter dem Einfluss einer zunehmenden Institutionalisierung und Professionalisierung sozialpädagogischer und psychologischer Beratungsarbeit betonten Coming-out-Gruppen den therapeutischen Anteil individueller Selbstfindung (...). Manifeste und Strategiepapiere haben zugunsten einer stetig wachsenden Ratgeberliteratur, die Anleitungen für ein gelungenes Coming-out liefert, an Bedeutung verloren (ebd., S. 22).

Es ist zweifellos dieses Paradigma von Coming-out als individueller Identitätsfindung, das die Bezugnahme auf diese Figur in der Forschung zu LSBT*-Jugendlichen und in der Konzeption sozialpädagogischer Angebote mit dem Ziel, diese Prozesse flankierend zu unterstützen und zu begleiten, dominiert. Vermutungen über damit verbundene normative Anforderungen lassen sich wiederum mit Bezug auf *Woltersdorffs* (2012) Schilderung seiner eigenen (länger zurück liegenden) Erfahrung, sich erstmals bewusst in einen Mann zu verlieben und anderen davon zu erzählen, illustrieren. *Woltersdorff* (2012) berichtet ironisch von der Reaktion seiner Eltern, die ihm „verkündeten, dass ich ja jetzt ‚mein Coming-out hätte‘ und mir deshalb genau ein Jahr Zeit zugestanden, um mich selbst zu finden – mit der Betonung, dass nach Ablauf dieser Jahresfrist die Dinge aber wieder ihren geregelten Gang gehen sollten und ich fleißig weiterzustudieren hätte“ (ebd., S. 7f.). Im Kontext der Rede von jugendtypischen ‚Entwicklungsaufgaben‘ und deren notwendiger ‚Bewältigung‘, bei der Soziale Arbeit nun auch LSBT*-Jugendlichen unterstützend zur Seite stehen sollte, drängt sich der Eindruck auf, dass sich auch hier fürsorgliche und disziplinierende Rahmungen untrennbar mischen: Auch für LSBT*-Jugendliche soll die Jugendphase ein ‚Moratorium‘ darstellen, in dem ihnen ein gewisser Raum zum Ausloten von ‚Identität‘ zugestanden wird; deren abschließende ‚Findung‘ wird dann aber auch zur notwendigen Aufgabe, um sich, mit einer ‚gesunden‘ und stabilen Identität ausgestattet, den Anforderungen eines ‚normalen‘ Erwachsenendaseins stellen zu können. Die normalisierende Anrufung bezieht sich damit (was zweifellos ein Fortschritt ist) nicht mehr auf die Aufforderung, homo- bzw. transgeschlechtliche Wünsche als ‚Phase‘ zu überwinden und zu einer hetero- bzw. cisgeschlechtlichen Normalität (zurück) zu finden. Sie liegt vielmehr in dem Versprechen der Möglichkeit, eine schwule oder lesbische (oder, wenn gegenwärtig auch noch prekärer, eine transgeschlechtliche) Identität als ebenso normal begreifen zu dürfen. Etwas überspitzt formuliert zeichnet sich als normatives Leitbild die Figur des oder der verunsicherten, vulnerablen Jugendlichen ab, der die eines (ggf. durch sozialpädagogische Angebote zur Verfügung zu stellenden) ‚Schutzraumes‘ bedarf, um in der Entwicklung einer geschlechtlich-sexuellen Identität gestärkt zu werden, die zwar weiterhin als ‚anders‘, im Rahmen eines Horizontes von ‚geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ aber zugleich als dennoch in gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen zu integrierende vorgestellt wird. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, selbstbewusst zu ihrem ‚Anderssein‘ zu stehen und so in einer unverändert heteronormativen und zweigeschlechtlich strukturierten Welt ihren Platz zu finden. Dass eine ‚queere Erfahrung‘ mitunter nicht nur darin besteht, sich selbst im Rahmen der herrschenden Ordnung zunächst als ‚falsch‘ zu begreifen, sondern oftmals zugleich die Ahnung beinhaltet, dass mit dieser Ordnung selbst etwas ganz grundsätzlich nicht stimmen kann (und die Frage, was daraus folgen könnte), kommt in diesem Bild nicht oder kaum noch vor. Ausgeblendet bzw. erneut individualisiert wird auch das mögliche Scheitern an der Anforderung der Ausbildung einer stabilen Identität, die sich im Rahmen gesellschaftlicher Ordnungen lesbar und anerkenntbar machen kann: Welche Weisen, Geschlecht und Sexualität zu leben, bleiben ‚zu queer‘, um auch im Rahmen proklamierter ‚Vielfalt‘ akzeptabel zu sein? Und wie ver-

schränken sich sexuelle und geschlechtliche Anforderungen mit anderen gesellschaftlichen Normen, die – etwa im Kontext rassistischer und von Klassenverhältnissen, oder auch im Zusammenhang mit Normalitätsvorstellungen bezüglich körperlicher und psychischer Gesundheit – Akzeptabilität ermöglichen oder erschweren? Für wen entfaltet das mit der Figur des Coming-out verbundene Versprechen, sich trotz des eigenen ‚Andersseins‘ als ‚normal‘ behaupten zu können, eine plausible Perspektive, und für wen nicht?

Diese Problematisierung von mit der Figur des Coming-out verbundenen normativen Entwicklungsvorstellungen bedeutet selbstverständlich nicht, zu leugnen, dass Coming-out für viele Jugendliche eine relevante und notwendige Strategie darstellt, „mit der sie versuchen, im Rahmen heteronormativer Verhältnisse für sich und andere sozial verständlich bzw. lesbar zu werden“ (Kleiner 2015, S. 36), und damit eine auch im Kontext von Jugendhilfe zu berücksichtigende Lebensrealität darstellt. Zugleich gilt es m.E. aber, dies eben nicht per se als Akt der Freiheit zu deuten, sondern als „ambivalente[n] Prozess, der sich in sozialen Praktiken zwischen Zwängen, Zuschreibungen und Positionierungsmöglichkeiten abspielt“ (ebd., S. 35). Dies zielt darauf ab, entgegen einer Reifizierung normativer Entwicklungsmodelle eine Perspektive der Kritik an ebendiesen Zwängen wach zu halten, sowie auch die Frage, „für wen ein Coming-out in welchem Kontext eine Möglichkeit darstellt und sich als ein aussichtsreicher Umgang mit heteronormativen Verhältnissen erweist“ (ebd., S. 36) – und für wen nicht.

Krell und Oldemeier (2016) weisen zudem darauf hin, dass das toleranzpluralistische Versprechen bzw. die diskursive Verbreitung der Einschätzung, „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt [sei] heutzutage vollständig akzeptiert“, für LSBT*Q-Jugendliche eine paradoxe Situation konstituiere, da ihre anhaltenden Diskriminierungserfahrungen dadurch tendenziell entannt würden (ebd., S. 61). Die ideologische, herrschaftsförmige und strukturelle Diskriminierungsrealitäten verschleiende Funktion dieses Diskurses geht jedoch noch darüber hinaus. Denn die Behauptung, die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher ‚Vielfalt‘ sei in sog. ‚westlichen‘ Gesellschaften bereits erreicht, steht in einem konstitutiven Zusammenhang mit rassistischen Projektionen: Homo- und Trans*feindlichkeit werden auch in Deutschland zunehmend als Problem ethnisch bzw. religiös markierter ‚Anderer‘ repräsentiert, als Ausdruck ihrer als ‚traditionell‘ bzw. ‚rückständig‘ behaupteten ‚Kultur‘, die daher eine Bedrohung für ‚unsere‘ Werte darstelle; eine Projektion, die u.a. zur Problematisierung von Zuwanderung sowie zur Legitimation disziplinierender ‚Integrations‘-Anforderungen eingesetzt wird (vgl. Yılmaz-Günay 2011). Der dadurch konstruierte Gegensatz zwischen (neuerdings) als gesellschaftlich zugehörig behaupteten und implizit als weiß bzw. mehrheitsdeutsch imaginierten LSBT* einerseits und von (implizit als heterosexuell und cisgeschlechtlich vorgestellten) homo- und trans*feindlichen ‚Migrant_innen‘ andererseits, deren gesellschaftliche Zugehörigkeit bestritten bzw. permanent in Frage gestellt wird, wird teils auch im Feld der Jugendforschung und -hilfe wirksam. Denn im Rahmen dieses Diskurses, so zeigen etwa Saideh Saadat-Lendle und Zülfukar Çetin (2014), werden LSBT*-Jugendliche of Color bzw. mit Migrationsgeschichte – insofern sie überhaupt in den Blick von Jugendforschung und Jugendhilfe rücken – oftmals in viktimisierender Weise als (von ‚uns‘ zu rettende) Opfer ‚ihrer‘ Kultur dargestellt, während ihre Erfahrungen von Rassismus und Mehrfachdiskriminierungen meist ausgeblendet bleiben (vgl. auch LesMigraS 2012). Insbesondere männliche, als heterosexuell imaginierte ‚Migrant*innen‘ werden dagegen, so zeigen Saadat-Lendle und Çetin (2014) mit einer Sekundäranalyse von Studien zu Einstellungen und Vorurteilen Jugendlicher, in einigen der untersuchten Studien auf der Basis von fragwürdigen Vorannahmen und mit problematischen methodischen Mitteln in

einer homogenisierenden, essentialisierenden und stereotypisierenden Weise als eine besonders homophobe Gruppe konstruiert (vgl. ebd.). Derart konstruierte Bilder von verletzlichen bzw. gefährdeten (als ‚LSBT*‘ markierten) vs. verletzenden bzw. gefährlichen (ethnisch markierten) Jugendlichen können auch einen Einfluss darauf haben, wie die jeweiligen Gruppen als Adressat_innen der Jugendhilfe in den Blick rücken – ob etwa als zu schützende und zu unterstützende, oder als zu disziplinierende und ggf. zu sanktionierende. Um ihrem antidiskriminierenden Auftrag mit Bezug auf unterschiedliche und sich komplex verschränkende (z.B. heteronormative und rassistische) Differenz- und Machtverhältnisse gerecht werden zu können, ist Jugendhilfe daher gefordert, derartige gesellschaftliche Diskurse und die durch sie konstruierten Bilder, Unterstützungsbedarfe und Zugehörigkeitsordnungen kritisch zu reflektieren.

4. Fazit und Ausblick

Jugendliche, deren sexuelle und geschlechtliche Verortungen in einer weiterhin selbstverständlich als ‚normal‘ geltenden heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Entwicklung nicht aufgehen, geraten, so wurde gezeigt, bislang nur zögerlich in den Aufmerksamkeitshorizont der Jugendhilfe. Angesichts der verbreiteten Ausblendung ihrer Lebensrealitäten, Diskriminierungserfahrungen und Unterstützungsbedarfe sind die derzeit zu beobachtenden Ansätze in der Fachdiskussion und Praxis Sozialer Arbeit, dies explizit zum Thema zu machen und Veränderungen im Feld der Jugendhilfe anzustoßen, unverzichtbar. Auch diese Ansätze sehen sich allerdings mit Dilemmata konfrontiert, die mit der Konstruktion von Zielgruppen Sozialer Arbeit notwendig verbunden sind. Die Begründung und Legitimation von besonderen Unterstützungsbedarfen sowie die mit der Entwicklung von Angeboten verbundenen Zielformulierungen haben ambivalente Effekte: Sie tragen dazu bei, gesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse und vormals übersehene Anliegen sichtbar zu machen, und beteiligen sich zugleich an defizitorientierten, auf Problemlagen fokussierenden, tendenziell homogenisierenden und besondernden Konstruktionen einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen, sowie an der Entwicklung normativer und normalisierender Perspektiven zu ihrer Unterstützung. Dies findet statt in einem gesellschaftlichen Kontext, der geprägt ist durch ambivalente Entwicklungen hinsichtlich der ‚Akzeptanz‘ nicht-heterosexueller und nicht-cisgeschlechtlicher Lebensweisen: Während einerseits rechtspopulistische Gruppierungen und Parteien explizit auf homo- und trans*feindliche Mobilisierungen setzen, wird die ‚Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ andererseits in weiten Teilen des öffentlichen Diskurses als bereits erreicht, bzw. als Bestandteil ‚westlicher Werte‘ behauptet. Dies trägt dazu bei, die anhaltende, herrschaftsförmige und diskriminierende Wirkmächtigkeit heteronormativer und binär strukturierter Geschlechterverhältnisse zu verschleiern. Zugleich ist damit das Versprechen und die Anrufung an ‚LSBT*‘ verbunden, sich in ihrem ‚Anderssein‘ ebenfalls als ‚normal‘ begreifen zu dürfen; ein Versprechen und eine Anrufung, die zugleich normalisierende und disziplinierende wie auch ausschließende Wirkungen entfaltet. Untrennbar verbunden ist dieser Diskurs zudem mit rassistischen Formen der Ethnisierung und Kulturalisierung von Homo- und Trans*feindlichkeit, die zur problematischen Konstruktion ‚gefährlicher‘, ethnisch markierter Gruppen (auch von Jugendlichen) beitragen.

Das Plädoyer für eine kritische Reflexion der Dilemmata und ambivalenten Effekte der Konstruktion von LSBT*-Jugendlichen als Zielgruppe Sozialer Arbeit im Kontext ge-

genwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse und Diskurse bedeutet selbstverständlich nicht, diesen Prozess selbst und die damit verbundenen Anstrengungen zu diskreditieren. Die vielfältigen, oft unter prekären Bedingungen und mit viel ehrenamtlichem Engagement geleisteten Bemühungen, sinnvolle Angebote für LSBT*-Jugendliche im Rahmen der Jugendarbeit zu konzipieren und zu realisieren, sind nicht nur ein wichtiger erster Schritt; sie zeichnen sich vielfach auch durch reflektierte Umgangsweisen mit den beschriebenen Dilemmata aus sowie durch die Einsicht in die Begrenztheit besonderer und besondernder Angebote, was u.a. die Notwendigkeit der Verankerung der mit der Diversität von Geschlecht und Sexualität verbundenen Themen als Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe deutlich macht. Zudem ist zu vermuten, dass die in (notwendig legitimatorischen) Begründungen von Unterstützungsbedarfen und Zielformulierungen von Angeboten artikulierten Konstruktionen in der tatsächlichen Praxis oftmals kreativ überschritten bzw. unterlaufen werden. Um das Potential dieser Ansätze und auch ihre reflektierte Weiterentwicklung zu fördern, wäre ihre institutionelle und finanzielle Absicherung und Erweiterung daher unbedingt voranzutreiben.

Meine problematisierenden, auf Ambivalenzen der Zielgruppenkonstruktion verweisenden Überlegungen zielen vielmehr darauf, dazu anzuregen, „immer wieder aufs Neue eine kritische Haltung gegenüber Normalisierungspraxen zu erarbeiten und strukturelle bzw. institutionelle Dimensionen auf eine Weise ins Denken und Handeln zu reintegrieren, die der Entpolitisierung entgegenwirkt“ (Kalpaka 2006b, S. 295). Denn, so Kalpaka weiter,

Soziale Arbeit bestimmt durch ihre Theorie und Praxis Diskurse mit. Sie ist Teil der Machtverhältnisse, für deren Verschiebung sie sich erklärtermaßen einsetzt. Bei aller Widersprüchlichkeit bleibt es eine Aufgabe, über die Arbeit mit KlientInnen hinaus die Skandalisierung bestimmter Verhältnisse und die Etablierung anderer Diskurse zu betreiben (ebd.).

Die Frage, wie nicht-heterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche in den Blick Sozialer Arbeit rücken (sollten), ist unweigerlich verbunden mit Einsätzen in die gegenwärtigen, kontroversen und komplexen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Sexualität und Geschlechterverhältnisse: Auseinandersetzungen, in denen grundlegende Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, von Zugehörigkeiten und Ausschlüssen, von Akzeptabilität und Verwerfung neu verhandelt werden. Gerade deshalb scheint mir die weitere, (selbst-)kritische Bearbeitung dieser Frage nicht nur herausfordernd, sondern auch besonders relevant und lohnend zu sein.

Anmerkungen

- 1 Das Akronym ‚LSBT*‘ steht für lesbisch, schwul, bisexuell und trans*. Der Asterisk (*) in trans* verweist auf unterschiedliche Selbstbezeichnungen von Menschen, die sich mit dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht nicht, nicht immer oder nur teilweise identifizieren (etwa als transsexuell, transgeschlechtlich, transgender, aber auch als agender, non-binär, genderqueer u.v.m.). Auch wenn die Verwendung von trans* als Oberbegriff nicht von allen, die dieser Definition nach darunter subsumiert werden, geteilt wird, verwende ich den Begriff im Folgenden mangels einer nicht-strittigen Alternative in diesem Sinne.
- 2 Als Gegenbegriff zu ‚transgeschlechtlich‘ bezeichnet ‚cisgeschlechtlich‘ Lebensweisen und Verortungen, die auf der Identifizierung mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht beruhen.
- 3 Die Autor_innen der genannten Studie verwenden dieses erweiterte Akronym, das für „lesbische, schwule, bisexuelle, transgender, transsexuelle, intergeschlechtliche und queere Jugendliche“ steht (Staudenmeyer/Kaschuba u.a. 2016, S. 6). Hier und auch im Weiteren folge ich bei der Verwendung der Akronyme in der Regel der jeweils zitierten Quelle. Die sich daraus ergebende Unschärfe ver-

weist einerseits auf unterschiedliche Zuschnitte der jeweiligen Studien, andererseits auf die Umkämpftheit und Prozesshaftigkeit der Entwicklung von Bezeichnungen für nicht-heterosexuelle und/oder nicht-cisgeschlechtliche Existenzweisen. – Sofern ich nicht explizit auf eine Quelle verweise, in der es mit erwähnt wird, verzichte ich in diesem Beitrag bewusst auf die Nennung des „I“, da die Situation intergeschlechtlicher Jugendlicher und ihrer (Nicht-)Berücksichtigung im Kontext von Jugendhilfe in der mir vorliegenden Literatur weitgehend ausgeblendet wird (vgl. dazu kritisch *Hechler* 2015). Diese Leerstelle gilt es m.E. sichtbar zu halten.

Literatur

- Anhorn, R./Bettinger, F./Stehr, J.* (Hrsg.) (2008): Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. – Wiesbaden.
- Billmann, L.* (Hrsg.) (2015): Unheilige Allianz. Das Geflecht von christlichen Fundamentalisten und politisch Rechten am Beispiel des Widerstands gegen den Bildungsplan in Baden-Württemberg. Rosa-Luxemburg-Stiftung, Materialien Nr. 8. Online verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Materialien/Materialien8_Unheilige_Allianz.pdf, Stand: 7.11.2016.
- Focks, P.* (2014): Lebenswelten von intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und genderqueeren Jugendlichen aus Menschenrechtsperspektive. Online verfügbar unter: http://www.meingeschlecht.de/MeinGeschlecht/wp-content/uploads/Focks_Lebenswelten_Expertinneninterviews-2014.pdf, Stand: 7.11.2016.
- Gäbelein, T.* (2016): Noch konservativ oder schon rechtsradikal? Der neurechte Antifeminismus der AfD. Rosa-Luxemburg-Stiftung: Standpunkte 22/2016. Online verfügbar unter: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Standpunkte/Standpunkte_22-2016.pdf, Stand: 7.11.2016.
- Gaupp, N./Krell, C.* (2014): Erreicht die Jugendarbeit lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche? Eine Analyse basierend auf Interviews mit Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften. GIP - Gleichstellung in der Praxis, 10, 3, S. 24-28.
- Hark, S./Villa, P.-I.* (Hrsg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. – Bielefeld.
- Hechler, A.* (2015): Intergeschlechtlichkeit in Bildung, Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: *Sauer, A.* (Hrsg.): Geschlechtliche Vielfalt. Begrifflichkeiten und disziplinäre Zugänge zu Trans- und Intergeschlechtlichkeiten. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93956/d73e830e237b752dd4ef323a8432e1ba/geschlechtliche-vielfalt-data.pdf>, Stand: 2.4.2017.
- Kämpf, K. M.* (2015): Eine ‚Büchse der Pandora‘? Die Anrufung der Kategorie Pädophilie in aktuellen antifeministischen und antiequeeren Krisendiskursen. In: *Hark, S./Villa, P.-I.* (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. – Bielefeld, S. 109-127.
- Kalpaka, A.* (2006a): „Parallelgesellschaften“ in der Bildungsarbeit – Möglichkeiten und Dilemmata pädagogischen Handelns in ‚geschützten Räumen‘. In: *Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K.* (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. – Frankfurt a.M./London, S. 95-165.
- Kalpaka, A.* (2006b): „Hier wird Deutsch gesprochen“ – Unterschiede, die einen Unterschied machen. In: *Elverich, G./Kalpaka, A./Reindlmeier, K.* (Hrsg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. – Frankfurt a.M./London, S. 263-297.
- Kessl, F./Plößler, M.* (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. – Wiesbaden.
- Kleiner, B.* (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzverfahren lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. – Opladen/Berlin/Toronto.
- Krell, C./Oldemeier, K.* (2015): Coming Out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsbericht zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Unter Mitarbeit von Sebastian Müller. – München: DJI. Online verfügbar unter:

- http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf, Stand: 7.11.2016.
- Krell, C./Oldemeier, K.* (2016): I am what I am? – Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in Deutschland. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8, 2, S. 46-64. <https://doi.org/10.3224/gender.v8i2.23733>
- Kugler, T./Nordt, S.* (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Schmidt, F./Schondelmayer, A. - C./Schröder, U. B.* (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. – Wiesbaden, S. 207-222.
- Landeshauptstadt München* (Hrsg.) (2011): „Da bleibt noch viel zu tun...!“ Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgener Kindern, Jugendlichen und Eltern in München. Text: *Andreas Unterforsthuber*. – München.
- LesMigraS* (Hrsg.) (2012): „...Nicht so greifbar und doch real“. Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. Online verfügbar unter: http://www.lesmigras.de/tl_files/lesbenberatung-berlin/Gewalt%20%28Dokus,Aufsaeetze...%29/Dokumentation%20Studie%20web_sicher.pdf, Stand: 7. 11.2016.
- Mecheril, P./Melter, C.* (2010): Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: *Kessl, F./Plöbber, M.* (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. – Wiesbaden, S. 117-131.
- Saadat-Lendle, S./Cetin, Z.* (2014): Forschung und Soziale Arbeit zu Queer mit Rassismuserfahrungen. In: *Bundesstiftung Magnus Hirschfeld* (Hrsg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. – Bielefeld, S. 233-250.
- Sauer, A./Meyer, E.* (2016): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland. Online verfügbar unter: http://www.bv-trans.de/wp-content/uploads/2016/12/web_schaf_brosch_161128.pdf, Stand: 2.4.2017.
- Schmincke, I.* (2015): Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In: *Hark, S./Villa, P.-I.* (Hrsg.): Antidiskriminierung. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. – Bielefeld, S. 93-107. <https://doi.org/10.14361/9783839431443-006>
- Schneider, E.* (2015): Trans*-Kinder zwischen Definitionsmacht und Selbstbestimmung. In: *Ders./Baltes-Löhr, C.* (Hrsg.): Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz. 2. Auflage. – Bielefeld, S. 181-203.
- Sielert, U./Timmermanns, S.* (2011): Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. – München: DJI. Online verfügbar unter: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sielert_Timmermanns_komplett.pdf, Stand: 7.11.2016.
- Staudenmeyer, B./Kaschuba, G./Barz, M./Bitzan, M.* (2016): „Ein Glücksgefühl, so angesprochen zu werden, wie ich bin.“ Vielfalt von Geschlecht und sexueller Orientierung in der Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Herausgegeben vom Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Publikationen/ZPJ_Studie_Vielfalt_LSBTTIQ_Jugendarbeit.pdf, Stand: 2.4. 2017.
- Woltersdorff, V.* (2012): Coming-out: Strategien schwuler Selbstbehauptung seit Stonewall. *Queer Lectures*, 5, 12. – Hamburg.
- Yılmaz-Günay, K.* (Hrsg.) (2011): Karriere eines konstruierten Gegensatzes: zehn Jahre „Muslime versus Schwule“. Sexualpolitiken seit dem 11. September 2001. – Berlin.

Aufwachsen im SOS-Kinderdorf



Renate Höfer | Ylva Sievi |
Florian Straus | Kristin Teuber

Verwirklichungschance SOS-Kinderdorf Handlungsbefähigung und Wege in die Selbstständigkeit

Herausgegeben vom
Sozialpädagogischen Institut
des SOS-Kinderdorf e.V.

2017. 375 Seiten. Kart.
34,90 € (D), 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2037-8
eISBN 978-3-8474-1028-7

Was stärkt junge Menschen in der stationären Erziehungshilfe auf ihrem Weg in die Eigenständigkeit und wie können Fachkräfte in pädagogischen Institutionen sie am besten unterstützen? Ausgehend von dieser Frage untersucht die vorliegende Studie, unter welchen Bedingungen junge Menschen in SOS-Kinderdörfern aufwachsen, sich entwickeln und selbstständig werden und wie

sie die Unterstützung im Kinderdorf erleben.

Mit seinen Ergebnissen gibt das Projekt Anregungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in den SOS-Kinderdörfern. Zudem leistet es einen Beitrag zur Heimerziehungsforschung, die letztlich Auskunft darüber zu geben hat, was junge Menschen beim Aufwachsen in der stationären Erziehungshilfe brauchen.



www.shop.budrich-academic.de

Die Rechte von Kindern mit Behinderung – Veränderungen durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention

Andreas Stadler

Zusammenfassung

Die Rechte von Kindern mit Behinderung sind in diversen Menschenrechtsverträgen lange Zeit unberücksichtigt geblieben. Erst durch das Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) 1989 wurde das juristische Augenmerk explizit auf diese Personengruppe gelegt. Die UN-KRK stellt nicht nur völkerrechtlich einen Meilenstein bezüglich der Rechte von Kindern dar, sondern berücksichtigt erstmalig auch die besondere Situation von Kindern mit Behinderung. Doch der Lebensalltag von Kindern mit Behinderung hat sich durch das Inkrafttreten der UN-KRK praktisch nicht merklich verbessert und die ausdrücklich genannten Rechte von Kindern mit Behinderung wurden öffentlich kaum wahrgenommen. Auch im direkten Vergleich von Kindern mit und ohne Behinderung deutete viel darauf hin, dass es Kindern mit Behinderung erheblich schlechter ergeht und ihre Rechte in viel stärkerem Umfang verletzt werden. Somit hatten sowohl die Vereinten Nationen als auch viele internationale Organisationen und Nichtregierungsorganisationen große Hoffnungen darauf gesetzt, dass sich dies durch die Inkraftsetzung und Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2006 ändern könnte.

Dieses Essay vergleicht die beiden Konventionen und versucht, die Schwächen der UN-KRK in Bezug auf die Rechte von Kindern mit Behinderung genauer darzulegen und die historisch beabsichtigten und praktisch erzielten Verbesserungen durch die UN-BRK zu benennen. Auch soll die Interdependenz beider Konventionen unterstrichen werden und einige daraus resultierende Schlussfolgerungen für die Rechte von Kindern mit und ohne Behinderung gezogen werden.

Schlagerwörter: UN-Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, Vergleich, Schwächen, Verbesserungen, Interdependenz

The Rights of Children with Disabilities – Alterations by the Coming into Force of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities

Abstract

The rights of children with disabilities have been unconsidered amongst human rights treaties until the ratification of the UN Convention on the Rights of the Child (UN-CRC) in 1989. From the perspective of international law, the UN-CRC is not only a milestone in the global efforts to improve children's rights, it is also of great importance concerning the rights of people with disabilities. However, it turned out quickly that the coming into force of the UN-CRC did neither raise significantly the public awareness of the situations of children with disabilities nor did it considerably improve their environment. Even in comparison between children with and without disability, most scientific research showed clearly that the overall situation of children with disability is worse and their rights are violated even more. Therefore, the UN, International Organisations and Non-Governmental Organisations placed great hopes in the

ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD) in 2006. This essay compares both conventions, targets the weaknesses of the UN-CRC concerning the rights of children with disabilities and highlights the intended and realized improvements that should be fulfilled with the coming into force of the UN-CRPD. The interdependency of both conventions shall be underlined and conclusions on the rights of children in general shall be drawn.

Keywords: Convention on the Rights of the Child, Convention on the Rights of People with Disabilities, Comparison, Weaknesses, Improvements, Interdependency

1 Einleitung

Es wird vermutet, dass von den bis zu einer Milliarde Menschen weltweit, die mit einer Behinderung leben, ca. 150-200 Millionen Kinder sind. Diese große Zahl von Menschen mit Behinderung beinhaltet Personen mit psychischen und physischen, intellektuellen und sensorischen Beeinträchtigungen oder einer Kombination daraus. Es wird weiterhin geschätzt, dass sich darunter ca. 93 Millionen Kinder im Alter von 0-14 Jahren befinden, die von mittleren bis schweren Behinderungen betroffen sind, und 13 Millionen Kinder dieser Altersgruppe, die sehr schwer beeinträchtigt sind. UNICEF schätzte 2005 die Zahl der Kinder (0-18 Jahre) mit Behinderung auf ca. 150 Millionen (*WHO/The World Bank* 2011, S. 36f.). Zudem wird angenommen, dass ca. 80% dieser Kinder in Regionen leben, die als Entwicklungsländer zu bezeichnen sind (ebd., S. 28ff.).

Die Rechte von Kindern mit Behinderung sind in menschenrechtlichen Verträgen lange Zeit unberücksichtigt geblieben und erst durch das Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) 1989 erstmalig in einem Völkerrechtsvertrag erwähnt worden. Somit ist die UN-Kinderrechtskonvention nicht nur ein Eckpfeiler der Kinderrechte, sondern ebenfalls für die globalen Anstrengungen im Bereich der Rechte von Menschen mit Behinderung von entscheidender Bedeutung. Doch in der Praxis stellte sich schnell heraus, dass, trotz der UN-Kinderrechtskonvention, die Lebenssituation von Kindern mit Behinderung kaum öffentlich wahrgenommen wurde und sich die Rechtssituation von Kindern mit Behinderung auch nicht entscheidend verbesserte. Erst durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2006 erhofften sich die Vereinten Nationen, einige Mängel der UN-Kinderrechtskonvention in Bezug auf die Rechte von Kindern mit Behinderung beheben zu können.

2 Das Recht des Kindes mit Behinderung in der UN-Kinderrechtskonvention

Natürlich gehören auch Kinder mit Behinderung zum Geltungsbereich der UN-Kinderrechtskonvention (*Krappmann* 2013, S. 115). Dies beinhaltet Schutz-, Versorgungs- und Teilhaberechte sowie das gesamte Spektrum von zivilen, politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen und humanitären Rechten – ohne Unterschied (*Sabatello* 2013, S. 465). Die UN-KRK stellt den ersten völkerrechtlichen Vertrag dar, der Kinder mit Behinderung nicht nur explizit erwähnt, sondern auch deren Diskriminierung in Artikel 2 ausdrücklich verbietet. Des Weiteren fordert der Artikel 23 der UN-KRK bei den Unterzeichnerstaaten ein, „dass ein geistig und körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges

Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern“ (UN-KRK, Art. 23, Abs. 1).

In Absatz 2 und 3 des Artikels 23 werden die Unterzeichnerstaaten ebenfalls aufgefordert, die Rechte des Kindes mit Behinderung auf besondere Betreuung und Unterstützung, auf Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienst, Rehabilitation, Berufsvorbereitung und Erholung so bereitzustellen, dass diese „dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist“ (UN-KRK, Art. 23, Abs. 3).

Absatz 4 verpflichtet die Vertragsstaaten zu internationaler Zusammenarbeit und dem Austausch von wichtigen Informationen im Bereich der Gesundheitsvorsorge sowie der medizinischen, psychologischen und funktionellen Behandlung von Kindern mit Behinderung, einschließlich der Verbreitung von Informationen über Methoden der Rehabilitation, Erziehung und Berufsausbildung, unter besonderer Berücksichtigung der eingeschränkten Möglichkeiten und besonderen Bedürfnisse von Entwicklungsstaaten.

2.1 Andauernde Rechtsverletzungen gegenüber der UN-KRK

In der Realität, so *Sabatello* (2013, S. 466), geht es Kindern mit Behinderung, ganz gleich ob in Entwicklungs- oder Industriestaaten, im Vergleich zu ihren Altersgenossen ohne Behinderung in Bezug auf jedes in der UN-KRK vereinbarte Recht deutlich schlechter. UNICEF-Studien aus dem Jahr 2012 zeigen deutlich, dass Kinder mit Behinderung eher einem Kindesmord zum Opfer fallen bzw. von einem frühzeitigen Tod bei einem Aufenthalt in einer stationären Einrichtung bedroht sind als Kinder ohne Behinderung (*UNICEF* 2012, S. 17). Immer wieder muss festgestellt werden, dass die wichtigsten Artikel der Kinderrechtskonvention, wie beispielsweise das Recht auf Leben (Artikel 6, UN-KRK), das Recht des Kindes bei seinen Eltern aufzuwachsen (Artikel 9, UN-KRK) oder der Schutz vor Bestrafung und Folter (Artikel 37, UN-KRK) gegenüber Kindern mit Behinderung permanent, ja systematisch von Vertragsstaaten verletzt werden. Immer noch werden in vielen Staaten weltweit Kinder mit Behinderung, vermeintlich zum Wohl des Kindes, in staatliche Einrichtungen überstellt und der Sorge der Kernfamilie entzogen. Forschungen haben aber klar gezeigt, dass große Pflegeeinrichtungen für Kinder mit Behinderung, sogar im globalen Vergleich, zumeist schädlich sind oder zumindest negative Effekte haben (*UNICEF* 2012, S. 36). Selbst in den Unterzeichnerstaaten, in denen es Anstrengungen gibt, den Umfang staatlicher Unterbringung zu reduzieren, hat dies nicht dazu geführt, dass die finanzielle Unterstützung von kommunalen Hilfsangeboten ausgebaut wurde. Vielmehr zeigte sich, dass sowohl die finanziellen als auch psychischen und emotionalen Belastungen der betroffenen Familien deutlich gestiegen sind (ebd.).

Weiter bleibt festzustellen, dass auch das Recht auf Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung (Art. 19, UN-KRK) sowie das Recht auf Schutz vor sexuellem Missbrauch (Art. 34, UN-KRK) gegenüber Kindern mit Behinderung deutlich häufiger verletzt werden als gegenüber Kindern ohne Behinderung. Kinder mit Behinderung tragen ein bis zu zehnmal höheres Risiko, Opfer von Gewalttaten zu werden. Dies gilt für alle privaten wie öffentlichen Bereiche, ob Familie, Schule (*Human Rights Watch* 2010, S. 12ff.), institutionelle Einrichtungen, bei ethnischen Konflikten sowie im Krieg (*Sullivan*

2009, S. 205ff.). Auch besteht für Mädchen und junge Frauen mit einer Behinderung in vielen Staaten der Welt ein höheres Risiko der Zwangssterilisation, veranlasst durch einen gesetzlichen Vormund, oder ihnen wird gleich das Recht auf die freie Entfaltung der eigenen Sexualität abgesprochen (*Human Rights Watch* 2010, S. 6). Doch auch damit ist die Liste der Menschenrechtsverletzungen gegenüber Kindern mit Behinderung noch nicht zu Ende. Ein weiteres bedeutsames Feld, auf dem es immer wieder zu Diskriminierungen von Kindern mit Behinderung im Vergleich zu ihren Altersgenossen ohne Behinderung kommt, ist das der Gesundheitsvorsorge (Art. 24, UN-KRK). So zeigen die Studien von *Sullivan*, dass Kinder mit einer Behinderung ein doppelt so hohes Risiko tragen, nicht die notwendigen und angemessenen Leistungen der Gesundheitsvorsorge und Rehabilitation zu bekommen wie gleichaltrige Kinder ohne Behinderung (*Sullivan* 2009, S. 200). Auch im Bereich des Rechts auf Bildung (Art. 28, UN-KRK) finden sich gravierende Diskriminierungen. Schon das Vorliegen einer Behinderung erhöht das Risiko des Ausschlusses von elementarer Schulbildung, und ca. 90% der Kinder in Entwicklungsländern besuchen keine Schule. Mädchen sind hier besonders betroffen. Selbst Kinder mit einer Behinderung, die eine Schule besuchen, werden öfter vom Schulbesuch ausgeschlossen oder verlassen die Schule ohne Abschluss. Auch tragen diese Kinder ein deutlich höheres Risiko, im letzten Jahr ihres Schulbesuches ernsthaft zu erkranken (*UNESCO* 2015, S. 101).

In Entwicklungsländern gibt es weiterhin eine starke Korrelation zwischen Armut und Behinderung, zwischen dem Nichtbesuch einer Schule und dem sozioökonomischen Status einer ländlichen Herkunft sowie dem Geschlecht.

Die Weltbank geht davon aus, dass ein Fünftel der ärmsten Menschen in Entwicklungsländern Menschen mit einer Behinderung sind und dieses Armutsrisiko auch vor Industriestaaten nicht haltmacht. In Großbritannien leben vier von zehn Kindern in Armut und auch in den Vereinigten Staaten von Amerika leben 28% der Kinder mit einer Behinderung unter der Armutsgrenze, was dem doppelten Wert der Kinder ohne Behinderung entspricht (*Sabatello* 2013, S. 468). *Sabatello* weist ebenfalls eindrücklich auf die Tatsache hin, dass Armut immer auch Auswirkung und Ursache von Behinderung ist. Kinder, die in Armut aufwachsen, tragen ein höheres Risiko, ihre motorischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten nicht voll zu entfalten und auf Grund von Mangelernährung, schlechter Gesundheitsvorsorge und unsicherer oder a-stimulierender Lebensumgebung eine dauerhafte Behinderung zu erleiden (ebd.).

Wissenschaftlich ist längst bekannt, dass sich mit der Einführung der Kinderrechtskonvention das Leben für Kinder im Allgemeinen und für Kinder mit Behinderung im Besonderen nicht deutlich verbessert hat (*Freeman* 2000, S. 279f.). Von Interesse ist es nun, auf die Schwächen der UN-Kinderrechtskonvention zu blicken.

2.2 Schwächen der UN-Kinderrechtskonvention gegenüber Kindern mit Behinderung

Kinder mit Behinderung unterliegen einem doppelten Stigma: Sie werden gerne vergessen, wenn es um das Thema Kinderrechte geht und genauso oft aus dem Blick genommen, wenn es um die Rechte von Menschen mit Behinderung geht (*Lansdown* 2014, S. 97). Drei Ursachen, die für dieses Phänomen eine entscheidende Rolle spielen, kann man hier benennen (*Sabatello* 2013, S. 469).

Erstens scheint in der öffentlichen Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung immer noch das Bild vom passiven Wohlfahrtsempfänger oder dem Objekt barmherziger Taten Dritter vorzuherrschen. Dass diese Menschen auch Rechtsträger sind, wird ihnen kaum zugestanden, und dies gilt in einem noch viel stärkeren Ausmaß für Kinder. Leider spiegelt sich diese Haltung auch in Artikel 23 der UN-KRK wider, welcher davon spricht, die Würde des Kindes zu wahren, seine Selbstständigkeit zu fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft zu erleichtern. Deutlich stehen die fürsorgerischen Bedürfnisse des Kindes im Zentrum der Aufmerksamkeit, nicht aber die grundlegenden Rechte des Kindes mit Behinderung. Wohlfahrt wird von Seiten des Staates aber immer als kostenintensiv betrachtet und Artikel 23, Absatz 2 der UN-KRK weist auf die verfügbaren Mittel des Staates hin, die für diesen Bereich des Staatshaushaltes eingesetzt werden. So können Vertragsstaaten jederzeit, mit dem Hinweis auf fehlende Haushaltsmittel, notwendige Unterstützungsleistungen versagen. Diese Betonung der fürsorgerischen Aspekte hat dazu geführt, dass in der Kinderrechtsdiskussion in Bezug auf Kinder mit Behinderung ein Ansatz präferiert wurde, welcher die Rechte des Kindes vor allem auf Grundlage der individuellen Behinderung definiert und nicht das Kind per se als Rechtsträger in den Fokus nimmt. Leider haben auch die aktuelleren Kinderrechtsansätze, die Kinder verstärkt als Akteure und Rechtssubjekte betrachten, Kinder mit Behinderung noch kaum erreicht (*Sabatello* 2013, S. 469).

Zweitens sind viele Eltern noch immer der Meinung, dass Behinderung mit einem deutlichen Stigma verbunden ist, und weigern sich, die Beeinträchtigungen ihres Kindes anzuerkennen. Damit wird diesen Kindern häufig der Zugang zu Anspruchsleistungen aus Artikel 23, UN-KRK verwehrt. Auch bringt die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung in vielen Entwicklungsländern immer noch ein hohes Risiko mit sich, dass dieses Kind von den Eltern verstoßen oder im Haus eingesperrt wird (ebd.). Gerade das Phänomen des Wegsperrens entzieht Kinder mit Behinderung der öffentlichen Wahrnehmung. Es macht sie quasi unsichtbar und nimmt ihnen jede Möglichkeit, ihre Rechte wahrzunehmen. Auch die Tatsache, dass kaum ein Drittel aller Vertragsstaaten Antidiskriminierungsrechte für Menschen mit Behinderung implementiert hat, trägt zu dieser Unsichtbarkeit bei. Weiterhin konzentrieren die Vertragsstaaten ihre Anstrengungen in Bezug auf Kinder mit Behinderung auf diejenigen Bereiche, die explizit in der Kinderrechtskonvention genannt sind. Wenn es um Bereitstellung von Kinderschutzeinrichtungen oder Einrichtungen der präventiven Gesundheitsvorsorge geht werden viele Staaten aber nicht aktiv.

Drittens führt der Antidiskriminierungsansatz der Kinderrechtskonvention in Bezug auf Kinder mit Behinderung dazu, dass diverse Vertragsstaaten aus „objektiven“ und „nachvollziehbaren“ Gründen einen gewichtigen Unterschied beim Zugestehen von elementaren Rechten für Kinder mit oder ohne Behinderung machen, ohne dass dies aber als Diskriminierung verurteilt wird. Zum einen handelt es sich hierbei um eine vordeterminierte schulische Segregation von Kindern mit Behinderung – ohne Wahlfreiheit – und zum anderen um die Fälle von Sterilisation von Mädchen mit Behinderung, die auf Veranlassung des gesetzlichen Vormundes, ohne Einwilligung der Betroffenen, vorgenommen werden.

In all diesen Punkten liegen auch nach der Einführung der UN-Kinderrechtskonvention schwere Diskriminierungen gegenüber Kindern mit Behinderung vor, unter denen ihre Altersgenossen ohne Behinderung nicht zu leiden haben. Hier fehlt der UN-Kinderrechtskonvention eine deutliche Ergänzung im Hinblick auf Inklusion (*Freeman* 2000, S. 282f.).

3 Das Recht des Kindes mit Behinderung in der UN-Behindertenrechtskonvention

Mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention im Dezember 2006 durch die UN-Generalversammlung wurden die Menschenrechte für Personen mit Behinderung, nach einer etwas über drei Jahre dauernden Formulierungsphase, als erste Menschenrechtsdeklaration des neuen Jahrtausends, unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Behinderung, festgeschrieben (*Degener* 2015, S. 55). Mit Unterzeichnung der Konvention und des Zusatzprotokolls am 30.03.2007 (*BGBL* 2008 II, 1414) und Hinterlegung der Ratifizierungsurkunde am 24.02.2009 hat auch die Bundesrepublik Deutschland diesen Menschenrechtsvertrag ratifiziert.

3.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Das Verfassen dieser Menschenrechtskonvention geschah unter hoher Beteiligung von Personen mit Behinderung und sie vertretenden Nichtregierungsorganisationen. Das Credo „Nicht ohne uns über uns“ der Leitspruch des europäischen Jahres der Menschen mit Behinderung 2003, kann wohl als Leitmotiv dieser Konvention angesehen werden (*Degener* 2015, S. 56). Im Gegensatz zur UN-KRK gelang es der Nichtregierungsorganisation „Save the Children“ sogar, eine Gruppe von Kindern mit Behinderung an diesem Entstehungsprozess zu beteiligen und deren besondere Problemlagen in einer Planungssitzung des Ad-hoc-Komitees darzulegen (*Lansdown* 2014, S. 107). Mit Verabschiedung der UN-BRK wurden traditionelle Konzepte der Fürsorge und der Schonraumpolitik endgültig durch einen Ansatz abgelöst, welcher die Rechte von Menschen mit Behinderung in den Vordergrund stellt (*Degener* 2015, S. 55).

„Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderung zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ (UN-BRK, Art. 1, Abs. 1)

Die Behindertenrechtskonvention verfolgt, ebenso wie die Kinderrechtskonvention, einen holistischen Ansatz des Schutzes der Menschenrechte mit staatlichen Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflichten und ist für die Unterzeichnerstaaten bindend. Sie soll aber auch weit in den zivilen Bereich hineinwirken, indem sie die Unterzeichnerstaaten in Artikel 4, Absatz 1 verpflichtet, „alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung aufgrund von Behinderung durch Personen, Organisationen oder private Unternehmen zu ergreifen“.

Die UN-BRK gilt für alle Menschen mit Behinderung, und dieser Personenkreis wird in Artikel 1 wie folgt beschrieben: „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ Gerade durch die nicht abschließend erfolgte, sondern offen gehaltene Definition wird auch die Abkehr von einem medizinisch-defizitären Begriff von Behinderung deutlich (*Baum* 2013, S. 9).

Die neue Haltung bezüglich der Sicht auf Menschen mit Behinderung in der UN-BRK ergibt sich auch aus den allgemeinen Prinzipien der Konvention in Artikel 3: Zu achten

sind die Prinzipien der Autonomie und der damit einhergehenden Achtung der Menschenwürde, die Grundsätze der Nichtdiskriminierung, Partizipation, Chancengleichheit, Barrierefreiheit und Inklusion sowie das Prinzip der Diversität von Menschen mit Behinderung und ihrer Akzeptanz als Teil globaler menschlicher Vielfalt. Ebenfalls zu berücksichtigen sind die Grundsätze der Gleichberechtigung von Mann und Frau als auch die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderung und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität. Der letzte Punkt weist noch einmal auf die Nähe zur UN-KRK – hier Artikel 8 – hin. Als ein weiterer wichtiger Problembereich wurde die Implementierung der Konvention durch die Vertragsstaaten erachtet; Artikel 4 der UN-BRK kann allgemein als der juristische Kern, im Hinblick auf die Verpflichtung der Nationalstaaten betrachtet werden. Auch das Thema Bewusstseinsbildung wird noch einmal gesondert in Artikel 8 erwähnt. Die Staaten sollen breit gefächerte Anstrengungen unternehmen, „Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderung“ einzudämmen, und innerhalb der Gesellschaft positiv über Behinderung aufzuklären. Diese Neuerungen gehören, wie die objektive Pflicht der Herstellung von Barrierefreiheit in Artikel 9, zum Innovationspotenzial der Konvention (*Degener 2015, S. 59*).

3.2 Besondere Rechtsstellung der UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-BRK hatte nicht das Ziel, ein neues Menschenrecht oder sogar Sonderrechte zu schaffen. Es sollte der vorhandene, universal anerkannte Menschenrechtskatalog an die Situation von Menschen mit Behinderung angepasst werden, damit diese Personen und die Diskriminierungen, unter denen sie alltäglich zu leiden haben, in das Blickfeld des öffentlichen Bewusstseins gerückt werden.

„The need is not to create or special human rights, but to give visibility to groups in society who, because of their marginalised and disempowerment social and political status, do not enjoy the benefits of their human rights.“ (*McBeth/Nolan/Rice 2011, S. 480*)

In den Rechtswissenschaften wird die Frage heftig diskutiert, ob die UN-BRK nicht de facto doch neues Recht geschaffen hat, da einige ihrer Artikel keine direkte Entsprechung in anderen Menschenrechtsverträgen haben, oder ob sie als „Human Rights Plus“ (*Mégret 2008, S. 507*) anzusehen sind. *Kayess und French (2008)* liefern eine gute Zusammenfassung dieser „erweiterten“ Grundrechte für Menschen mit Behinderung. Ihrer Ansicht nach beinhaltet die UN-BRK eine Erweiterung der bisher bekannten Menschenrechtskategorien wie bürgerliche und politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte und gehen über diese hinaus. Hier wird eine Form von Kollektivrechten der „dritten Generation“ geschaffen, wie beispielsweise das Recht auf Forschung sowie Entwicklung neuer Technologien und Dienstleistungen, die das Leben von Menschen mit Behinderung erleichtern (Art. 4, Abs. 1, Nr. f und g), Bewusstseinsbildung in Artikel 8, sozialer Schutz, angemessener Lebensstandard (Art. 28, Abs. 2, Nr. b) oder die Verpflichtung zur internationalen Zusammenarbeit (Art. 32). Teilweise gehen die Rechte über die dritte Generation der Kollektivrechte auch schon hinaus, wie z.B. das Recht auf eine zugängliche Lebenswelt (Art. 3 und 9), als auch die Rechte auf Teilhabe am kulturellen Leben, auf Erholung, Freizeit und Sport (Art. 30) (*Kayess/French 2008, S. 32f.*) oder auf eine unabhängige Lebensführung und die Einbeziehung in die Gemeinschaft (Art. 19) (*Degener 2015, S. 59*).

4 UN-Kinderrechtskonvention und UN-Behindertenrechtskonvention im Vergleich

Kann man die Rechte von Kindern tatsächlich in einer Konvention ausreichend berücksichtigen, die im Kern explizit auf die Verbesserung der Rechte von Erwachsenen mit Behinderung abzielt? Gerade im ersten Entwurf der UN-Behindertenrechtskonvention wurde deutlich, dass die Rechte von Kindern mit Behinderung nicht ausreichend genug geschützt waren, dass man die UN-Kinderrechtskonvention stärker mit der UN-Behindertenrechtskonvention verzahnen musste, wenn man die Chance nicht ungenutzt lassen wollte, Mängel und Defizite der UN-Kinderrechtskonvention zum Schutz des Kindes mit und ohne Behinderung zu beseitigen.

4.1 Angestrebte Verbesserungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention

Den NGO-Vertretern im Ad-hoc-Komitee zur Erstellung der UN-Behindertenrechtskonvention war bewusst, dass die Problemlagen von Kindern nicht unter den allgemeinen Problemlagen von Erwachsenen zu subsumieren sind. „Some rights violations are unique to children.“ (*Lansdown* 2014, S. 99) So wurde deutlich, dass gegenüber den ersten Textentwürfen der Konvention einige Veränderungen notwendig waren, um die Rechte von Kindern mit Behinderung angemessen erkennen und schützen zu können.

Lansdown definiert folgende Problemfelder, die zum Teil aus den Erfahrungen bei der Implementierung der UN-Kinderrechtskonvention bekannt waren und als besonders bedeutsam erscheinen (ebd., S. 100):

4.1.1 Geburtenregistrierung

Immer noch ist die Geburtenregistrierung in Entwicklungsländern überaus niedrig und vor allem in großer Armut aufwachsende Kinder sowie Kinder mit einer Behinderung sind von diesem Problem betroffen. Artikel 7 der UN-KRK sichert dem Kind zwar das Recht auf die Registrierung in einem Geburtenregister zu, erwähnt aber Kinder mit Behinderung hier nicht in besonderem Maße. Dies erwies sich aber aufgrund der historischen Erfahrungen als notwendig, da in vielen Staaten die Geburt eines Kindes mit einer Behinderung immer noch als Schande bzw. Stigma angesehen wird und die Eltern nicht gewillt sind, dieses Kind registrieren zu lassen (vgl. *Committee on the Rights of the Child* 2006, S. 10 und 16). Eine Nichtregistrierung hat aber zur Folge, dass die bloße Existenz des Kindes von den Eltern abgestritten werden kann und man in der Folge nicht nur um das Leben dieser Kinder bangen muss, sondern auch davon ausgehen kann, dass sie in Zukunft in Fragen von Erziehung, Gesundheitsvorsorge und Staatsbürgerschaft Probleme bekommen werden. Die UN-BRK wollte auf diese Diskriminierungen stärker reagieren und einen besseren Schutz der Kinder mit Behinderung gewährleisten.

4.1.2 Schutz vor Sterilisation

Bei diesem heiklen Themengebiet war es notwendig, Kinder vor einer Sterilisation durch Einwilligung ihrer Eltern bzw. des/r gesetzlichen Vertreters/Vertreterin zu schützen. Der erste Textentwurf beinhaltete zwar den Schutz von volljährigen Menschen mit Behinderung vor einer Zwangssterilisation, hatte aber nicht die Kinder mit einer Behinderung im

Blickfeld, bei denen die Einwilligung zu einem derartigen medizinischen Eingriff durch eine/n gesetzliche/n Vertreter/in erteilt werden konnte. Damit wären Fakten geschaffen worden, die dem Kind in einem späteren Alter alle Möglichkeiten zu einer freien Entscheidung bezüglich der eigenen Fruchtbarkeit genommen hätten. Die Behindertenrechtskonvention musste also gewährleisten, dass das Recht auf Nachkommenschaft ein Recht ist, dass auch Kinder mit Behinderung von Geburt an besitzen und nicht erst dann, wenn das Thema Familienplanung altersspezifisch relevant wird (*Committee on the Rights of the Child* 2006, S. 10).

4.1.3 Das Recht auf ein Familienleben

Der Fokus des ersten Entwurfs der UN-BRK richtete sich in diesem Punkt in erster Linie auf Erwachsene und deren Rechte auf intime Beziehungen, Heirat und Familiengründung. Die Probleme von Kindern mit Behinderung blieben hierbei weitgehend unbemerkt. Viele dieser Kinder werden von ihren Eltern verlassen, sie werden aus der Familie verstoßen oder versteckt. Andere werden in staatliche Obhut gegeben, weil kommunale Unterstützungssysteme fehlen, oder einfach aus Armut und unzureichenden Möglichkeiten, diese Kinder adäquat zu versorgen und zu schützen. Teilweise nimmt der Staat selbst die Kinder aus der Obhut der Familie, oft mit dem Argument des Schutzes des Kindeswohls (*UNICEF* 2007, S. 17f.).

In vielen Fällen mangelt es den Familien von Kindern mit Behinderung an Unterstützung, Bildung und grundlegendem Wissen bezüglich der Behinderung des Kindes. Für die UN-BRK war es notwendig, Verpflichtungen für Regierungen zu integrieren, damit diese das Recht des Kindes auf ein Leben in der eigenen Kernfamilie bestmöglich schützen und, sollte dies nicht möglich sein, eine alternative Unterbringungsmöglichkeit innerhalb des erweiterten Familienkreises oder im kommunalen Umfeld eröffnen. Eine institutionelle Unterbringung sollte weitgehend vermieden werden (*Lansdown* 2014, S. 100).

4.1.4 Das Recht auf Spiel

Der erste Entwurf der UN-Behindertenrechtskonvention beinhaltete einen Artikel, der ausschließlich ein Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben, Freizeit, Erholung und Sport vorsah. Da man Kinder vorab nicht im Blick hatte, fehlte das Recht auf Spiel. Gerade für Kinder ist das Recht auf Spiel ein fundamental wichtiges Grundrecht. Vermutlich machen Kinder mit Behinderung in den Bereichen Spiel und Freizeit die frühesten und häufigsten Erfahrungen mit Diskriminierung und sozialer Exklusion. Nichtsdestotrotz ist Spiel das Medium, über das Kinder mit Gleichaltrigen Beziehungen aufbauen, Freundschaften knüpfen und dies gilt ebenso für Kinder mit Behinderung. Spielen bietet die Möglichkeit, mit Freunden und Gleichaltrigen zusammen zu sein, zu kooperieren, sich zu messen oder einfach nur Spaß zu haben. Gleichzeitig stellt das Spiel auch die beste Möglichkeit dar, verschiedenste Kompetenzen einschließlich sozialer Fähigkeiten zu lernen (*Committee on the Rights of the Child* 2006, S. 19). Doch physische, kulturelle und soziale Faktoren sowie die innere Haltung der Beteiligten können unüberwindbare Barrieren für Kinder mit Behinderung bei ihren alltäglichen Aktivitäten aufbauen, die Kinder ohne Behinderung so nie erfahren. *Lansdown* weist darauf hin, wie wichtig es war, in die Konvention das Recht auf Spiel einzuarbeiten und Regierungen zu verpflichten, genannte Hindernisse abzubauen (*Lansdown* 2014, S. 100f.).

4.1.5 Beratung

Die UN-Kinderrechtskonvention sieht in Artikel 12 das Recht jedes Kindes vor, bei allen seine Belange betreffenden Angelegenheiten gehört zu werden. Dieses Recht des Kindes wäre in der ersten Fassung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht inkludiert gewesen, was zu zwei sich widersprechenden Menschenrechtskonventionen geführt hätte. Die UN-BRK hatte eine generelle Verpflichtung der Regierungen vorgesehen, sich in politischen Angelegenheiten und bei Gesetzgebungsverfahren zur Implementierung der UN-BRK mit Menschen mit Behinderung oder ihren Vertretungsorganisationen zu beraten. Kinder wurden in diesem Wortlaut nicht deutlich ausgeschlossen, aber es war eindeutig, dass die Regierungen sie hierbei nicht von sich aus hinzuholen würden.

„A few, if any, governments throughout the world have traditions of involving children in any such consultative process.“ (*Lansdown 2014*, S. 101)

Doch den meisten Vertreter/innen der NGO's war bewusst, dass Kinder eigene Erfahrungen und Ansichten hierzu haben und Erwachsene diese nicht selbstverständlich mitvertreten können. Kinder mussten also bei diesem Prozess besonders im Text erwähnt werden, um schlussendlich auch Gehör zu finden.

4.1.6 Autonomie

Da Kinder mit Behinderung viel häufiger unter Überbehütung, Infantilisierung und einer Beschneidung ihrer sich entwickelnden Autonomie zu leiden haben, können sie kaum ihre Fähigkeiten entwickeln, um selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Diese Überbehütung begrenzt ihre Entwicklungsmöglichkeiten und untergräbt ihr Selbstbewusstsein. Des Weiteren wird ihnen oft das Recht auf eine Privatsphäre abgesprochen und ihre persönliche Integrität in Frage gestellt. Aus diesem Grund war es notwendig, den Grundsätzen der UN-BRK ein Element beizufügen, das expliziten Respekt vor den sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes mit Behinderung zeigt.

Auch wenn das Konzept der Autonomie sicherlich bei keinem Menschen von Geburt an anzuwenden ist, so trägt es doch den sich entwickelnden Fähigkeiten, auch von Kindern mit Behinderung, Rechnung (*Lansdown 2014*, S. 102).

4.1.7 Schutz vor Gewalt

Nachdem der ursprüngliche Entwurf der UN-BRK keinen Hinweis darauf gab, Kinder in besonderer Weise vor Gewalt, Ausbeutung und Missbrauch schützen zu wollen, bestand die besondere Gefahr, dass Kinder durch die Sicherheitsnetze rutschen würden, welche für Schutz vor Gewalt gedacht waren. Kinder mit einer Behinderung sind überproportional häufig von unterschiedlichsten Formen von Gewalt betroffen (*De Silva de Alvis 2009*, S. 297ff.). Aus diesem Grund müssten die Regierungen durch einen Verweis verpflichtet werden, der Gewalt gegen Kinder mehrdimensional zu begegnen. Ebenso sollten Unterstützungs-, Beratungs- und Rehabilitationsmaßnahmen für Gewaltopfer eingeführt werden, die auch für Kinder zugänglich sind (*Lansdown 2014*, S. 104).

4.1.8 Rechtliche Handlungsfähigkeit des Kindes

Auch wenn die erste Fassung der UN-BRK eine rechtliche Handlungsfähigkeit für Menschen mit Behinderung vorsah, blieb die Frage des Zugangs zu Gerichten für Kinder mit Behinderung besonders sensibel. „It is hard for all children to demonstrate competence or to be able to participate effectively in respect of legal proceedings.“ (*Lansdown* 2014, S. 104)

Bedingt durch den exponierten Status „Kind mit Behinderung“, erfuhren diese Kinder in der Regel eine doppelte Diskriminierung wenn es darum ging, als Zeuge/Zeugin vor Gericht auszusagen oder selbst einen Fall vor Gericht zu bringen, nämlich als Kind mit wie auch ohne Behinderung. Gerade vor Gericht werden Kinder mit Behinderung besonders häufig als unglaubwürdig angesehen. Sie werden von vielen Richter/innen als Zeug/innen betrachtet, die keine klaren und gerichtlich verwertbaren Aussagen liefern können. So ist es ihnen kaum möglich, als Gewaltopfer ein Gerichtsverfahren anzustrengen, was zur Folge hat, dass die Täter/innen straflos bleiben. So musste die neue Fassung der UN-BRK eine Passage enthalten, die sicherstellte, dass jede Verbesserung der Rechts-situation von Menschen mit Behinderung ebenso für Kinder mit Behinderung zu gelten hat (ebd., S. 104f.).

Um Regierungsvertreter/innen davon zu überzeugen, diese Problemfelder in die Konvention zu integrieren, wurde von den Mitarbeitenden der NGO's eine Strategie gewählt, die inzwischen als „Twin-Track Approach“ bekannt ist. Hierbei zielte man darauf ab, die angesprochenen Problemfelder entweder in einem eigenen Grundsatzartikel zu erwähnen oder bestehende Artikel um die Kinderperspektive zu erweitern. Die NGO-Vertreter/innen hatten hier eine sehr pragmatische Haltung. Beide Optionen standen sich gleichwertig gegenüber, solange die Problemlage in der Konvention auftauchte, ohne inhaltlich verwässert zu werden (ebd., S. 105).

4.2 Erzielte Verbesserungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention

Eine detaillierte historische Schilderung der weiteren Verhandlungen innerhalb des Ad-hoc-Komitees bis zur Erstellung der endgültigen Fassung der UN-BRK würde den Umfang dieser Arbeit sprengen (vgl. *Kanter* 2015, S. 39ff.; *Lansdown* 2014, S. 105ff.). Im Weiteren soll aber auf die erzielten Erfolge bei der Berücksichtigung der Problemlagen von Kindern mit Behinderung und der Implementierung von Kinderrechten in die UN-BRK eingegangen werden, welche am 13. Dezember 2006 durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen in Kraft trat (*Rossa* 2014 S. 179).

4.2.1 Geburtenregistrierung

Artikel 18, Absatz 1 der UN-BRK normiert für Menschen mit einer Behinderung das Recht auf eine Staatsangehörigkeit. Somit besteht für sie ein Rechtsanspruch darauf, Staatsbürger/in eines Staates zu sein. Eine besondere Vertiefung erfährt dieses Recht im Absatz 2, wonach Kinder mit Behinderung unverzüglich nach der Geburt in ein Register einzutragen sind und das Recht auf einen eigenen Namen von Geburt an besitzen. An dieser Stelle wird der Artikel 7, Absatz 1 der UN-KRK wörtlich wiederholt. Die Bekräftigung, dass auch ein Kind mit Behinderung das Recht auf einen eigenen Namen von Geburt an be-

sitzt, ergibt sich aus der Tatsache, dass der Name als Mittel zur Identitätsbildung des Einzelnen dient und als verbindendes Element für alle Mitglieder einer Familie, zu einem gemeinsamen Privat- und Familienleben, gehört (*Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger* 2013, S. 202). Kinder mit Behinderung, deren deutlich gefährdetere Situation ja schon beschrieben wurde, erfahren durch diese Doppelung noch einmal einen besonderen Schutz. Ansonsten weist vor allem Artikel 18, Absatz 1, Nr. (a) bis (d) deutliche qualitative Stärkungen der Staatsbürgerrechte von Menschen mit Behinderung auf – ob bezüglich des Besitzes von Identitäts- und Nationalitätsdokumenten oder der Ein- und Ausreisebedingungen – welche auch für Kinder mit Behinderung wirksam werden.

4.2.2 Das Recht auf Familienleben und Fortpflanzungsfähigkeit

Artikel 23, Absatz 1 der UN-BRK formuliert die „Gleichberechtigung mit anderen in allen Fragen, die Ehe, Familie, Eltern- und Partnerschaft betreffen“ auch für Kinder mit Behinderung. Vertragsstaaten werden verpflichtet, Diskriminierungen in Familienangelegenheiten zu bekämpfen; gleichzeitig schreibt die UN-BRK in Nummer (c) eindeutig fest, dass auch Kinder mit Behinderung, gleichberechtigt wie alle anderen, das Recht haben, ihre Fruchtbarkeit zu behalten. Weiterhin verpflichtet sie in Absatz 3 die Vertragsstaaten, „das Verbergen, das Aussetzen, die Vernachlässigung und die Absonderung von Kindern mit Behinderung zu verhindern und Eltern die entsprechenden Unterstützungsleistungen zu gewähren, damit diese Fälle nicht eintreten.“ Absatz 4 definiert weiterhin, „dass ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern von diesen getrennt wird“, es sei denn, „dass die Trennung zum Wohl des Kindes notwendig ist“. „In keinem Fall darf das Kind aufgrund einer Behinderung entweder des Kindes oder eines oder beider Elternteile von den Eltern getrennt werden“. Absatz 5 verpflichtet die Vertragsstaaten weiterhin, „in Fällen, in denen die nächsten Familienangehörigen nicht in der Lage sind, für ein Kind mit Behinderung zu sorgen, alle Anstrengungen zu unternehmen, um andere Formen der Betreuung innerhalb der weiteren Familie, und falls dies nicht möglich ist, innerhalb der Gemeinschaft in einem familienähnlichen Umfeld zu gewährleisten.“ (vgl. *Sabatello* 2013, S. 472f.) Mittels dieser kaskadenförmigen Abstufung soll festgelegt werden, dass zuerst die Eltern oder gesetzlichen Vertreter/innen, dann der größere Familienkreis und erst zum Schluss die Gemeinschaft für die Betreuung von Kindern mit Behinderung zuständig sind. Kinder mit und ohne Behinderung sollen in ihrem Recht auf Familienleben gleichgestellt werden, da viele Staaten und Gesellschaften immer noch eine Politik der Separierung praktizieren, die aktiv oder billigend die Trennung der Kinder mit Behinderung von ihren Eltern forciert (*Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger* 2013, S. 236).

4.2.3 Das Recht auf Spiel

Schon Artikel 31, Absatz 1 der UN-KRK erkennt das Recht auf Spiel als genuines Menschenrecht des Kindes an, wenn auch von Seiten der Wissenschaft Sport und Spiel sehr oft nur unter dem Aspekt der Gesundheitsförderung gedacht wurden. Artikel 30, Absatz 5, Buchstabe (d) gesteht dieses Menschenrecht auch noch einmal besonders Kindern mit Behinderung zu. Die wissenschaftliche Erkenntnis, dass das Spiel einer der Schlüssel für die soziale Inklusion von Kindern mit Behinderung ist, beginnt sich erst langsam durchzusetzen. Spiel ermöglicht es Kindern mit und ohne Behinderung auf die einfachste Weise, etwas gemeinsam zu tun. Beim Spiel kann man mit Gleichaltrigen zusammen sein,

Freundschaften pflegen, Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln, Selbstbewusstsein und Identität aufbauen (*Sabatello* 2013, S. 474). Spiel und Sport haben nicht nur einen positiven Einfluss auf die Physis von Kindern mit Behinderung, gerade das Spiel ist einer der großen „Gleichmacher“, wenn es darum geht, physische oder kognitive Fähigkeiten zu demonstrieren, Selbstwert zu erfahren, sich sozial zu integrieren oder als kompetent erlebt zu werden (ebd.). Aus diesen Gründen ist es besonders bedeutsam, dass sich die Vertragsstaaten in Absatz 5 verpflichten, die geeigneten Maßnahmen zu treffen, um Kindern mit Behinderung diese Erfahrungen zu ermöglichen.

4.2.4 Beratung

Artikel 4, Absatz 3 der UN-BRK inkludiert das Beratungsrecht von Kindern mit Behinderung und stärkt hier, gegenüber der UN-KRK, noch einmal deutlich deren Partizipationsrecht:

„Bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Rechtsvorschriften und politischen Konzepten zur Durchführung dieses Übereinkommens und bei anderen Entscheidungsprozessen in Fragen, die Menschen mit Behinderung betreffen, führen die Vertragsstaaten mit den Menschen mit Behinderung, einschließlich Kindern mit Behinderung, über die sie vertretenden Organisationen enge Konsultationen und beziehen sie aktiv ein.“

Ausdrücklich werden hier die Vereinigungen genannt, die Kinder mit Behinderung vertreten. Sie sollen sowohl bei der Ausarbeitung und Umsetzung von Rechtsvorschriften und politischen Konzepten als auch bei der Überwachung der Durchführung der UN-BRK gehört werden (*Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger* 2013, S. 98).

4.2.5 Autonomie

Zu einem der entscheidenden Erfolge des „Twin-Track Approach“ gehört es, in Übereinstimmung mit der UN-KRK, den Respekt vor der Identität von Kindern mit Behinderung und ihren sich entwickelnden Fähigkeiten in den grundsätzlichen Prinzipien der Konvention, festgelegt in Artikel 3 (h), festzuschreiben: „Die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderung und die Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität“.

Durch die Präzisierung dieses Rechts in Artikel 7 der UN-BRK, welcher sich eigenständig dem Kind mit Behinderung widmet, in dem die Vertragsstaaten verpflichtet werden, Kinder mit Behinderung in die Lage zu versetzen, alle Menschenrechte und Grundfreiheiten gleichberechtigt mit anderen Kinder zu genießen (*Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger* 2013, S. 82f.), wird ebenfalls noch einmal der Erfolg des „Twin-Track Approach“ deutlich. Der entscheidende Unterschied zwischen Artikel 3 (h) UN-BRK und Artikel 3, Absatz 1 und 2 der UN-KRK besteht darin, dass die UN-BRK nicht mehr die Verbindung zu den Rechten und Pflichten von Eltern oder gesetzlichen Vertreter/innen aufweist (*Sabatello* 2013, S. 471). Die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes werden also durch die UN-BRK deutlich gestärkt. Dies wird noch einmal in Artikel 7, Absatz 2 und 3 deutlich. Hier wird Kindern mit Behinderung eine alters- und behinderungsgerechte Hilfe zugesprochen, um ihr Recht auf freie Meinungsäußerung sicherzustellen.

4.2.6 Schutz vor Gewalt

Artikel 15 und 16 der UN-BRK stehen in enger Verbindung zueinander und zum Artikel 19 der UN-KRK und definieren menschenunwürdige Verhaltensweisen. Der Artikel 16 UN-BRK verurteilt neben der staatlichen auch die private Gewalt gegen Kinder mit Behinderung und deren Familien. Dies trägt den schon oben genannten empirischen Befunden Rechnung, dass Frauen und Kinder besonders von Ausbeutung, Gewalt und Missbrauch betroffen sind und der Faktor Behinderung dieses Risiko noch einmal verschärft, was auch in der Präambel in Buchstabe (q) genannt wird (*Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger* 2013, S. 187). Artikel 16, Absatz 5 betont die Leistungsverpflichtung der Vertragsstaaten, wirksame Rechtsnormen und politische Konzepte zu entwickeln, mit denen diverse menschenunwürdige Behandlungsformen erkannt, untersucht und strafrechtlich geahndet werden können. Das besondere Augenmerk liegt hier auf der Täterverfolgung (ebd., S. 189).

4.2.7 Rechtliche Handlungsfähigkeit des Kindes

Artikel 12 der UN-BRK geht davon aus, dass auch Kinder rechtliche Handlungsfähigkeit besitzen, und unterscheidet dabei nicht zwischen Erwachsenen und Kindern. Wenn aber völkerrechtlich Kindern mit Behinderung eine rechtliche Handlungsfähigkeit zugebilligt wird, kann man Kindern ohne Behinderung diese nicht versagen. Zwar handelt es sich bei der UN-BRK um einen behindertenspezifischen Text, welcher aufgrund der Tatsache, dass Menschenrechte sich gegenseitig bedingen, zusammenhängend, allgemeingültig und unteilbar sind (*Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen* 1994, S. 16), sowohl Kinder mit als auch ohne Behinderung erfasst und darüber hinaus Aussagen über alle Menschen macht.

„Mit der UN-BRK ist es der internationalen Staatengemeinschaft jedoch unter dem Dach des Artikels 12 gelungen, anzuzeigen, dass die Ausübung der rechtlichen Handlungsfähigkeit für alle Menschen gilt und in diesem Zuge allgemeine staatliche Verpflichtungen zu entwickeln sind.“ (*Aichele/Degener* 2013, S. 42)

In Artikel 12 wird eine der menschenrechtlichen Innovationen der UN-BRK deutlich, die auch eine Wirkung auf andere menschenrechtliche Verträge wie beispielsweise die UN-KRK hat, und deren allgemeine menschenrechtliche Dimension noch zu identifizieren ist. Schon jetzt deuten sich interessante Rechtszusammenhänge an. Artikel 12, Absatz 3 der UN-BRK gewährt auch Kindern mit Behinderung, im notwendigen Fall, eine Rechtsunterstützung. Diese Unterstützung schränkt jedoch die gleichberechtigte Handlungs- und Rechtsfähigkeit nicht ein, sondern vereinfacht und ermöglicht die volle Ausübung dieser Handlungsfähigkeiten. Artikel 5 der UN-KRK spricht hingegen Eltern und gesetzlichen Vertreter/innen das Recht zu, Kinder ihrer Entwicklung entsprechend zu führen und zu leiten. Nun definieren Unterstützung (assistance) sowie Führen und Leiten (direction and guidance) zwei völlig unterschiedliche Handlungsräume für Kinder und es ist kaum anzunehmen, dass die UN-KRK die eigene rechtliche Handlungsfähigkeit des Kindes durch Dritte, und seien es die eigenen Eltern, aufhebt, während Kinder mit Behinderung nach der UN-BRK das Recht haben, ihre rechtliche Handlungsfähigkeit durch die Unterstützung Dritter zu entfalten. So interpretiert *Krappmann* an dieser Stelle deutlich die Grenzen des Konzepts Leiten und Führen und sieht dessen Zweck vor allem in der Befähigung des Kindes (*Krappmann* 2013, S. 102f).¹

4.3 Weitere Stärkungen der Rechte von Kindern durch die UN-Behindertenrechtskonvention

Artikel 6 der Behindertenrechtskonvention weist noch einmal auf die überproportionale Diskriminierung von Frauen und Mädchen hin: „Die Vertragsstaaten erkennen an, dass Frauen und Mädchen mit Behinderung mehrfacher Diskriminierung ausgesetzt sind und ergreifen in dieser Hinsicht Maßnahmen, um zu gewährleisten, dass diese alle Menschenrechte und Grundfreiheiten voll und gleichberechtigt genießen können.“

Hier bringt die UN-BRK eine Gender-Dimension in die Diskriminierungsdebatte sowohl von Kindern mit als auch ohne Behinderung ein, welche in der UN-KRK nicht formuliert ist. Sie erkennt an, dass Mädchen mit Behinderung einer höheren Diskriminierungswahrscheinlichkeit unterliegen als Jungen mit Behinderung und fordert Staaten auf, ähnlich wie Artikel 7 der UN-BRK, Maßnahmen zu ergreifen, welche zur Sicherung der vollen Entfaltung, Förderung und Stärkung der Autonomie von Frauen (Mädchen) beitragen. Hierdurch sollen Mädchen möglichst effektiv vor Diskriminierung geschützt werden (Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger 2013, S. 109). Des Weiteren wird diese Aufforderung an die Staaten zu einem dynamischen Element mit verpflichtendem Charakter, aktiv die Ursachen für die Diskriminierung von Frauen und Mädchen zu bekämpfen, wofür auch juristische, gesetzgeberische, verwaltungsmäßige oder auch haushaltsrechtliche Maßnahmen in Frage kommen (ebd., S 113).

Artikel 24, Absatz 1 der UN-BRK fordert die Anerkennung des Rechtes auf Bildung von Menschen mit Behinderung und die diskriminierungsfreie und Chancengleichheit berücksichtigende Verwirklichung eines „inclusive education system“.² Der hier verwendete Begriff der Inklusion macht deutlich, dass die Hauptanpassungsleistung, im Gegensatz zur Integration, beim Schulsystem liegt und eben nicht bei den Schüler/innen selbst (ebd., S. 246). Die Einführung inklusiver Schulsysteme befürwortet und bestärkt die Kinderrechtskommission in Punkt 66 des Kommentars zu Artikel 9 der UN-KRK (*Committee on the Rights of the Child* 2006, S. 18). Inklusion in der Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderung stellt somit einen Kern der UN-BRK dar, welcher nicht mehr einfach aus Kostengründen staatlicherseits verweigert werden kann.

Auch ist der Bereich der Frühförderung durch den Absatz 5, lebenslanges Lernen, explizit inkludiert, welcher so in der UN-KRK in den Artikeln 28 und 29 nicht vorkommt. „Der Schutzzumfang hinsichtlich der Frühförderung von Kindern mit Behinderung ist in diesem Bereich somit höher als der der Kinderrechtskonvention.“ (Rossa 2014, S. 203)

5 Ausblick

Ist nun zu erwarten, dass sich die Rechtslage von Kindern mit Behinderung durch das Inkrafttreten der UN-BRK merklich verbessert? Vorsichtig prognostizierend kann man davon ausgehen, dass, trotz diverser Problemlagen, hierfür Chancen bestehen.

Die Erfordernisse, die an die Umsetzung des Völkerrechts in innerstaatliches Recht gestellt werden, sind je nach nationalstaatlicher Rechtsordnung unterschiedlich. Während die monistische Theorie davon ausgeht, dass Völkerrecht und nationales Recht Teile einer einheitlichen (monistischen) Gesamtrechtsordnung seien, postuliert der Dualismus, dass es sich um zwei voneinander getrennte Rechtskreise handele. Allerdings werden beide

Theorien heute kaum mehr in ihrer jeweiligen strengen Form vertreten. Es dominieren vielmehr abgemilderte Formen, die sich bei näherem Hinsehen tatsächlich oft als Mischformen der beiden Grundtheorien erweisen (*Will* 2015, S. 1164ff.).

Jenseits der komplexen rechtstheoretischen Fragen, die das Verhältnis des Völkerrechts zum nationalen Recht aufwirft, ist es jedoch für den effektiven Schutz der Rechte von Kindern mit Behinderung entscheidend, ob und in welchem Umfang die in den völkerrechtlichen Verträgen enthaltenen Bestimmungen in nationales Recht gegossen werden. Nationale Justizbehörden orientieren sich überwiegend an ihrem nationalen Recht, der Rückgriff auf Völkerrechtsnormen findet in der alltäglichen Praxis der Rechtsprechung eher selten statt, selbst wenn das Völkerrecht laut den Verfassungsbestimmungen automatisch zum Teil der nationalen Rechte wird (*Kimminich/Hobe* 2009, S. 231ff.).

Jeder Mensch, ob von Geburt an, durch Krankheit, Unfall oder Alter, kann sich irgendwann mit einer Behinderung wiederfinden. Aus diesem Grund kann die Zielgruppe der Konvention durchaus als universal bezeichnet werden, was auf diese Art und Weise für keine andere zielgruppenspezifische UN-Konvention gilt. Vielleicht ist dies einer der Gründe, warum die UN-BRK in derart kurzer Zeit von so vielen Staaten unterzeichnet und ratifiziert wurde, und es erhöht die Chance, dass die unterzeichnenden Staaten die Implementierung der Konvention auch entsprechend konsequent vorantreiben. Die grundlegende Problematik der zunehmenden Diskrepanz zwischen der stetig steigenden Zahl unterzeichneter völkerrechtlicher Verträge durch Nationalstaaten und der damit verbundenen verschärften Verwirklichungsproblematik derselben soll hier nur kurz, der Vollständigkeit halber, angesprochen werden. Vielen Entwicklungsländern fehlt es nicht an politischem Willen zur Umsetzung dieser globalen Menschenrechtsnormen, sondern an adäquaten sozial- und rechtsstaatlichen Institutionen und finanziellen Mitteln (*Schapper* 2013, S. 123). So muss man also konstatieren, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der staatlichen Normanerkennung durch die Ratifizierung von Menschenrechten und der tatsächlichen Normeinhaltung nicht gegeben zu sein scheint (ebd.).

Auf globaler Ebene kann man feststellen, dass viele Organisationen Programme aufgelegt haben, um die Rechte von Kindern mit Behinderung zu stärken und internationale Kooperation erfolgreich zu fördern. So wurde beispielsweise 2011 der „World Report on Disability“ durch die Weltbank und die WHO veröffentlicht (*Sabatello* 2013, S. 478). Auch die Internetkommunikation spielt eine immer wichtigere Rolle, wenn es darum geht, Rechtsverletzungen gegen Kinder mit Behinderung aufzuzeigen, zu dokumentieren und anzuprangern. Gerade das Internet bietet eine hervorragende Plattform, um die Einführung von Rechten von Menschen mit Behinderung durch sie selbst und deren Vertretungsorgane zu begleiten. Aber auch auf der Ebene der Nationalstaaten sind positive Fortschritte, sowohl bei Industriestaaten als auch bei Entwicklungsländern, festzustellen. Eine Zunahme der Bemühungen um eine inklusive Gesellschaft, beispielsweise durch kommunale Rehabilitationsprogramme, ist zu verzeichnen. Diese Programme, die auch von der WHO propagiert werden, zielen auf die Stärkung von Kindern mit Behinderung für einen verbesserten Zugang zu Bildung, Arbeit oder auch Gesundheit (*WHO* 2011, S. 155ff.). Auch das Konzept einer inklusiven Erziehung für Kinder mit Behinderung gewinnt immer mehr an Zustimmung. So haben die USA, Italien und Neuseeland hier große Fortschritte erzielt, Belgien und Deutschland vertrauen dagegen immer noch stark auf Sonderschulen, welche Kinder mit und ohne Behinderung zumeist voneinander trennen (ebd., S. 210). Weiterhin haben viele Nationalstaaten versucht, die Zahl der institutionell untergebrachten Kinder mit Behinderung zu verringern, und kommunale sowie ambulante Ser-

viceleistungen anzubieten. *Sabatello* weist darauf hin, dass globale Fortschritte zur Stärkung der Rechte von Kindern nur langsam und in zähem Ringen zu erreichen sein werden, da hierfür tiefsitzende kulturelle und soziale Grundüberzeugungen, wie die Dichotomien von öffentlich/privat, Staat/Individuum, Individuum/Gemeinschaft oder national/supranational, aufgelöst werden müssen (*Sabatello* 2013, S. 480). Auch wird es wichtig sein, zu definieren, wem Menschenrechte zustehen, da viele der zentralen Menschenrechtsverträge auf autonome und rational entscheidende Erwachsene abzielen oder, wie die UN-KRK, auf Kinder, die einmal zu solchen werden. Die UN-BRK weist diese Rechte nun auch einer Gruppe von Menschen zu, welche oftmals nicht offensichtlich mit den Charakteristiken von Autonomie und rationaler Entscheidungsfindung ausgestattet sind. Die UN-BRK stellt die traditionellen sozialen Konstrukte von Geschlecht und Alter in Frage und verlangt ein neues Verständnis von Autonomie und Abhängigkeit, Stärken und Schwächen, von medizinischer Indikation und sozialem Status. „No longer are people with disabilities to be seen as objects of pity or in need only of charity or medical care.“ (*Kanter* 2015, S. 291)

Daneben macht die UN-BRK es nötig, neu über diverse Formen der Kommunikation nachzudenken. Im Kern verlangt sie nichts anderes, als auch Kindern mit Behinderung eine Stimme zu geben, die von Eltern, Institutionen und dem Staat gehört wird. Hierfür benötigen sie ein Mehr an Unterstützung und ein Weniger an Bevormundung.

Anmerkungen

- 1 Zur allgemeinen völkerrechtlichen Debatte bezüglich des Artikel 12 siehe auch *Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger* (2013, S. 146ff.).
- 2 Der in der deutschen Übersetzung gebrauchte Begriff „integratives“ Bildungssystem ist an dieser Stelle falsch, da Inklusion eine deutlich andere Qualität als Integration beinhaltet. Vergleiche hierzu auch *Rossa* (2014, S. 205) oder *Kreuzer/Lachwitz/Trenk-Hinterberger* (2013, S. 246).

Literatur

- Aichele, V./Degener, T.* (2013): Frei und gleich im rechtlichen Handeln – Eine völkerrechtliche Einführung zu Artikel 12 UN-BRK. In: *Aichele, V.* (Hrsg.): Das Menschenrecht auf gleiche Anerkennung vor dem Recht. – Baden-Baden, S. 37 – 66.
- Baum, S.* (2013): Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention. Handlungsleitlinien zur Förderung des Empowerments. – München.
- Bundesgesetzblatt (BGBl)* 2008 II, 1414: Online verfügbar unter: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl208s1419.pdf, Stand: 27. Juli 2015.
- Committee on the Rights of the Child* (2006): General Comment No. 9. The rights of children with disabilities. – Genf.
- Degener, T.* (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – Ein neues Verständnis von Behinderung. In: *Degener, T./Diehl, E.* (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. – Bonn, S. 55 - 74.
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V.* (1994): Gleiche Menschenrechte für alle. Dokumente zur Menschenrechtsweltkonferenz der Vereinten Nationen in Wien 1993. – Bonn.
- Freeman, M.* (2000): The Future of Children's Rights. *Children & Society*, 14, S. 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00183.x>
- Human Rights Watch* (2010): Human Rights for Woman and Children with Disabilities. – New York.
- Kanter, S.A.* (2015): The Development of Disability Rights Under International Law. From Charity to Human Rights. – London/New York.

- Kayess, R./French, P.* (2008): Out of the Darkness into Light? Introducing the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Human Rights Law Review*, 8, 1, S. 1-34.
- Kimminich, O./Hobe, S.* (2009): Einführung in das Völkerrecht. – Tübingen.
- Krappmann, L.* (2013): Die rechtliche Handlungsfähigkeit des Kindes. In: *Aichele, V.* (Hrsg.): Das Menschenrecht auf gleiche Anerkennung vor dem Recht. – Baden-Baden.
- Kreuzer, M./Lachwitz, K./Trenk-Hinterberger, P.* (2013): Die UN-Behindertenrechtskonvention in der Praxis. Erläuterungen der Regelung und Anwendungsgebiete. – Köln.
- Lansdown, G.* (2014): Children with Disabilities. In: *Sabatello, M./Schulze, M.* (Hrsg.): *Human Rights and Disability Advocacy*. – Pennsylvania.
- McBeth, A./Nolan, J./Rice, S.* (2011): *The International Law of Human Rights*. – Melbourne.
- Mégret, F.* (2008): Human Rights of Persons with Disabilities or Disability Rights? *Human Rights Quarterly*, 30, 2, S. 494-516. <https://doi.org/10.1353/hrq.0.0000>
- Rossa, E.* (2014): Kinderrechte. Das Übereinkommen der Rechte des Kindes im internationalen und nationalen Kontext. – Frankfurt am Main.
- Sabatello, M.* (2013): Children with Disabilities: A Critical Appraisal. *International Journal of Children's Rights*, 21, S. 464-487. <https://doi.org/10.1163/15718182-02102007>
- Schapper, A.* (2013): Kinderrechte zwischen globalem Anspruch und lokaler Wirklichkeit. In: *Schapper, A./Fleschenberg dos Ramos Pinéu, A./Kneuer, M.* (Hrsg.): *Globale Normen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. – Baden-Baden, S. 123 - 158. <https://doi.org/10.5771/9783845244914-123>
- De Silva de Alvis, R.* (2009): Mining the Intersections: Advancing the Rights of Woman and Children with Disabilities within an Interrelated Web of Human Rights. *Pacific Rim & Law Journal Association*, 18, 1, S. 293-322.
- Sullivan, M.P.* (2009): Violence Exposure Among Children with Disabilities. *Clinical Child Family Psychological Review*, 12, S. 196-216. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0056-1>
- UNESCO* (2015): *Education For All, Global Monitoring Report*. – Paris.
- UNICEF* (2007): *Promoting the Rights of Children with Disabilities*. – Florenz.
- UNICEF* (2012): *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education in the CEECIS Region*. – Genf.
- Will, M.* (2015): Völkerrecht und nationales Recht. Dogmatische Grundlagen und konkrete Ausgestaltung am Beispiel der deutschen Verfassungsordnung. *Juristische Ausbildung* 2015, 11, S. 1164-1176. <https://doi.org/10.1515/jura-2015-0234>
- World Health Organization (WHO)/The World Bank* (2011): *Weltbericht Behinderung*. – Genf.

„A safe place is only as safe as it feels“ – Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder

Marion Baldus

Zusammenfassung

In öffentlichen Diskursen und aktuellen Praxisprojekten kann eine zunehmende Bedeutungszuschreibung von Schulen als ‚sichere Orte‘ für traumatisierte Kinder beobachtet werden. Der Beitrag greift diese Diskurslinien auf und kontrastiert sie mit internationalen Entwicklungen. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, das in Boston, Massachusetts, durchgeführt wurde, werden exemplarisch vorgestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für die aktuellen Herausforderungen an deutsche Schulen durch die Zuwanderung von traumatisierten Kindern befragt.

Schlagwörter: Kinderschutz, traumatisierte Kinder, traumasensitive Schule

*„A safe place is only as safe as it feels“ –
Schools as safe places for traumatized children*

Abstract

Public discourses and current projects address schools as ‘safe places’ for traumatized children. The paper portrays these discourses and contrasts them with international movements. Results of a research project, conducted in Boston, Massachusetts, will be presented and exemplified. Finally the results will be questioned for their relevance in context of new challenges for schools in Germany educating traumatized refugees.

Keywords: Child welfare, traumatized children, trauma-sensitive school

1 Einleitung

Schulen als Lernorte zu gestalten, in denen sich Kinder mit traumatischen Erfahrungen sicher, gehalten und unterstützt fühlen, kann als ein neuer Trend beobachtet werden, der auf verschiedene Quellen zurück geführt werden kann. Quasi zeitgleich zu der Initiative, die Missbrauchsskandale an Schulen (Baldus 2011) aufzuarbeiten und Schutzkonzepte und Präventionsprogramme (UBSK 2016) zu implementieren, hat eine neue und noch viel drängendere Realität die Schulen erreicht: Im Zuge der neuen Zuwanderung von Kindern

und Jugendlichen aus Kriegs- und Konfliktzonen finden sich Schulen mit der Aufgabe konfrontiert, Traumakompetenz zu erwerben und Bildungsteilhabe auch dann zu ermöglichen, wenn Lernende emotional stark belastet, orientierungslos und sprachfremd sind. Auch in diesem Kontext werden Schulen als ‚sichere Orte‘ apostrophiert (z.B. *Kreis Borken* 2015). Schulen werden stabilisierende (ebd.) bis „therapeutische“ (*Kizilhan* 2016, S. 20) Wirkungen zugeschrieben und als Integrationsmotor adressiert.

Anhand von vier verschiedenen Diskurslinien wird zunächst dieser zunehmenden Bedeutungszuschreibung nachgegangen. Den Auftakt bildet die Darstellung der im September 2016 gestarteten Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ des Unabhängigen Beauftragten in Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs. Im Anschluss daran wird der Blick auf aktuell virulente Herausforderungen an Schule durch kriegstraumatisierte Kinder geworfen. In einem dritten Schritt erfolgt eine Vorstellung der neuen Fachrichtung Traumapädagogik. Konzeption und Zielsetzungen werden skizziert und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Regelschule befragt. Ergänzt werden diese Entwicklungslinien in einem vierten Schritt um internationale Perspektiven. Porträtiert wird die „Trauma and Learning Policy Initiative“ der *Massachusetts Advocates for Children*, (MAC 2009) einer Non-Profit-Organisation in den USA. Seit 2005 hat sich diese Organisation der konsequenten Umwandlung von Schulen in „trauma-sensitive schools“ verschrieben. Theorieelemente und Handlungsprinzipien werden skizziert und mit Ergebnissen aus einem Forschungsprojekt kontrastiert. Reflektionen über den Bedeutungszuwachs von Schule vom Lern- und Bildungsort zum „Schutz- und Kompetenzort“ (*UBSKM* 2016) schließen den Beitrag ab.

2 Sicherheit in einer als unsicher erlebten Welt?

Schule als zentrale „Sozialisationsagentur“ (*Kilb/Peter* 2016, S. 38) gilt als der „unumstritten wichtigste und der zentrale Ort für pädagogisch steuerbare soziale Lernprozesse für sämtliche Kinder und Jugendliche“ (ebd.). Soziale Problemlagen, gesellschaftliche Entwicklungen und globale Konflikte machen vor dieser Sozialisationsagentur nicht halt. Vielmehr werden sie in Schule hineingetragen und müssen von ihr aufgefangen und bearbeitet werden, damit Bildung gelingt.

In einer zunehmend als unsicher erlebten Welt, die Konflikte aus Kriegsregionen und Terrorregimen auch in sicher geglaubte Enklaven spült, ist die Verantwortung von Schule als Sozialisationsagentur gestiegen. Schutz und Halt zu bieten, physisch wie psychisch, ist ein Auftrag an Bildungseinrichtungen, der unter dem Eindruck von Krisen und entwurzelten Kindheiten (*UNICEF* 2016) neue Bedeutung erfährt. Für Kinder und Jugendliche, die in ihren Heimatländern oder auf der Flucht traumatische Erfahrungen machen, sind Schulen nicht selten die ersten Anlaufstellen, an denen sie lernen, wieder Vertrauen zu fassen, sich sicher zu fühlen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln (*Henrichs* 2016). In einer instabilen Lebenssituation stellt Schule häufig den einzig stabilen und verlässlichen Faktor dar (*Dyregrov* 2010).

Kizilhan (2016) schreibt der Schule im Kontext seiner Projekterfahrungen mit jesidischen Mädchen und Frauen, die durch die islamische Miliz in unvorstellbarer Weise traumatisiert wurden, sogar eine therapeutische Wirkung zu: „Vor allem die Schule wirkt für die Kinder wie eine Psychotherapie“ (*Kizilhan* 2016, S. 20). Klare und verlässliche Strukturen, visualisierte Tagespläne, Rhythmisierung, transparente Regeln, Wertschät-

zung und eine gute Einbindung in die Lern- und Schulgemeinschaft gelten als stabilisierende und für die Bewältigung von Traumata hilfreiche Faktoren, die eine entsprechend geführte Organisation bereitstellen kann (Ding 2014; Möhrlein/Hoffart 2014; Kreis Borken 2015). Schulen wird in dieser Lesart ein hohes Potential an positiven Wirkfaktoren zugeschrieben.

Dieser Blick auf Schule wäre jedoch einseitig. Denn das System Schule beinhaltet auch Risiken für die kindliche Entwicklung. Der dem System inhärente, strukturell angelegte Machtüberhang von Erwachsenen disponiert zu Abhängigkeitsverhältnissen, Übergriffen und – wie durch den Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule und katholischen Schulen schmerzlich belegt – sexueller Gewalt (Baldus 2011).

Schule als Lebenswelt und Sozialraum ist daher prinzipiell immer unter einer doppelten Perspektive zu betrachten: Als Ort des Schutzes, der Sicherheit und Prävention ebenso wie als Ort potentieller Übergriffe und Demütigungen. In einer komplexen Textur von extern an sie herangetragenem Problemen, systembedingten Vulnerabilitäten und strukturellen Risiken muss sich Schule als Institution positionieren, die sich eindeutig dem Kindeswohl verpflichtet.

2.1 Kein Raum für Missbrauch – Schule gegen sexuelle Gewalt

Neben dem Bildungs- und Erziehungsauftrag hat Schule einen Kinderschutzauftrag. Dieser ist im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) festgeschrieben und wurde in den letzten Jahren auf Länderebene sukzessive in Schulgesetzen verankert (Hoffmann 2016).

Diesen Schutzauftrag flankiert die im September neu gestartete Initiative „Schule gegen sexuelle Gewalt“ des *Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs* (UBSKM 2016) erstmals mit konkreten Handlungsempfehlungen. Sechs Jahre nach dem sog. Missbrauchsskandal, in dessen Kontext das Amt des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs erst geschaffen wurde, liegt jetzt unter dem Logo „Kein Raum für Missbrauch“ eine bundesweite Aktion vor, deren Ziel es ist, an Schulen Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt zu entwickeln. Perspektivisch sollen es mehr als 30.000 Schulen werden, die passgenaue Instrumente der Prävention und Intervention erstellen (UBSKM 2016). Wesentlicher Dreh- und Angelpunkt des Ansatzes ist die Sensibilisierung und Qualifizierung des Schulpersonals. In Fortbildungen wird Grundlagenwissen vermittelt, darunter auch Erkenntnisse über Täterstrategien – ein Wissen, das zu Zeiten der schulischen Missbrauchsskandale viel zu wenig präsent war. Zudem soll ein Verhaltenskodex, der den grenzachtenden Umgang mit Schülerinnen und Schülern regelt, erarbeitet werden (ebd.).

Im Fokus steht nicht nur die Prävention sexueller Grenzverletzungen und Übergriffe im schulischen Kontext, sondern auch das Erkennen und Intervenieren bei Verdacht auf sexuelle Gewalt in Familie und sozialem Umfeld (ebd.).

Schule, so wird an diesem Projekt exemplarisch deutlich, wird dazu aufgefordert, ihre eigene Rolle im Kontext sexueller Gewalt kritisch zu reflektieren und sich zu ihrer Funktion als „Kompetenz- und Schutzort“ (ebd.) zu bekennen.

2.2 Schule als ‚sicherer Ort‘ und ‚neue Heimat‘ für traumatisierte Kinder

Quasi gleichzeitig zu dieser bundesweiten Initiative entfaltet sich eine zweite Diskurslinie im Bildungs- und Erziehungssektor: Im Zuge der starken Zuwanderung von Kindern und Jugendlichen aus Kriegs- und Konfliktgebieten rechnen Schulen mit einer signifikanten Zunahme von kriegstraumatisierten Kindern in ihrer Schülerschaft. Während Fallzahlen von post-traumatischen Stress-Symptomen und Belastungsstörungen bei schulpflichtigen Asylbewerber/-innen und Flüchtlingskindern nur schwer zu erfassen sind und in bisher vorliegenden Studien hochgradig schwanken (*Montgomery 2010; Dyregrov 2010; Witt et al. 2015; Adam/Klasen 2015*), steht außer Frage, dass Schulen sich mit dem Thema längst konfrontiert sehen.

Kontrovers diskutiert werden Auswirkungen von Traumatisierungen auf die Lern-, Konzentrations- und Entwicklungsfähigkeit. Während in den Neurowissenschaften toxischer Stress und traumatische Lebensereignisse in ihrem Niederschlag auf hirnanorganische Strukturen und Prozesse untersucht, beurteilt und für signifikant erklärt werden (*Johnson/Riley/Granger/Riis 2013*), kritisieren Vertreterinnen der Sozialwissenschaften einen reduktionistischen und pathologisierenden Blick. Sie verweisen auf die oft erstaunliche Resilienz und Stärke von Überlebenden (*Hopkins/Hill 2010; McElheran et al. 2012; Montgomery 2010*).

Fallvignetten (*Deveci 2012; UNICEF 2016*) und biographische Aufzeichnungen (*Shirin 2016*) ermöglichen einen Einblick in unfassbare Dimensionen zugefügter (sexueller) Gewalt und dokumentieren den Überlebenswillen und die Hoffnung Betroffener: „Sie wollten überleben. Sie sahen für sich eine Chance, in Deutschland behandelt zu werden, um wieder eine Perspektive zu haben“ (*Kizilhan 2016, S. 331*).

Zweifelsohne ist es wichtig, im Aufnahmeland Hilfen bei der Bewältigung des Erlebten zu erhalten. Zentral ist es zudem, emotional, sozial und kulturell anzukommen und Fremdheitsgefühle überwinden zu lernen. Schulen leisten hier eine bedeutsame Integrationsaufgabe (*Benholz/Frank/Niederhaus 2016*). Ob in Form von Willkommens- und Auffangklassen oder frühzeitiger Eingliederung in den Regelunterricht – in erster Linie geht es darum, neu zugewanderte Kinder individuell zu fördern, ihnen Halt zu geben und sie positiv an die Schulgemeinschaft zu binden: „Viele der Kinder und Jugendlichen sind traumatisiert. In unseren Klassen wollen wir sie emotional auffangen und ihnen ein Stück *neue Heimat* bieten. Sie erleben einen geregelten, strukturierten und entspannten Lernort, was ihnen erfahrungsgemäß hilft, sich zurechtzufinden und zur Ruhe zu kommen“ (*Henrichs 2016, S. 89*).

Klargestellt haben Lehrerverbände jedoch auch, dass sie bei dieser Aufgabe nicht allein gelassen werden dürfen. Schulen benötigen Unterstützung und personelle Ressourcen – zum Beispiel in Form von Traumatolog_innen und Sozialarbeiter_innen, wie der GEW-Landesverband Baden-Württemberg betont (*Moritz 2015*).

Dass die Integrationsaufgabe kein Ausnahmezustand sein, sondern zur Regelaufgabe werden wird, geht aus den neuesten Schätzungen der *UNICEF* (2016) hervor: Weltweit wachsen fast 50 Millionen Kinder außerhalb ihres Herkunftslandes auf. Über die Hälfte von ihnen – rund 28 Millionen Mädchen und Jungen – sind aufgrund von Kriegen und anderen Bedrohungen auf der Flucht (ebd.). Damit sind Dimensionen erreicht, die es rechtfertigen, von einer ‚entwurzelten‘ Generation zu sprechen.

Mehr als 50% der Flüchtlinge aus Syrien sind in einem Alter von unter 18 Jahren (ebd.). Viele von ihnen waren nicht nur Gewalt und familiären Umbrüchen ausgesetzt, sondern verpassten bis zu zwei Jahren schulischer Bildung (*O’Rourke 2015*). Mit bruch-

stückhaften Schulbiographien sinken ihre Chancen auf Zukunft. Schätzungen gehen davon aus, dass über die Hälfte syrischer Kinder in Syrien selbst und in den umgebenden Aufnahmeländern momentan keinen Zugang zu Schule und Bildung haben (ebd.). In den Medien werden diese Kinder daher zuweilen als ‚lost generation‘ bezeichnet.

2.3 Traumapädagogik und Schule

Lange vor den aktuellen Herausforderungen durch traumatisierte Flüchtlingskinder hat sich in Deutschland die ‚Traumapädagogik‘ herausgebildet. Traumapädagogik bezeichnet sich selbst als „junge Fachrichtung mit traditionsreichen Wurzeln“ (*Rothdeutsch-Granzer/Weiß/Gahleitner* 2015, S. 171) und verweist damit auf reformpädagogische, heilpädagogische und milieutherapeutische Basiskonzepte (ebd., S. 174). Ausgehend von zunächst einzelnen Akteuren aus dem Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sonder- und Heilpädagogik strahlt sie zunehmend auf andere Handlungsfelder aus. In neueren Veröffentlichungen wird Schule verstärkt in den Blick genommen (*Ding* 2013, 2014; *Adam/Inal* 2013; *Möhrlein/Hoffart* 2014; *Lang* 2015; *Lohmann* 2016). Auch für den vorschulischen Bereich liegen erste Publikationen vor, die auf die Bedeutung traumaspezifischen Wissens und traumakompetenten Handelns hinweisen (*Ellerbrock/Petzold* 2014; *Hendrich* 2016).

Übergeordnetes Ziel der Traumapädagogik ist die Entwicklung eines theoretisch begründeten, reflexiven Handlungsrahmens, der die spezifischen Problemlagen und Verhaltensstrukturen traumatisierter Kinder erkennt und ihnen mit adäquaten pädagogischen Maßnahmen begegnet. Als Referenztheorien fungieren die „psychoanalytische Sozialpädagogik“ (*Wagner* 2013), die „Pädagogik des sicheren Orts“ (*Kühn* 2006) sowie die „Pädagogik der Selbstbemächtigung“ (*Weiß* 2013b).

Firmierten die unterschiedlichen Entwicklungslinien anfangs noch nicht einheitlich unter dem Begriff der Traumapädagogik, so gilt dieser mit Gründung der gleichnamigen Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG-TP) im Jahr 2008 als gesetzt. Seither figuriert die Bezeichnung Traumapädagogik als „Sammelbegriff für pädagogische Konzepte zur Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Arbeitsfelder[n]“ (*Weiß* 2013b, S. 262).

Als Pendant zur Traumatherapie versteht sich Traumapädagogik als „Traumaaarbeit im Kontext von Pädagogik“ (*Weiß* 2013c, S. 14). Der zeitlich-räumliche Kontext ist folglich weiter gefasst und berücksichtigt, dass ohne ein „stabiles, sicheres und kindgemäßes Lebensumfeld Traumatherapie allein wenig Chancen hat“ (*Ellerbrock/Petzold* 2014, S. 10). „Traumapädagogik“, so diese Autoren, sei „keine Therapie“ (ebd., S. 9), könne jedoch therapeutisch wirken.

Für den Kontext Schule muss jedoch präzise reflektiert werden, welche Strukturen, Kompetenzen und Ressourcen er benötigt, um betroffene Kinder und Jugendliche tatsächlich zu stärken, bei der Traumaaarbeit zu unterstützen und sie nicht ungewollt zu re-traumatisieren. Erschwerend kommt hinzu, dass das pädagogische Umfeld oftmals gar nichts von konkreten Traumatisierungen weiß oder sie nicht erkennt (*Baldus* 2016). Zwar wird bei Flüchtlingskindern unter dem Eindruck der Medienberichterstattung eine Traumatisierung schon quasi automatisch mitgedacht und tendenziell vielleicht sogar überbewertet, doch gilt insgesamt eher die gegenteilige Tendenz: Sozial unangepasstes Verhalten, Konzentrationsstörungen, Lernblockaden, Entwicklungsrückstände oder Schulversa-

gen werden häufig fehlinterpretiert und in ihrer Hinweisfunktion auf Traumata verkannt (MAC 2005, 2013; Ding 2013). Um dies zu verändern, bedarf es eines nachhaltigen Umdenkens. Von großem Interesse ist vor diesem Hintergrund der Blick auf internationale Forschungsergebnisse und Praxiskonzepte.

2.4 Die ‚Trauma and Learning Policy Initiative‘ in den USA

In den USA hat sich vor zehn Jahren eine Initiative gegründet, die unter dem Begriff der ‚trauma-sensitive schools‘ angetreten ist, Regelschulen zu ‚safe, supportive learning environments‘ (MAC 2013) umzugestalten. Mit der Reform-Agenda ‚Helping Traumatized Children Learn‘ hat die Initiatorin, die ‚Massachusetts Advocates for Children‘ (MAC), erstmalig 2005 gezielt auf die Situation traumatisierter Kinder in Schulen aufmerksam gemacht und damit ein zuvor weitgehend unsichtbares Thema öffentlich platziert. Mit der zweiten Publikation, ‚Creating and Advocating for Trauma-Sensitive Schools‘, entstand 2013 ein konkreter Handlungsrahmen.

Die Initiative definiert sich unter dem Label der ‚Trauma and Learning Policy Initiative‘ (TLPI) als eine Bildungsreform und versteht sich als forschungsbasiertes Schulentwicklungsprojekt. Das besondere Profil und Potential dieses Projekts liegt in der engen Verzahnung von Forschung, Lehre, Theorie und Praxis. So sind sowohl die Harvard Law School als auch das Lesley University Center for Special Education beteiligt (ebd.).

Im wissenschaftlichen Fokus der TLPI stehen Fragen zu Auswirkungen von Traumatisierungen auf Denkprozesse, Lernen, Verhalten und Schulerfolg. Ergebnisse der Hirn- und Traumaforschung fließen in das Projekt ein (MAC 2009, 2013). Eine wichtige Referenzquelle ist die sog. Adverse Childhood Experiences (ACE) Studie. Als Ergebnis einer groß angelegten Umfrage gehen die Autoren davon aus, dass mehr als die Hälfte aller Heranwachsenden in Kindheit und Jugend mit ‚widrigen‘ Lebensumständen und potentiell traumatisierenden Ereignissen konfrontiert wird (Anda et al. 2010). Zu den häufigsten Auslösern von Traumata und Traumafolgestörungen im Leben von Kindern in den USA zählen das direkte und indirekte Erleben von Gewalt in der Familie und dem sozialen Umfeld, physisch-psychische Vernachlässigung sowie der Verlust signifikanter Bezugspersonen (Copeland et al. 2007). Die gute Nachricht ist, dass viele traumatisierte Kinder insgesamt dennoch eine gute Prognose haben (ebd.). Dazu können Schulen entscheidend beitragen (Craig 2016).

Die TLPI setzt dabei auf einen schulweiten Ansatz, der ganze Kollegien fortbildet und berät. Schule als System wird mit der sog. ‚Trauma Lens‘ (MAC 2013, S.7) kritisch unter die Lupe genommen und auf Veränderungsbedarf hin abgeklopft. Mit ‚Trauma Lens‘ ist ein trauma-informierter und -sensitiver Verstehenszugang zu kindlichen Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Beeinträchtigung durch Gewalt- und Verlusterfahrungen gemeint. Unterrichtsprozesse, pädagogisches Handeln und Aktivitäten der Schulgemeinschaft werden analysiert und systematisch so verändert, dass sie den Bedürfnissen traumatisierter Kinder Rechnung tragen und *alle Kinder* davon profitieren (MAC 2009, 2013).

Schulen in den USA sind mehrheitlich inklusive Schulen. Seit der Mainstreaming Bewegung in den 70-er Jahren haben sie das Arbeiten in multidisziplinären Teams, in zieldifferentem Unterricht und mit individuellen Förderplänen (Individual Education Plans) erprobt. Die ‚Trauma Lens‘ stellt so gesehen eine Erweiterung der Perspektive auf

spezifische Bedürfnisse von Kindern in heterogenen Lerngruppen dar. Angestrebt ist es ausdrücklich, traumatisierte und in Folge eventuell entwicklungsverzögerte Kinder inklusiv zu beschulen. Der Heil- und Sonderpädagogik kommt dabei eine beratende Querschnittsfunktion zu.

3 Forschungsprojekt ‚Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder‘

Vor dem skizzierten Hintergrund entstand das Forschungsprojekt ‚Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder‘. Gegenstand und Zielsetzung des Forschungsprojekts ist es:

- Schlüsselfaktoren und Basiskonzepte traumasensitiver Schulen zu identifizieren und
- hinsichtlich ihrer Relevanz für die aktuellen Herausforderungen an das Bildungssystem durch die Zuwanderung von Kindern aus Kriegsregionen zu befragen

Der empirische Teil des Forschungsvorhabens konnte im Kontext einer Einladung als ‚visiting scholar‘ an das Wheelock College (Boston) realisiert werden. Im Zuge des mehrwöchigen Aufenthalts fanden eine intensive Literaturrecherche sowie die Konzeption, Durchführung und erste Auswertung einer qualitativ angelegten Studie statt. Als Methode der Wahl kam das Experteninterview zum Einsatz.

3.1 Methode

Das Experteninterview stellt eine Spezialform des Leitfadeninterviews dar. Es gehört zu den qualitativen Verfahren. Es zielt auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt (Mayer 2008) und ist besonders dann relevant, wenn es um die Exploration von Erfahrungs- und Deutungswissen geht.

Laut *Bogner, Littig und Menz* (2014) sind Experten Personen, „die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (S. 13). Der Befragte wird dabei als Repräsentant einer Gruppe betrachtet, „der auf einem begrenzten Gebiet über ein klares und abrufbares Wissen verfügt“ (Mayer 2008, S. 41).

Bei drei voneinander unterscheidbaren Wissensformen, auf die Experteninterviews zielen – dem „technischen Wissen“ (Bogner et al. 2014, S. 17), dem „Prozesswissen“ (ebd., S. 18) und dem „Deutungswissen“ (ebd.) – interessierte im vorliegenden Forschungsprojekt vorrangig das Deutungswissen. Generiert werden sollten „subjektive Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (ebd.) der Akteurinnen.

3.2 Kreis der Befragten

Der Zugang zu den Expertinnen und Experten wurde über folgende Wege geebnet:

- Teilnahme an einer „international week“ an der Hochschule Nijmegen

- Teilnahme an Konferenzen an der Harvard University und Boston University
- Nutzung von Netzwerken als visiting scholar am Wheelock College

Insgesamt sieben Experten, sechs Frauen, ein Mann, konnten gewonnen und interviewt werden. Sie repräsentieren folgende Handlungsfelder:

- Lehre (Special Education) – E1
- Lehre (Psychology, Art Therapy) – E2
- Forschung (Trauma und Lernen in Flüchtlingslagern) – E3
- Schulpsychologie (High School) – E4
- Kunsttherapie (Gewalt, Trauma, Autismus) – E5
- Dramatherapie (Traumakompetenzzentrum) – E6
- Schulsozialarbeit (TLPI) – E7

Vier dieser Experten verfügen über eigene Migrationserfahrungen, zwei haben jahrelang selbst in Flüchtlingslagern gelebt und gearbeitet. Alle verfügen über Erfahrungen mit traumatisierten Kindern und Migrantinnen und Migranten.

3.3 Dokumentation der Daten

Zwei der Interviews wurden in schriftlicher Form geführt. Alle anderen wurden mit Zustimmung der Interviewpartner aufgezeichnet und wortwörtlich transkribiert. Die Analyse der Daten erfolgte nach einer kombinierten Auswertungsstrategie: der Grounded Theory nach *Glaser* und *Strauss* (1998) und der Erzählanalyse nach *Schütze* (1987). Entlang dieser Methoden wurden die Primärdaten in einer Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen kodiert, gegliedert und gebündelt.

3.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Zur Veranschaulichung werden interviewübergreifende thematische Cluster gebildet, die jeweils mit einem In-Vivo-Code überschrieben sind. In-Vivo-Codes sind wortwörtlich aus dem Textkorpus entnommene Begriffe oder Begriffskombinationen. Sie stehen repräsentativ für den Aussagegehalt des jeweiligen Clusters. Fünf Themencluster wurden für diesen Beitrag exemplarisch ausgewählt. Den Auftakt bildet ein In-Vivo-Code, der das Konzept der Schule als sicheren Ort durch subjektive Sichtweisen der Expertinnen auslegt und differenziert. Präsentiert wird folglich in erster Linie Deutungswissen (S. 3.1).

„A safe place is only as safe as it feels“

In der pädagogischen und therapeutischen Arbeit mit traumatisierten Kindern wird das Konzept des ‚sicheren Ortes‘ als ein Schlüsselfaktor benannt. Die Befragten äußern sich zu diesem Konzept detailliert und ambivalent. Zunächst führen sie aus, dass ‚sichere Orte‘ in doppelter Hinsicht und in ihrem Wechselwirkungsverhältnis zueinander zu verstehen sind: als physisch-räumliche Orte in einem Sozialraum, zum Beispiel der Schule, und als psychisch-emotionale Orte in einem inneren Raum – im Sinne innerer emotionaler Verfasstheiten. Beide Dimensionen des ‚safe place‘ könnten zwar unabhängig voneinander

erzeugt werden, die Existenz einer Dimension ziehe aber nicht automatisch die zweite nach sich. Ein Aspekt allein genüge nicht: „It is a combination of both – feeling safe: the emotional and the physical aspect“ (E2).

„Safe places“ in Form von ‚quiet rooms‘, ‚recollection rooms‘, ‚time out rooms‘ oder ‚break out rooms‘, wie sie an amerikanischen Schulen üblich sind, stellen den Expert_innen zufolge lediglich eine strukturelle Maßnahme dar. Entscheidend sei, wie diese inhaltlich und qualitativ gefüllt werde. So könnten als ‚safe places‘ apostrophierte Orte sowohl als Chance als auch als Bedrohung erlebt werden. Dies hänge davon ab, wie „safe places“ konnotiert und professionell begleitet werden. Als Beispiel führt eine Expertin (E6) aus, dass es eine Illusion sei zu glauben, Kinder, die ausgerechnet in ihrem vermeintlich sicheren Nahumfeld Übergriffe erlebt haben, würden Aussagen wie, “You can go to this room, it is a safe place!” (E6) Glauben schenken. Im Gegenteil: Sie hätten das Vertrauen in sichere Orte verloren: „They don’t trust there are safe places.“ (E6)

Zudem werden traumatisierte Kinder von Rückerinnerungen an traumatische Situationen, sog. Flashbacks, meist ohne Vorwarnung überrascht. Treten solche Momente auf, versteckten sich die Schüler oft an den Orten, zu denen sie gerade Zugang hätten: “The students are hiding in bathrooms and in stairways. They do not go themselves to safe places. They go wherever they go in this moment.“ (E6)

Eine andere Expertin (E5) bringt denselben Sachverhalt mit dem Satz, „A safe place is only as safe as it feels“ (E5) exakt auf den Punkt. Auch hier wird die enge Wechselwirkung zwischen physisch realer und emotional erfahrbarer Sicherheit betont. Sicherheit und Vertrauen müssen erst wieder hergestellt und durch verlässliche, resonanzfähige und haltgebende Pädagog_innen personifiziert werden. Grundsätzlich bevorzuge sie zudem inklusive Lösungen, etwa die Einrichtung einer „safe zone“ oder „think zone“ innerhalb eines Klassenzimmers.

Indem diese Zonen ausschließlich positiv und als ein selbstverständliches, für alle Kinder zugängliches, Angebot konnotiert würden, verlören sie ihre besondere Attribuierung für kritische emotionale Zustände, die kontrolliert und korrigiert werden müssten. Ausgestattet mit sensomotorischen Materialien, Medien und Piktogrammen, die für alle Kinder zugänglich und verstehbar seien, unterstreiche dies Normalität und fördere Akzeptanz. Entscheidend sei auch hier, wie ‚quiet zones‘ or ‚think zones‘ von Erwachsenen den Kindern gegenüber apostrophiert und gehandhabt werden: „It is often how the person is presented with the safe space“ (E5). Werden alle Kinder ermutigt, sich Auszeiten zu nehmen? Wird dies ausschließlich positiv bewertet und niemals als Sanktion verwendet? Oder gilt es unterschwellig als Eingestehen von Schwäche, Problemen oder ‚Gestörtsein‘, wenn sich ein Kind dorthin zurückzieht oder dorthin ‚empfohlen‘ wird?

Zum Wesen des Traumas gehöre es, betont Expertin E7, dass sich betroffene Schüler von der Schulgemeinschaft wie abgekoppelt fühlten: „The nature of trauma is that it can cause feelings of disconnection from the school community that undermine students’ success.“ (E7). Zentral sei es, eine willkommene und unterstützende Schulgemeinschaft für alle zu bilden: „A welcoming, supportive community can help children overcome these feelings and diminish the severity of the trauma response“ (E7). Dass dies nicht nur an einen einzelnen Raum, ein Programm oder einzelne Lehrer_innen geknüpft werden kann, sei folglich logisch: „It is critical that children feel safe and connected to others in all parts of the school not just in one program or with one teacher“.

„There was a room for him to go to“

Ein positives Beispiel für einen ‚sicheren Ort‘ innerhalb einer High School berichtet Expertin E1. Sie erzählt von einem Jugendlichen, der in einer Kombination aus Ängsten, Depression und suizidalen Phantasien in eine tiefe Krise geriet und psychiatrisch behandelt werden musste. Die Rückkehr in seine High School gelang sukzessive unter Begleitung einer Schulpsychologin und einem Rückzugsraum. Dieser Raum zeichnete sich durch eine besondere Ausstattung aus: „It just had more comfortable chairs, quiet. You could still be with an adult. There is an adult who is a special educator who is working with kids who are depressed and have trauma or they had been hospitalized so they have been, ehm, they missed out. But it is just so hard from being out for three weeks and then they have to jump right back in again, so it is a transition space“ (E1).

Unterrichtsinhalte, Hausaufgaben und die Vorbereitung auf Tests konnte der Junge komplett an diesem Ort absolvieren. Für ihn war der Raum die Brücke auf dem Weg zurück in die Schulgemeinschaft, vor dem er zuvor große Angst hatte: „He actually asked to be there for the rest of the year. Because he really, it was too anxietying for him, to be back in the regular class room, so he would get the homework, he’d get the stuff but he could just do it in this space. He ended up living in that room“ (E1).

Dieses Fallbeispiel verdeutlicht die potentielle Funktion des Raumes: Als ‚sicherer Ort‘ gleicht er einem Übergangsraum (transitional space), der beide Lebensrealitäten des Jugendlichen miteinander verknüpft und Rückbindung an die Schulgemeinschaft ermöglicht.

Von der Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit dieses Angebots ist auch Expertin E4 überzeugt. Auch sie knüpft die Qualität an die personelle Ausstattung: „I do think allowing students to go to a „safe place“ in the school is important – as long as the safe place is staffed with knowledgeable staff with experience working with vulnerable students.“ (E4)

“Choose a seat that feels really safe “

Auch kleine Interventionen verbessern die Lernsituation für traumatisierte Kinder. Das beginne, so Expertin E6, bei der Platzwahl. Welcher Platz innerhalb eines Klassenraums fühlt sich sicher an? Diesen Platz zu finden und zu testen, ist ein erster Schritt. Ein Kriterium kann sein, dass sich dem Kind niemand von hinten annähern kann: „Helping them choose a seat that feels really safe to them where people are not going approach them from behind, but where they can see who is approaching them to create more safety“ (E6).

Andere, einfach umzusetzende Maßnahmen seien das Tragen von Schalldämpfern auf den Ohren oder das Abdämpfen von Geräuschen in Klassenzimmern. Unangenehme oder laute Geräusche, die ungewollt als Trigger wirken oder Flashbacks auslösen, werden dadurch gefiltert: “So, you know, if someone has lived through a lot of trauma squeeking chairs or loud noises can really startle them and send them into some call of all flooding and can take like a huge toll on someone in say an academic setting“ (E6).

Diese Maßnahmen werden unter dem Begriff der “sensory strategies“ subsumiert. In öffentlichen Vorschulen und Schulen in Boston gehören sie zum Schulalltag (E1): Farbkarten, Gefühlskarten in Form von Piktogrammen oder Fotos von Kindern in verschiedenen Gefühlszuständen, gedämpftes Licht, Polsterstühle, Neststühle, Igelbälle, Kaleidoskope, Knetmasse und weitere sensorische Materialien gehören zur Ausstattung. Für

einzelne Kinder gibt es individuell angefertigte ‘Erste-Hilfe-Bücher’, die ihnen in einfacher symbolischer Form signalisieren, was sie tun können, wenn sie übererregt, traurig, aggressiv, wütend oder panisch sind: “You know just books maybe about what can I do when I am mad or punching bags or just things to just go to chill out, but you are in the same space, but I am gonna to excuse myself, I need to chill out.“ (E1)

„When you said red, the only thing we saw was blood“

Trigger und Trigger-Warnings werden in den USA momentan hochgradig kontrovers diskutiert, auch auf der Ebene von Universitäten (*Haid/Lukianoff* 2015). Mit Trigger-Warnings sind vorherige Ankündigungen darüber gemeint, dass ein gewisses Thema, ein gewisser Unterrichtsstoff oder eine gewisse Aktivität Rück Erinnerungen an traumatische Ereignisse auslösen können. Eine traumasensitive Haltung ist darum bemüht, dies im Vorfeld zu reflektieren. Dies setzt allerdings eine genaue Kenntnis der Personen und ihrer Verarbeitungsmodi voraus. Nicht eingrenzbar ist zudem, wie sich im individuellen Fall eine Handlung, ein Satz oder gar ein singuläres Wort auswirken können.

Eklatant deutlich wird dies an einer Szene, die Experte E2 schildert. Er beschreibt darin die Einleitung einer kreativen Aktivität, die er im Rahmen seiner Aufenthalte in Flüchtlingslagern durchführt: „I do activities, guided imagery, where I go through the rainbow colors and I did it here [gemeint ist Boston, Anm. d. Verf.] for many years now and I have never thought of the red color. I always say, „imagine or picture red color and see a red apple and taste the red apple“. I was in Palestine last year doing it with a group of adults, and I did the same guided imagery. And they opened their eyes and I asked them „how was the process?“ And they said, „when you said red, the only thing we saw, was blood“! (E2).

Diese Szene steht sinnbildlich für die Unmöglichkeit von Kontrolle oder Vermeidung negativer Auslöser und Assoziationen. Sie verdeutlicht, wie sich eine als Entspannungsübung gedachte Imagination zum Gegenteil verkehrt: Die Farbe Rot löst Erinnerungsbilder an Kämpfe, Verletzte und Tote aus und versinnbildlicht damit einen Ausschnitt von Lebensrealität in Palästina. Der Experte selbst deutet diese Szene als Hinweis darauf, wie wichtig es sei, stets kultursensibel und teilnehmerorientiert vorzugehen und sich immer wieder selbst zu befragen, ob eine geplante Aktivität unterstütze oder eher retraumatisiere: “And now, when I work with kids the only thing I keep in mind is, ‘is this culturally appropriate for them even though I am from the same culture? Am I doing the right thing? Are they developmentally/can they understand this? And is this something that I can help them or can I retraumatize them?’“ (E2).

„What is wrong with you, we are just drawing“?

Grenzgänge zwischen pädagogisch intendierten und therapeutisch wirkenden Aktivitäten sind in der Arbeit mit traumatisierten Kindern konstitutiv. Dies liegt nicht zuletzt in dem Umstand begründet, ein- und dieselbe Aktivität sowohl unter pädagogischen als auch therapeutischen Zielsetzungen und Vorzeichen einsetzen zu können. Insbesondere in dem Bereich von kreativen Medien ist die Grenzlinie häufig diffizil und nicht eindeutig zu ziehen. Dies betrifft Schule im Kontext von Kunstunterricht.

Tätigkeiten wie Zeichnen, Malen und Gestalten sind kindliche Ausdrucksformen, die sich als Medium für tabuisierte und fragmentierte Erinnerungen besonders anbieten (*Peez*

2015, S. 161). Als nonverbale Ausdrucksformen liegt ihnen das Potential inne, auch unbewusste oder vorbewusste Inhalte zu kommunizieren und transformieren. In der Kunsttherapie wird dieses Potential gezielt genutzt.

Wird Kindern von gewaltausübenden Erwachsenen ein Schweigegebot auferlegt, steigt ihr Druck, sich nicht anvertrauen zu dürfen. In Zeichnungen, Bildern und Tonarbeiten finden sie zuweilen den einzigen Kanal sich mitzuteilen, ohne das Sprachverbot zu brechen.

Traumatische Erfahrungen werden im memorativen Gedächtnis bildhaft gespeichert und sind folglich auch bildhaft abrufbar. In Kinderzeichnungen tauchen daher – für Außenstehende häufig unerwartet – Motive des Übergriffs, des Missbrauchs, der Bedrohung, Angst und der Scham auf (*Malchiodi 1997*).

Kinder selbst können darüber hochgradig irritiert sein. Insbesondere, wenn sie dies selbst nicht antizipiert hatten oder während der kreativen Aktivität von heftigen oder regressiven Gefühlen überrascht werden. Wird eine solche Situation nicht kompetent aufgefangen und reflektiert, kann dies den Rückzug des Kindes zur Folge haben. Im Vorfeld ist jedoch oft nicht vorherzusehen, welche Aktivität wie wirkt. Zudem treten in pädagogischen Berufen nicht selten Rollendiffusionen auf (*Oevermann 1996*). Zu unterscheiden, wo die Rolle des Lehrers endet und die Rolle der Therapeutin beginnt, ist weder in der Praxis noch in der Theorie trennscharf möglich.

Mit dieser Diffusion befasst sich Expertin E3. Sie schildert eine Situation in einem Flüchtlingslager im Mittleren Osten, in dem sie regelmäßig mehrere Monate pro Jahr verbringt. Sie arbeitet dort in einem integrierten Praxis-Forschungsprojekt, das sowohl Lehrer für ihre Arbeit mit traumatisierten Kindern qualifiziert als auch gleichzeitig die Ursachen für fehlenden Lernerfolg und den hohen Grad an Schulabstinz bei Kindern erforscht. In dieser Doppelfunktion gewinnt sie Eindrücke darüber, wie Lehrer sich um Kontakt und Beziehungsaufbau mit traumatisierten Kindern bemühen.

Sie befasst sich mit der Frage, wie die Rolle des Lehrers definiert werden kann – wo sie endet und wo die Rolle eines Therapeuten beginnt: „So, a lot of my trainings focus on where is the teacher’s role and where does it end and where is the therapist’s role starting“ (E3).

Diese Rollenklärung fällt den Lehrern nicht immer leicht. Gerade wenn sie erleben, wie Fachkräfte anderer Professionen über kreative Medien schnell Zugang zu Kindern finden, kommt es vor, dass sie Methoden aus Therapien übernehmen. Sie vergessen dabei, im Vorfeld zu reflektieren, was diese auslösen können.

In folgender Szene schildert die Expertin E3 eine solche Situation. Für eines der Kinder kippte sie zu einem es beschämenden Fiasko. „I had a case where a child, you know, they were doing art therapy in class and the child just started pullering and pullering and pullering. And he never wanted to do art ever again. Because he shocked himself. He did not expect it coming. The people did not know what to do. The rest of the children were so scared. And they were like „what is wrong with you? We are just drawing“. So he asked not to do art ever again.“ (E3)

Als Konsequenz empfiehlt die Expertin Lehrern, einen Prozess niemals einzuleiten, wenn sie nicht wissen, wie sie ihn abschließen können: „I always say, don’t open a box you cannot close. But rather you leave it shut for longer than it should be left than open it and further harm this child, if you cannot deal with it“. (E3)

3.5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Diese letzte Szene wie auch die vorangegangenen Reflektionen über ‚safe places‘ und eine kultursensible Haltung illustrieren zentrale Aspekte der traumasensitiven Arbeit. Zwei seien hier herausgegriffen:

- die Komplexität des traumasensitiven Arbeitens im Kontext Schule
- der hohe Anspruch an Professionalität und Reflexivität der im Feld Tätigen

Bruchstellen, Paradoxien und Rollendiffusionen werden aufgezeigt, die zum Teil strukturell verankert und begründet sind. Gleichzeitig wird mit Rekurs auf eigenerlebte Erfahrungen und Relevanzstrukturen der hohe Grad an Professionalität und Reflexivität der Expertinnen sichtbar. Ihr Erfahrungs- und Deutungswissen beleuchtet die kritischen Stellen in einem Transformationsprozess, der Schulen mit neuen Aufgaben und Bedeutungszuschreibungen adressiert. Grenzen zwischen Bildung, Pädagogik, Kinder- und Jugendschutz, Sozialer Arbeit und Therapie verschieben sich und werden durchlässiger.

Dieser Transformationsprozess ist notwendig und sinnvoll. Darüber darf jedoch nicht vergessen werden, dass traumasensibles Arbeiten in der Schule hochgradig komplex ist und ein abgestimmtes professionelles Vorgehen sowie interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert. Paradoxien und Ambivalenzen sind konstitutiv und müssen einer Bearbeitung zugeführt werden, um Überforderungen entgegenzuwirken. Internationale Ansätze können ebenso wie die Traumapädagogik im deutschsprachigen Raum den Diskurs befruchten und Schulen darin bestärken, sich den aktuellen Herausforderungen durch (sexuelle) Gewalt, Krieg, Flucht und Trauma zu stellen. Die ‚Trauma and Learning Policy Initiative‘ aus Boston kann wichtige Impulse setzen: als ein dezidiert inklusives Schulentwicklungsprojekt, das alle adressiert und niemanden ausgrenzt.

Literatur

- Adam, H./Klasen, F.* (2015): Belastung und Bewältigung – Flüchtlingskinder an Hamburger Schulen. Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie. 25. Jhg., 2/2015, S. 2-26.
- Adam, H./Inal, S.* (2013): Pädagogische Arbeit mit Migrantinnen- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. – Weinheim und Basel.
- Anda, R. F./Butchart, A./Felitti, V. J./Brown, D. W.* (2010): Building a Framework for Global Surveillance of the Public Health Implications of Adverse Childhood Experiences. American Journal of Preventive Medicine, 39 (1), S. 93-98. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.03.015>
- Baldus, M.* (2011): Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten – Anfragen an eine Disziplin. In: *Baldus, M./Utz, R.* (Hrsg.): Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten – Faktoren. Interventionen. Perspektiven. – Wiesbaden, S. 91-116. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93353-5_5
- Baldus, M.* (2016): Traumapädagogische Ansätze. In: *Kilb, R./Peter, J.* (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. (2. erw. Aufl.) – München, S. 315-320.
- Baum, N. L./Cardozo, B. L./Pat-Horenczyk, R./Ziv, Y./Blanton, C.* et al. (2013): Training Teachers to Build Resilience in Children in the Aftermath of War: A Cluster Randomized Trial. Child Youth Care Forum 42, S. 339-350. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9202-5>
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W.* (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. – Wiesbaden.
- Copeland, W. E./Keeler, G./Angold, A./Costello, E. J.* (2007): Traumatic Events and Posttraumatic Stress in Childhood. In: Arch Gen Psychiatry, Vol. 64, S. 577-584. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.5.577>

- Craig, S. E.* (2016): Trauma-sensitive schools. Learning communities transforming children's lives., K-5. – New York and London.
- Deveci, Y.* (2012): Trying to understand: Promoting the psychosocial well-being of separated refugee children. *Journal of Social Work Practice*, Vol 26, No. 3, S. 367-383.
<https://doi.org/10.1080/02650533.2012.658033>
- Ding, U.* (2013): Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, 56-67.
- Ding, U.* (2014): „Ich kann mir sowieso nichts merken, also brauche ich auch nicht hin!“ Wie kann Schule dissoziierende Kinder verstehen und im Lernen unterstützen? In: *Weiß, W./Friedrich, E. K./Picard, E./Ding, U.* (Hrsg.): „Als wär ich ein Geist, der auf mich runter schaut“ Dissoziation und Traumapädagogik. – Weinheim und Basel, S. 166-222.
- Dyregrov, A.* (2010): Supporting traumatized children and teenagers. A guide to providing understanding and help. – London and Philadelphia.
- Ellerbrock, B./Petzold, H. G.* (2014): Traumatisierte Kinder. Einsatz der Traumapädagogik in der Kita. *Kindergarten heute* 9, S. 8-14.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.* (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. – Bern.
- Haidt, J./Lukianoff, G.* (2015): The Coddling of the American Mind. In: *The Atlantic*, September Issue.
- Hendrich, A.* (2016): Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita. – München.
- Henrichs, J.* (2016): Individuelle Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an der Theodor Goldschmidt Realschule. Von der Auffangklasse in die Regelklasse. In: *Beholz, C./Frank, M./Niederhaus, C.* (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. – Münster, S. 83-91.
- Hoffmann, B.* (2016): Rechtliche Aspekte einer Kooperation. In: *Kilb, R./Peter, J.* (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. (2. erw. Aufl.) – München, S. 44-49.
- Hopkins, P./Hill, M.* (2010): The needs and strengths of unaccompanied asylum-seeking children and young people in Scotland. *Child and family Social Work*, 15, S. 399-408.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00687.x>
- Johnson, S. B./Riley, A.W./Granger, D. A./Riis, J.* (2013): The Science of Early Life Toxic Stress for Pediatric Practice and Advocacy. *PEDIATRICS*, 131 (2), S. 319-327.
<https://doi.org/10.1542/peds.2012-0469>
- Kilb, R. Peter, J.* (2016): Aktuelle Situation der Verzahnung zweier „Systeme“ – Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In: *Kilb, R./Peter, J.* (Hrsg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. (2. erw. Aufl.) – München, S. 33-37.
- Kizilhan, J./Cavelius, S./Shirin.* (2016): Ich bleibe eine Tochter des Lichts. Meine Flucht aus den Fängen der IS-Terroristen. – Berlin, München.
- Kreis Borken – Regionale Schulberatungsstelle* (2015): Schule als sicherer Ort. – Borken. Online verfügbar unter: www.rsb-borken.de
- Kühn, M.* (2013): „Macht Eure Welt endlich wieder mit zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel S. 24-37.
- Lang, K.* (2015): Trauma und Schule. Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen in Regelschulen. – Akademiker Verlag.
- Lohmann, M.* (2016): Traumatisierte Schüler in Schule und Unterricht. Grundwissen, Strategien und Praxistipps für Lehrer – Hamburg.
- MAC – Massachusetts Advocates for Children* (Hrsg.) (2009): Helping Traumatized Children Learn 1. A Report and Policy Agenda. 6th printing – Boston. Online verfügbar unter:
<https://traumasensitiveschools.org/tlpi-publications/>
- MAC – Massachusetts Advocates for Children* (Hrsg.) (2013): Helping Traumatized Children Learn 2. Creating and Advocating for Trauma-Sensitive Schools. – Boston. Online verfügbar unter:
<https://traumasensitiveschools.org/tlpi-publications/>
- Malchiodi, C. A.* (1997): Breaking the Silence. Art therapy with children from violent homes. (2. Aufl.) – New York, London.

- Mayer, H. O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. (4. Aufl.) – München.
- McElheran, M./Briscoe-Smith, A./Khaylis, A./Westrup, D./Hayward, C./Gore-Felton, C. (2012): A conceptual model of post-traumatic growth among children and adolescents in the aftermath of sexual abuse. *Counselling Psychology Quarterly*, 25, (1), S. 73-82.
<https://doi.org/10.1080/09515070.2012.665225>
- Möhrlein, G./Hoffart, E.-M. (2014): Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In: *Gahleitner, S.B./Hensel, T./Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M.* (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. – Göttingen, S. 91-102
- Montgomery, E. (2010): Trauma and resilience in young refugees: A 9-year follow-up study. *Development and Psychopathology* 22, S. 477-489. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000180>
- Moritz, D. (2015): Interview mit der Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Doro Moritz, SWR 2, 19.11.2015, 18:20 – 18:30
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: *Cobe, A./Helsper, W.* (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. – Frankfurt a. M., S. 70-182.
- O'Rourke, J. (2015): Education for Syrian refugees: The failure of second-generation human rights during extraordinary crises. *Albany Law Review*, 78 (2), S. 711-738.
- Peez, G. (2015): Kinder zeichnen, malen und gestalten. Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa. – Stuttgart.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften.
- UBSKM – Unabhängiger Beauftragter für Fragen des Sexuellen Kindesmissbrauchs (2016): Schule gegen sexuelle Gewalt. Online verfügbar unter: www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de
- UNICEF (Hrsg.) (2016): Uprooted. The growing crisis for refugee and migrant children. Online verfügbar unter: www.unicef.de/blob/121940/67d5d236e6022f1c12927ffcb22cfead/unicef-global-report-uprooted-data.pdf
- Wagner, W. (2013): Psychoanalytische Sozialpädagogik als Traumapädagogik. Familienanaloge Ersatzelternschaft für psychosozial hochbelastete Kinder. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, S. 91-104.
- Weiß, W. (2013a): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. (7. Aufl.) – Weinheim und Basel.
- Weiß, W. (2013b): Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, S. 167-181.
- Weiß, W. (2013c): „Wer macht die Jana wieder ganz? Über Inhalte von Traumabearbeitung und Traumaarbeit. In: *Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W.* (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. (3. Aufl.) – Weinheim und Basel, S. 14-23.
- Witt, A./Rassenhofer, M./Fegert, J. M./Plener, P. L. (2015): Hilfebedarf und Hilfsangebote in der Versorgung von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen: Eine systematische Übersicht. In: *Petermann, U./Petermann, F./Schmidt, M. H./Stephani, U.* (Hrsg.): Schwerpunkt: Migrantenkinder. *Kindheit und Entwicklung* 24 (4) – Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 209-224.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000177>

Birgit Braumüller, Ilse Hartmann-Tews (2017): Jugendliche als mediatisierte Stubenhocker? Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen sportlichem und medialem Handeln von Jugendlichen aus Geschlechterperspektive. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 1-2017, S. 49-70.

In dem oben genannten freien Beitrag in Heft 1-2017 des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung wurde in der Fortsetzung von Tabelle 1 auf Seite 57 die Variable „Zeitlicher Umfang der Internetnutzung“ fälschlicherweise wiederholt. In Tabelle 6 auf Seite 64 wurden die Einträge fehlerhaft angedruckt. Die korrekte Tabelle 6 informiert wie folgt:

Tab.6: Zusammenfassende Darstellung der verstärkenden (+) und verdrängenden (-) Einflussfaktoren von Medienvariablen auf zeitlichen Umfang der Sportaktivität und Sportvariablen auf zeitlichen Umfang der Internetnutzung

Zeitlicher Umfang der Sportaktivität (h/Wo)			
	Gesamt	Mädchen	Jungen
Wichtigkeit von Internet			-
Netzwerkaktivitäten	-		
Sportbezogene Internetaktivitäten	+	+	+

Zeitlicher Umfang der Internetnutzung (h/Tag)			
	Gesamt	Mädchen	Jungen
Wichtigkeit von Sport	-	-	-
Anzahl der ausgeübten Sportarten	-		
Generelle Sportaktivität		-	

In&Out – die peer-to-peer Beratung des Jugendnetzwerks Lambda

Lisa Müller

„Hallo! Ich bin 14 Jahre alt und ich habe schon lange den Wunsch, ein Junge zu sein. Ich fühle mich nicht wie ein Mädchen und ich möchte keine Frau sein. Ich will keine Brüste kriegen. Ich kann es niemandem sagen. E.“¹

Solche und ganz andere Beratungsanfragen erreichen das In&Out Jugendberatungsprojekt des Jugendnetzwerks Lambda e.V. Sie zeigen einen Ausschnitt aus den erlebten und gelebten Realitäten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ganz Deutschland und darüber hinaus. Die Ratsuchenden erhalten bei In&Out Beratung von lesbischen, schwulen, bi, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Der Erfolg des Beratungsprojekts liegt im peer-to-peer-Ansatz, wie auch eine kürzlich durchgeführte Evaluation zeigte. Ein_e befragte_r Ratsuchende_r äußerte dort²:

„Ich konnte mit jemandem sprechen, der selbst homosexuell ist und der meine Ängste und Sorgen vielleicht etwas mehr nachvollziehen kann als meine heterosexuellen Freunde und Familienmitglieder.“

Mit folgendem Artikel wollen wir einen Einblick geben in unsere Erfahrungen aus der Beratungsarbeit für und mit lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, queeren und inter* Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Die Arbeitsweise der Jugendberatung In&Out

Das In&Out Jugendberatungsprojekt wurde 1995 von jungen Aktivist_innen des Jugendnetzwerks Lambda e.V. in Berlin gegründet. Ihre Motivation war, anderen zu helfen, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, bzw. aufgrund von Homofeindlichkeit, in einer schwierigen Lebenssituation steckten. Sie wollten eine Anlaufstelle bieten für junge Menschen, die außer sich selbst keine Person kannten, die sich damit auseinandersetzte, womöglich nicht heterosexuell zu sein. Angefangen hat dieses Projekt mit Beratung per Brief und einer Telefon-Hotline, die 1-2 Mal pro Woche in einem bestimmten Zeitfenster besetzt war.

Heute berät das Team der In&Out Jugendberatung überwiegend per Email und seit kurzem per Chat. Nach wie vor wird der größte Teil der Beratungsarbeit von zehn bis fünfzehn ehrenamtlichen Berater_innen zwischen 16 und 27 Jahren bewältigt, die inzwischen zwei hauptamtliche Psycholog_innen auf zwei halben Stellen als Unterstützung und für Koordinationstätigkeiten zur Seite haben. Schulungs- und Personalkosten werden aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des BMFSFJ gefördert, sodass das Angebot von hoher beraterischer Qualität ist. Auch inhaltlich ist das Projekt breiter geworden als in der Anfangszeit und berät seit mehreren Jahren auch eine große Zahl Jugendlicher, die als trans*, genderqueer, nicht-binär, gender-fluid o.a. sind.

Der Kern-Gedanke des Projekts ist dabei erhalten geblieben. Die Beratung funktioniert durch und durch nach dem peer-to-peer-Prinzip: Jugendliche, die selbst schwul, lesbisch, bi, trans* queer, inter* sind, beraten Jugendliche, die sich mit Fragen rund um ihre Identität, mit Beziehungsproblemen oder Diskriminierungserfahrungen beschäftigen (müssen). Auch die Ausbildung zum_zur In&Out-Berater_in folgt dem peer-to-peer-Ansatz, indem erfahrene Berater_innen neue Team-Mitglieder in die Beratungstätigkeit einführen und die ersten Schritte in der Beratungspraxis begleiten. Zusätzlich finden regelmäßige Schulungen statt, bei denen ein Wochenende gemeinsam verbracht wird, was neben den konkreten Schulungsinhalten das Selbst- und Teamgefühl stärkt.

Nicht alleine sein und verstanden werden – Beispiele aus der Beratungspraxis

Jährlich finden ca. 500 bis 600 Beratungskontakte statt, wobei die Tendenz leicht steigend ist. Analytisch kann unterschieden werden zwischen Beratungsanfragen von Jugendlichen, die mitten im Selbsterkennungsprozess stecken, sich also die Frage stellen, wer sie sind, welche Identitätsselbstbezeichnung für sie passt und wie sie damit umgehen wollen, also z.B. ob und bei wem sie sich outen wollen, und solchen Jugendlichen, die bereits relativ stabile Identitätskonstrukte für sich erarbeitet haben und ganz andere Beratungsanliegen haben, z.B. Beziehungsfragen.

Jugendliche der ersten Gruppe kämpfen nach wie vor häufig mit verinnerlichter Homo-, Bi-, Trans* und Inter*negativität, wenn sie feststellen, dass sie nicht so sind wie es von ihnen erwartet wird. Das heißt, sie werten sich ab, hinterfragen den Sinn ihres Daseins, befürchten schlimme Folgen, wenn sie sich outen. Nicht wenige fühlen sich erst einmal völlig alleine mit ihrer möglichen neuen Identität und kennen sonst keine Person, die ähnlich ist wie sie – außer vielleicht aus den Medien. Folgende Beratungsanfrage zeigt eine solche Lebensrealität:

„Hallo Lambda-Team!

Ich hoffe Ihr könnt mir Tipps geben und Eure Erfahrungen mitteilen, denn ich möchte mich outen und rechne mit dem Schlimmsten. Ich bin 18 und schwul (es fällt mir immer noch schwer, mich selbst als schwul zu definieren, merke ich). Es besteht gar kein Zweifel für mich, dass ich so bin wie ich bin. Das Problem ist, dass Schwule und Leute, die anders sind, in meiner Familie gehasst werden. Ständig schimpft mein Vater über Homosexuelle auf die übelste Weise. Ich selbst muss dauernd daran denken. Das Thema lässt mir keine Ruhe und die psychische Last ist enorm. Meine Freunde wissen von nichts. Familie auch nicht. Keiner weiß das. Ich selber weiß es seit ich 12 oder 13 bin und habe immer versucht diese Gedanken und Gefühle zu verdrängen. Wenn ich mich oute,

werden meine Eltern mich aus der Wohnung schmeißen. Sie werden niemals akzeptieren, dass ich schwul bin. Meine Familie ist mir jedoch das Wichtigste im Leben. Ich will sie nicht verlieren. Was soll ich machen? Habt Ihr einen Tipp für mich?
Danke schon mal!“

Auch die Beratungsanfrage von E., die einleitend zitiert wurde, gehört zur ersten Gruppe, hatte aber – wie sich im Laufe der Beratung immer stärker zeigte – das Thema Geschlechtsidentität als Fokus.

Für diese ratsuchenden Jugendlichen ist der Schritt, sich an eine Beratungsstelle zu wenden, oft das erste kleine Coming-out. Im Laufe der Beratung klären die Berater_innen mit den Ratsuchenden, welche Selbstbezeichnung sich für sie gut anfühlt und bieten einen Raum, Fragen zu stellen und Bezeichnungen, Gedanken etc. auszuprobieren. Außerdem kann es darum gehen, zu überlegen, ob die Ratsuchenden sich bei bestimmten Menschen in ihrem Umfeld outen wollen und falls ja, wie sie dies machen wollen und was sie sich davon versprechen. Oder falls sie sich nicht outen wollen, wie sie mit möglichen inneren Spannungen zurecht kommen können. Auch weitere Schritte z.B. im Transitionsprozess können im Rahmen der Beratung besprochen und begleitet werden.

Nicht selten weichen die befürchteten Reaktionen auf ein Coming-out im Umfeld von den echten Reaktionen ab, doch es kommt auch heute noch vor, dass Jugendliche nach ihrem Coming-out Ausgrenzung, Abwertung und Mobbing erleben, wichtige Bezugspersonen ihre Identität nicht ernst nehmen und/oder sie keine Unterstützung erfahren. In solchen Fällen kann die Beratung ein Raum sein, um Umgangsstrategien mit dieser Situation zu erarbeiten.

Gleichzeitig erreichen uns auch immer wieder Anfragen von Jugendlichen der „zweiten Gruppe“, die mit ihrer eigenen Identität gar keine Schwierigkeiten haben und nur nach einem sicheren Raum suchen, wo sie Fragen stellen können und Unterstützung erhalten, ohne dass ihre Identität zum Problem gemacht wird, wie z.B. folgende Anfragen:

„Hi! Vorweg schon einmal vielen Dank. Ich finde super, dass ihr so eine Seite gemacht habt... Nur weiß ich nicht wie ich einem Mädchen näher kommen soll. Sie ist in meiner Klasse und ich hab mich wahnsinnig verliebt aber ich weiß nicht ob sie auch so empfindet... Meine beste Freundin meint, ich soll es ihr einfach sagen, aber ich weiß nicht wie sie reagieren wird... LG. Sina“

Bei solchen Beratungsanfragen wird die peer-Beratung zu einem fast freundschaftlichen Rahmen, in dem die Ratsuchenden Themen ansprechen können, die im heteronormativen Alltag wenig Raum bekommen. Es kann um Liebeskummer und Beziehungsfragen gehen, aber auch um (safer) Sex, die Suche nach passenden Jugendgruppen usw. Fragen also, die sich von denen heterosexueller und cis-geschlechtlicher Jugendlicher kaum unterscheiden, die aber in Schulen, peer-Gruppen und anderen Jugendkontexten zu oft hetero- und cisnormativ beantwortet werden, sodass die Jugendlichen auch bei klassischen Beratungsstellen nichts anderes erwarten.

Dies deuten auch Gespräche an, die wir in den letzten Jahren mit Mitarbeiter_innen anderer Beratungsstellen geführt haben, die eigentlich auch lsbtq Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Anlaufstelle bieten wollen. Darin erfahren wir immer wieder, dass lsbtq Jugendliche dort von sich aus kaum ankommen. Wir vermuten, dass dies daran liegt, dass viele lsbtq Jugendliche mit Diskriminierung oder Unverständnis rechnen, wenn sie sich an allgemeine Beratungseinrichtungen wenden. Die Jugendlichen, die bei uns ankommen, betonten entsprechend in der von uns 2015 beauftragten Evaluation, dass ihnen wichtig war, dass die Berater_innen selbst lsbtq waren (97%). Etwa zwei Drittel

der Befragten war es wichtig, dass die Berater innen etwa im gleichen Alter wie sie selbst waren. Die Ratsuchenden erwarten von unseren Berater innen vermutlich, dass sie verstehen, an welchen Punkten das Wissen über ihre Identität relevant ist und an welchen nicht und dass ihre Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung nicht zum Problem gemacht wird, wenn sie es nicht ist.

Nachfolgende Email könnte z.B. eigentlich auch an ein klassisches Ehe-Beratungsangebot gehen, wo die Ratsuchenden aber womöglich Vorurteile oder mangelndes Wissen erwarten, was sie vermutlich dazu bewegte, sich an In&Out zu wenden:

„Hallo liebes In&Out-Team, ich und meine Frau (sie ist transsexuell) sind nun seit fast zwei Jahren verheiratet. Wir sind 24 und 23 Jahre alt. Seit einiger Zeit streiten wir wegen jeder Kleinigkeit. Gestern haben wir geredet und gemerkt, dass wir professionelle Unterstützung brauchen. Könnt ihr uns vielleicht weiterhelfen? Wir wollen uns nicht einfach trennen, aber wir wissen gerade nicht mehr weiter :-(Bietet ihr vielleicht auch Paarberatung an? Oder habt ihr eine andere Idee, wo wir hingehen können? Lieben Dank! V.“

Da das In&Out-Team aktuell keine Paarberatung anbietet, greifen wir bei solchen Anfragen auf unsere gute Vernetzung mit anderen Einrichtungen zurück und vermitteln wenn möglich an andere trans*- und/oder queer-sensible Berater_innen und andere Unterstützungsstrukturen.

Durch die enge Zusammenarbeit mit dem Jugendnetzwerk Lambda e.V., sowohl auf Landes- als auch auf Bundesebene und durch eine gute Vernetzung mit anderen lsbtq Organisationen, können wir viele Jugendliche auch auf regionale Angebote jenseits von Beratung aufmerksam machen, wie z.B. Jugendgruppen, oder die Sommercamps und Jugendreisen von Lambda, wo sie neben dem virtuellen Gegenüber ihres ihrer Berater_in weitere lsbtq Personen kennen lernen können, was für die eigene Identitätsentwicklung von großem Wert ist.

Ziele der Jugendberatung In&Out

In einer Gesellschaft, in der nach wie vor Hetero- und Cisnormen den Alltag beherrschen, in denen selbst mächtige und vielfach privilegierte Personen Lesben, Schwule, Bis, Trans*, Queers, Inter* und andere abwerten, um sich selbst stärker, mächtiger, „normaler“ zu fühlen, ist es keine Überraschung, dass auch in Familien, an Schulen, an Ausbildungsstätten, Universitäten, Arbeitsplätzen und in der Öffentlichkeit trans* und homo-feindliche, rassistische, sexistische und andere Diskriminierung zum Alltag vieler Jugendlicher und junger Erwachsener gehört. Nicht selten führt dies dazu, dass jungen Menschen, die von diesen alltäglichen Aggressionen betroffen sind, „normale“ Entwicklungsschritte erschwert werden. Dies wirkt sich auf alle Lebensbereiche (z.B. Schulerfolg und Berufsfindung) aus.

Die eigentliche Veränderung müsste daher eine gesamtgesellschaftliche Veränderung sein, die Ausschlüsse und Diskriminierung beenden würde und an deren Stelle Offenheit und gegenseitiges Interesse, Respekt und Unterstützung treten würde. In einer solchen Gesellschaft wäre ein Beratungsangebot wie In&Out vermutlich nicht nötig.

Wir sehen unser Ziel daher zum jetzigen Zeitpunkt darin, Jugendliche und junge Erwachsene zu stärken und zu unterstützen, um trotz erlebter Benachteiligung und Diskriminierung ein selbstbestimmtes und glückliches Leben zu führen und an der Gesellschaft

teilzuhaben und diese zu verändern. Dieses Ziel gilt sowohl für die Ratsuchenden als auch für die Berater_innen. Letztere erleben im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit, dass Erfahrungen und eigene Positionierungen, die gesellschaftlich oft eher Hürden darstellen, bei In&Out zu Kompetenzen werden, die ihnen ermöglichen, andere zu unterstützen. Diese Erfahrung kann das Selbstbild und den Selbstwert grundlegend positiv verändern. Für die Ratsuchenden gehört es zu den zentralen Erfahrungen bei der Beratung mit In&Out-Berater_innen, zu erleben, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht alleine sind. Im Gegenteil: Sie sehen, es gibt viele andere, die sind wie sie, die schwierige Phasen erlebt haben und trotzdem ein überwiegend glückliches Leben führen.

Wenngleich es durch das Internet im Vergleich zu früher eine zunehmend größere Sichtbarkeit von lsbtq Lebensweisen gibt, wünschen wir uns für unsere Klient_innen eine stärkere Sichtbarkeit vielfältigerer Lebensrealitäten. LSBTIQ Organisationen sind daher selbst dazu aufgerufen, in ihren Selbstdarstellungen und Positionierungen eine größere Vielfalt abzubilden. So hat Lambda es sich zum Ziel gesetzt, in Zukunft auch inter* Jugendliche stärker anzusprechen, sowie Jugendliche mit mehrfachen Minderheitszugehörigkeiten, z.B. queere Geflüchtete oder andere von Rassismus *und* Homo*/Trans*feindlichkeit Betroffene.

Eine Besonderheit des Beratungsangebots von In&Out ist, dass wir derzeit überwiegend per Internet beraten. Dieses Angebot passt zu den Ratsuchenden, die aus den unterschiedlichsten Regionen stammen und unser Angebot i.d.R. nutzen, weil es vor Ort weder queere Jugendgruppen noch Schulaufklärungsprojekte noch Beratungsstellen mit sichtbaren Angeboten für lsbtq Jugendliche gibt. Es passt aber auch zu der Form von ehrenamtlicher Beratung, die wir machen, weil die Berater_innen dadurch die Beratung in ihren Alltag integrieren können, z.B. indem sie zwischen zwei Vorlesungen in der Uni-Bibliothek eine Beratungsemails beantworten oder Chatberatung anbieten können und dafür nicht an einen bestimmten Ort kommen müssen.

Die Formate Chat und Email ergänzen sich gut, da in der Emailberatung eher Jugendliche aufgehoben sind, die längere Beratungsprozesse durchlaufen, häufig mit mehreren Themen, die in den Emails tagebuchartig dargelegt werden. Die Chatberatung dagegen fängt Jugendliche mit akutem Klärungsbedarf zu konkreten Fragen auf und dient teilweise auch als Türöffner für spätere Emailberatungen.

Weitere Informationen im Internet und bei Facebook:

www.comingout.de

www.facebook.com/comingoutde

www.lambda-online.de

Anmerkungen

- 1 Die zitierten Beratungsanfragen in diesem Text wurden auf Grundlage echter Emails unserer Schweigepflicht entsprechend so verändert, dass keine Rückschlüsse auf die Ratsuchenden und ihre Beratungsanfragen möglich sind. Dennoch ähneln sie realen Anfragen so stark, dass sie Einblicke in unsere Beratungspraxis erlauben.
- 2 Zur Bedeutung des peer-Ansatzes für die Beratung von inter* und trans* Personen aufschlussreich sind auch die Ergebnisse der Begleitforschung zur Inter* und Trans* Beratungsstelle von QUEER LEBEN in Berlin: <https://queer-leben.de/wp-content/uploads/2017/01/Broschuere-Queer-Leben-Online.pdf>

Handwerkszeug für die Bildungsberatung



Anne Schlüter
Karin Kress (Hrsg.)

Methoden und Techniken der Bildungsberatung

2017. 226 S. Kt.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2003-3
eISBN 978-3-8474-1002-7

Die Beratungspraxis ist ohne Methoden und Techniken nichts. Diese sind keine Selbstläufer, sondern funktionieren als Katalysatoren, um Prozesse anzustoßen und komplexe Beratungsanliegen bearbeiten zu können. Das Buch dient als Nachschlagewerk zum Einsatz ausge-

wählter Methoden, bettet sie in den wissenschaftlichen Kontext ein und bietet damit Orientierung für die Auswahl, Durchführung und Abwandlung von Methoden. Es richtet sich an PraktikerInnen sowie an Studierende der Bildungsberatung.



www.shop.budrich-academic.de

Lebenswirklichkeiten und Antidiskriminierung im Erfahrungsraum Schule. Akzeptanzarbeit am Beispiel von Schule der Vielfalt

Frank G. Pohl

Schule in Deutschland ist häufig ein homophober Ort. Dabei sind Schule, der Klassen- und Arbeitsraum, die Sporthalle und der Schulhof für Kinder und Jugendliche wichtige Erfahrungs- und Sozialisationsräume.

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt werden im Unterricht an deutschen Schulen in der Regel weder behandelt, noch sind sie Teil der Ausbildung von Lehrkräften. In Unterrichtsinhalten und Schulbüchern wird die gesellschaftliche Existenz von Schwulen, Lesben, Bisexuellen und Trans*-Menschen kaum wiedergespiegelt (*Bittner 2011*). Eine selbstverständliche Teilnahme von Lehramtsstudierenden und angehenden Schulsozialarbeiter_innen an Studienangeboten in diesem Bereich wird im Rahmen des verpflichtenden erziehungswissenschaftlichen Studiums an deutschen Hochschulen nicht verlangt. In der Folge mangelt es Lehrkräften an Kompetenzen im Umgang mit homo- und transphoben Äußerungen. Sie sind unsicher, wie sie präventiv gegen diskriminierende Haltungen arbeiten und das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt positiv aufgreifen können. Durch die mangelhafte Ausbildung bleibt bei nicht wenigen im Kopf, dass Homosexualität, so wie Sexualität überhaupt, besser kein Thema an der Schule sei. So werden Schwule, Lesben, Bisexuelle und Trans*-Menschen nicht zuletzt durch Lehrkräfte unsichtbar gemacht. Während im Unterricht »gleichgeschlechtliche Lebensweisen« meist kein Thema sind, werden sie auf der anderen Seite doch immer wieder im Schulalltag sichtbar - oft in Form von Unverständnis, verbaler Abwertung oder Mobbing gegenüber einzelnen Schüler_innen. Im (Schul-) Alltag werden Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität häufig als »normal« angesehen und diejenigen, die »anders« sind, ausgegrenzt. Deshalb haben Schwule, Lesben, Bisexuelle und Trans*-Menschen an Schulen Angst davor, beleidigt und angegriffen zu werden. In einem Bericht der EU-Kommission heißt es dazu: „Homo-/Transphobie ist eines der größten Probleme an deutschen Schulen. 73% der LGBT-Schüler haben in der Schule noch nie offen über ihre sexuelle Orientierung gesprochen. 64% haben negative Kommentare über ihre Klassenkameraden gehört, die als LGBT wahrgenommen werden.“ (*ECRI 2013*, S. 37) Eine Mehrheit aller Schüler_innen meint daher, dass es besser sei, sich nicht in der Schule zu outen. Das gilt auch für lesbische und schwule Lehrkräfte.

Im Gegensatz zu dieser schulischen Wirklichkeit haben Lehrkräfte jedoch die gesetzliche Verpflichtung – wie zum Beispiel durch das Grundgesetz, die EU-Charta und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz – die Akzeptanz gegenüber allen Menschen zu fördern, unabhängig von Geschlecht, geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung. Um der homo- und transphoben Realität an deutschen Schulen entgegen zu wirken, ist pädagogische und didaktische Beratung von pädagogischen Fachkräften erforderlich, besonders in der Aus- und Fortbildung von Anfang an. Dazu gehört die beharrliche Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit aller Akteur_innen im Bildungs- und Jugendhilfebereich zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, um die Tabuisierung zu stoppen.

Inklusive Antidiskriminierungsprojekte wie *Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie* (im Weiteren: Schule der Vielfalt) setzen an dieser Problemlage an, begleiten Schulen bei ihrem Weg zu mehr Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, unterstützen sie bei Aktionen gegen Homophobie und Transphobie, und bilden (angehende) Lehrkräfte sowie weiteres pädagogisches Personal fort (z. B. die Schulsozialarbeit). Die Initiative zu Schule der Vielfalt kam im Jahr 2008 von der *Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben, Schwule und Trans* in NRW* und der damaligen *lesbisch-schwulen Schulaufklärung (SCHLAU) NRW*. Ein Auslöser dafür war die Kenntnis von konkreten, zum Teil schwerwiegenden Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen sowohl von LSBT Schüler_innen als auch von Lehrkräften. Bei der weiteren Evaluation des Themas wurde deutlich, dass an vielen Schulen ein Klima herrscht, das von Unwissenheit, Ängsten, Vorurteilen und feindlichen Haltungen gegenüber Homosexualität geprägt ist. Dies äußerte sich u.a. im abwertenden Gebrauch des Wortes „schwul“, aber auch in konkreten verbalen und körperlichen Übergriffen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Schüler_innen und Lehrkräften.

Die *Landeskoordination* und *SCHLAU* haben den Anspruch, Diskriminierung und Gewalt frühzeitig vorzubeugen. Sie hatten jedoch 2008 den Eindruck, dass die bisherigen Anstrengungen zur Bekämpfung von Homophobie in der Schule nicht ausreichend sind. So wurden betroffene Schüler_innen und Lehrkräfte sowie das Lehrkollegium überwiegend erst dann tätig, wenn es bereits schwerwiegende Vorfälle von Diskriminierung oder Gewalt gab. Auch heterosexuelle Lehrkräfte – so die Erfahrung von *SCHLAU* und der *Landeskoordination* – befürchteten negative Reaktionen durch Schüler_innen, Kolleg_innen und Eltern, wenn sie sich aktiv für das Thema „Homosexualität“ einsetzen.

Die damaligen Rückmeldungen bestätigen sich auch weiterhin. „Schwule Sau“ und „alte Lesbe“ werden nach einer Studie der Berliner Humboldt-Universität von 60 bzw. 40 Prozent der Schüler_innen in der 6. Klasse noch immer als Schimpfworte benutzt (*Klocke 2012*). Das heißt, selbst wenn diese „Gruppe“ vermeintlich nicht präsent ist, findet eine negative Zuschreibung an Schulen statt. Homo- und Transphobie sind auch im internationalen Vergleich in vielen Ländern im Bildungsbereich ein häufig tabuisiertes Thema. Im Mai 2016 hat die *UNESCO* (Sektor Bildung) einen Aufruf für weltweite Bildungsarbeit zur Akzeptanz gegenüber Lesben, Schwulen, Bi-, Trans*-Personen veröffentlicht, der die Mitgliedsländer zu verstärkten Anstrengungen auffordert. In einem Bericht mit Daten aus 106 Ländern wurden ein umfassender Antidiskriminierungsansatz und wirksame Strategien mit entsprechenden Lehrplänen und Schulungsunterlagen, Fortbildungen für Lehrkräfte und die Schulsozialarbeit sowie konkreten Hilfeangeboten für LSBT-Schüler_innen und deren Familien gefordert (*Schule der Vielfalt 2016*). Denn Homo- und Transphobie in den Schulen habe einen signifikanten Einfluss auf die Bildungs- und späteren Beschäftigungschancen von LSBT Kindern und Jugendlichen.

Welche Möglichkeiten bestehen, um gegen Homo- und Transphobie in der Schule im Bereich der Prävention und Intervention nachhaltig aktiv werden zu können, zeigt Schule der Vielfalt seit 2008 im Rahmen seiner Öffentlichkeitsarbeit bei Präsentationen, Infoveranstaltungen und in Workshops. Für den Bereich der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften berät Schule der Vielfalt Ausbildungsinstitutionen und Multiplikator_innen. Schule der Vielfalt als Programm ist die eine Seite der Medaille. Die andere Seite der Konzeption ist das Schulprojekt, bei dem die Landeskoordination daran arbeitet, weitere „offene Schulen“ als Projektschulen zu gewinnen, die sich gegen die Diskriminierung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*-Menschen und für mehr Anerkennung einsetzen. Dabei haben die Schulen, die öffentlich sichtbar das Projektschild *Come in – Wir sind offen* anbringen und als Projektschulen die Selbstverpflichtung zur Erfüllung der Qualitätsstandards eingehen, Modellcharakter. Jährlich nehmen die Projektschulen verpflichtend an den Vernetzungstreffen teil, tauschen sich über den aktuellen Stand der Projekte an ihren Schulen aus, geben Hinweise auf neue Entwicklungen und besprechen ihre Wünsche an das Projekt. Insgesamt ist eine zunehmende inhaltliche Vertiefung bei den Vernetzungstreffen festzustellen, insbesondere bei den Schulen, die schon seit einigen Jahren im Projekt aktiv sind. Auch hier zeigt sich der Modellcharakter, den die Schulen im Rahmen der Projektverwirklichung haben und der andere Schulen zur Nachahmung anregt und ermutigt. Beispiel: An einer Projektschule wurde die erste Unisex-Toilette eingerichtet, nachdem sich im letzten Schuljahr innerhalb weniger Wochen zwei Trans*-Jungen outeten.

Am Netzwerk teilnehmende Projektschulen behaupten nicht, sie seien eine Schule, an der es keine Diskriminierung zum Beispiel aufgrund der Herkunft, der sexuellen oder geschlechtlichen Identität oder aufgrund von Behinderungen gebe. Vielmehr haben sie den Anspruch, sich mit diesen gesellschaftlich tief verwurzelten Problemen von Diskriminierungen bewusst und nachhaltig auseinanderzusetzen. Für das Projekt sind diese Ansätze zur Akzeptanz wichtige Aspekte für einen respektvollen Umgang und ein gutes Schulklima. Bei einer Vielzahl von Schulen führte die Auseinandersetzung mit dem Thema „Homo- und Transphobie“ dazu, dass Projekte zum Thema durchgeführt wurden, auch ohne, dass sich die Schulen für eine offizielle Teilnahme entschieden. Am häufigsten wurden Workshops im Rahmen von Projekttagen oder als vierstündige *SCHLAU*-Bildungsveranstaltungen durchgeführt. *SCHLAU* ist ein Antidiskriminierungs- und Bildungsprojekt zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt für Jugendliche und Schulen. Im Zentrum von *SCHLAU* steht die Begegnung zwischen Jugendlichen mit jungen Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*. Die Erfahrung zeigt, dass Vorurteile und Klischees gegenüber Homo- und Bisexualität sowie Transgeschlechtlichkeit durch die direkte Begegnung wirkungsvoll hinterfragt und abgebaut werden können. Neben eigenständig in Fachkonferenzen und schulischen Arbeitsgemeinschaften organisierten Veranstaltungen gehören in knapp der Hälfte der Projektschulen die Aufklärungsworkshops von *SCHLAU* zu einer der Säulen der Projektumsetzung vor Ort. Während *SCHLAU* als Projekt von jungen Menschen der lesbischen, schwulen, bi, trans*, inter* und queeren (LSBTI*Q) Community in Schulklassen und Gruppen von Jugendfreizeiteinrichtungen nach einem Peer-to-peer-Ansatz arbeitet, orientiert sich Schule der Vielfalt als Antidiskriminierungsprojekt und -netzwerk an einer intersektionalen „queer-straight-alliance“-Konzeption. Es wendet sich deshalb an pädagogische Fachkräfte und Multiplikator_innen in Institutionen wie Schulen, Studienseminaren oder Hochschulen. Didaktischen Bezug hat Schule der Vielfalt hierbei zu Diversity Education, Demokratie- und Antidiskriminierungspädagogik, an-

tisexistischer und geschlechtergerechte Arbeit sowie einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Prengel 1995).

In Nordrhein-Westfalen ist Schule der Vielfalt seit 2012 ein Kooperationsprojekt gemeinsam mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Die NRW-Fachberatungsstelle von Schule der Vielfalt kann nun erheblich effektiver innerhalb der Schulstruktur einzelne Schulen beraten und Fortbildungen bei Lehrkräften, Schulsozialarbeit und der Schulpsychologie durchführen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Bereich der Ausbildung von angehenden Lehrkräften. Mit Beginn des Schuljahres 2015/2016 wurde das erfolgreiche NRW-Kooperationsprojekt für mindestens drei weitere Jahre fortgeführt. Durch seine engagierte Arbeit hat das Antidiskriminierungsprojekt hohes Ansehen erworben. Die Zahl der Projektschulen hat sich seit dem Beginn der Kooperation auf 20 Schulen erhöht, damit mehr als verdreifacht. Innerhalb der NRW-Schulstrukturen wurden die Grundlagen für zukünftige Aus- und Fortbildungen für die im Schulbereich Tätigen geschaffen, bei denen LSBTI*Q-Themen berücksichtigt werden. Im Bereich der Ausbildung wird ein 2013 entwickeltes Modellprojekt aktuell auf weitere Seminarorte ausgeweitet. Die Rückmeldungen aus den Studienseminaren, in denen jeder Jahrgang von Referendar_innen einmal im Laufe des Vorbereitungsdienstes *verpflichtend* an einer Fortbildung von Schule der Vielfalt teilnimmt, zeigen: Die Referendar_innen halten die Fortbildungen von Schule der Vielfalt für schulalltags- und unterrichtsrelevant. Denn in diesem zum Teil noch immer tabuisierten Bereich kann der Umgang mit Fragen zu „Diversität“, „Gender“ und „Inklusion“ beispielhaft besonders gut verdeutlicht und gezeigt werden, dass es Themen sind, die alle angehen.

Schließlich hat das Schule der Vielfalt hat auch Wirkung über NRW hinaus. Denn während es in anderen Bundesländern politischen Streit um die Notwendigkeit von Antidiskriminierungsmaßnahmen in den Schulen gibt, existiert in Nordrhein-Westfalen ein parteiübergreifender Konsens in der Frage, dass Homo- und Transphobie – wie auch anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – professionell entgegen zu wirken ist. Dabei gilt Schule der Vielfalt als Vorbild. Mittlerweile ist aus der in NRW entstandenen Initiative von Schule der Vielfalt ein bundesweit ausgerichtetes Netzwerk geworden, in dem in 14 von 16 Bundesländern Schulen Ansprechpersonen für das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zur Verfügung stehen. Verbindendes Ziel dieser Aktivitäten ist es, der homo- und transphoben Realität an Schulen professionell zu begegnen.

Literatur

- Bittner, M. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter*. – Frankfurt.
- ECRI (2013). Secretariat, Directorate General II – Democracy, Council of Europe (Hrsg.). ECRI-Bericht über Deutschland (fünfte Prüfungsrunde). – Strassburg.
- Klocke, U. (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. – Berlin. Verfügbar unter: https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 [13.10.2016]
- Prengel, A. (1995) : Pädagogik der Vielfalt. (2. Aufl.). – Opladen.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-97315-3>
- Schule der Vielfalt (2016): Konferenzbericht. – Köln. Verfügbar unter: <http://www.schule-der-vielfalt.de/unesco-konferenz2016.pdf> [01.04.2017]

Die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Jugendzeitschrift Bravo – eine ambivalente Bestandsaufnahme

Madeleine Nowel

Die Jugendzeitschrift Bravo ist ein langjähriger Bestandteil in der Jugendkultur. Der Beitrag beschäftigt sich damit, wie sich nicht-heterosexuelle und/oder nicht-cisgeschlechtliche Jugendliche in der Zeitschrift Bravo wiederfinden können. Die Bravo hat sich vielfältigen sexuellen Lebens- und Liebensweisen geöffnet und zeigt sich akzeptierend, von einem alltäglichen und gleichberechtigten Umgang kann jedoch nicht gesprochen werden; gleichfalls werden nicht-cisgeschlechtliche Lebensmodelle noch seltener thematisiert.

Seit 60 Jahren begleitet die Bravo Jugendliche durch Zeiten körperlicher Veränderungen, neuer Gefühle und beginnender Unabhängigkeit von den Eltern – kurz gesagt durch die Pubertät. Die Bravo adressiert Jugendliche zwischen 10 und 17 Jahren, wobei die Kernleser_innenschaft sich in der Altersgruppe der 12- bis 15-Jährigen befindet und somit die Zeitspanne zwischen Kindheit und jungem Erwachsenenalter vollzieht (vgl. *Wegener* 2000, S. 17). Jahrzehntlang war die Bravo das auflagenstärkste Jugendmagazin in Europa und erschien neben Deutschland u.a. in Österreich, der Schweiz und den Niederlanden. Seit der Gründung 1956 nahm die Verbreitung stetig zu und erreichte in den 1990er Jahren eine Auflage von über 1 Mio. pro Woche (vgl. *Mann* 2002, S. 82). Doch mit Beginn des 21. Jahrhunderts verliert die Bravo an Auflagen und das Jugendmagazin erscheint seit 2015 nur noch alle zwei Wochen.

Vom Ursprung einer Zeitschrift für Film und Fernsehen entwickelte sich die Bravo zu Europas größtem Printmedium für Jugendliche. Die Zeitschrift Bravo versteht sich selbst als Wegweiser für die Jugend, „liefert Orientierung, Lebensnähe und Unterhaltung und deckt als Generalist praktisch alle Bereiche des jugendlichen Lifestyle-Spektrums ab“ (*Objektprofil Bravo Family* 2016, S. 8). Die Zeitschrift richtet den Schwerpunkt auf die Rubriken Stars und Musik, Dr.-Sommer-Team sowie Foto-Love-Story (ebd.). Auf Ratgeber- und Lifestyle-Seiten erhalten Jugendliche Tipps für das erste Date, den ersten Kuss oder das „erste Mal“. Themen sind auch, wie Jungen bzw. Mädchen am besten beim anderen Geschlecht „landen“.

Im Mittelpunkt stehen dabei Lebensentwürfe, die sich an heteronormativen Mustern orientieren. Im folgenden Beitrag wird beleuchtet, ob und wie die Jugendzeitschrift Bravo in den vergangenen Jahrzehnten darüber hinaus auch die Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, orientierungs*diversen¹, trans* und gender*diversen Ju-

gendlichen thematisiert hat. Aufgrund ihrer langjährigen Bedeutung für das Feld der Jugendmagazine wird die Bravo hierbei exemplarisch analysiert. Als selbstbeschriebener „Generalist“ sollte die Bravo eine Vielfalt an Lebensstilen abdecken, wobei sich in ihren Heften verschiedene Subkulturen und Lebensweisen von Jugendlichen abbilden. Hierfür werden jeweils aktuelle (modische) Trends und Musikrichtungen, etwa Punk oder Hip-Hop, vorgestellt und neben der Berichterstattung über Bands und Musiker_innen werden auch Reportagen über Jugendliche, die den jeweiligen Szenen angehören, veröffentlicht. In der Thematisierung der einzelnen Bereiche beschränkt sich die Jugendzeitschrift Bravo vorwiegend auf die Darstellung heteronormativer Geschlechter- und Rollenbilder.

1 Die Jugendzeitschrift Bravo als Sozialisationsinstanz

Die Zeitschrift Bravo zielt mit ihrer visuellen Gestaltung und den thematischen Schwerpunkten auf jugendliche Leser_innen. Die Jugendphase nimmt im Lebenslauf eines Menschen eine gesonderte Stellung ein und ist sowohl durch körperliche Veränderungsprozesse während der Pubertät als auch durch externe Bedingungen, etwa kulturelle, soziale oder wirtschaftliche Rahmensetzungen gekennzeichnet (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 11). Diese Entwicklungsetappe nimmt die Rolle eines Verbindungsgliedes zwischen Kindheit und Erwachsenenleben ein, in dem Jugendliche sich in der Regel noch in der Obhut von Erziehungsberechtigten befinden, gleichzeitig aber nach mehr Selbstständigkeit streben und neue Freiheiten ausprobieren. In der Jugendphase wird die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen bisheriger Normsysteme reflektiert und gegebenenfalls verändert (vgl. *Köberer* 2014, S. 115).

Institutionen wie Schulen, aber auch die Familie, Gleichaltrige oder Medien stellen dabei wichtige Sozialisationsinstanzen zur Orientierung im Prozess des Erwachsenwerdens dar (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2013, S. 25.). „Sie alle wirken als „Sozialisationsinstanz“, weil sie dazu beitragen, den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung der ihnen angehörenden oder anvertrauten jungen Leute[n] zu unterstützen.“ (ebd.; Hervorhebung i. O.). Jugendliche bedienen sich beispielsweise Medien wie der Zeitschrift Bravo als Orientierungshilfe und können ihre bisherigen Norm- und Wertsysteme abgleichen und eventuell anpassen.

Die Bravo als Jugendmagazin bietet aufgrund ihrer Fülle an Rubriken vielfältige Orientierungsmöglichkeiten für Jugendliche. Die abgebildeten Stars können etwa als Vorbilder dienen, modische Trends regen zum Kopieren an, in den Foto-Love-Stories werden (potenziell) übertragbare Beziehungsmuster vorgelebt und das Dr. Sommer-Team bietet Information und Beratung zum Thema Liebe, Körper und Sexualität. Somit ist die Zeitschrift kein reines Unterhaltungsmedium, sondern dient Jugendlichen als Informationsquelle und Orientierungshilfe (vgl. *Gottberg* 2000, S. 73) und kann als Jugendmedium bei der Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Problematisch kann es jedoch sein, wenn die Bravo unterschiedliche Identitäts- und Geschlechterperspektiven nicht abbildet und etwa für lesbische, schwule, bisexuelle und orientierungs*diverse Jugendliche, deren innere Bewusstwerdung ihrer sexuellen Orientierung zum größten Teil während des 13. und 16. Lebensjahres stattfindet (vgl. *Krell/Oldemeier* 2015, S. 12), keine Identitätsmöglichkeit liefert.

2 Schwerpunkt auf heteronormativen Rollen- und Geschlechterbildern

Die Jugendzeitschrift Bravo liefert Jugendlichen hauptsächlich „[Bilder] von Männlichkeit und Weiblichkeit und dem Repertoire von [entsprechenden] Verhaltensmöglichkeiten“ (vgl. *Freund* 2005, S. 82). Diese Bilder entsprechen vorwiegend heteronormativen Vorstellungen, wie sie beispielsweise auf den Beratungs- und Aufklärungsseiten der Jugendzeitschrift Bravo vermittelt werden. In den Foto-Love-Stories werden Liebespaare und Situationen dargestellt, die es den Jugendlichen nahelegen, diese auf ihr eigenes Leben zu übertragen (ebd.) und so etablierte Rollenmuster zu übernehmen. Dabei wird Heteronormativität als Standard für Paarbeziehungen gesetzt und so das Bild der Majorität von dichotomen, exklusiven, heterosexuellen und hierarchischen Beziehungen gefestigt (vgl. *Gille* 2014, S. 43). Die Foto-Love-Stories, deren Erscheinen sich teilweise über mehrere Wochen erstreckt, haben bei den Jugendlichen ein nochmals höheres Identifikationspotenzial als die reinen Aufklärungsseiten (vgl. ebd., S. 172), etwa des Dr.-Sommer-Teams. Sie sind eine Sozialisationsinstanz, innerhalb derer die Jugendlichen Orientierungsmuster der partnerschaftlichen Lebensführung kennen lernen können. In der Abbildung heterosexueller Beziehungen wandelte sich in den letzten Jahrzehnten die Darstellung von weiblichen Rollen, z.B. vom schüchternen zum aktiven Mädchen, auch mit eigenem sexuellen Begehren (vgl. ebd., S. 480), doch herrschen fortlaufend heteronormative Geschlechtsunterschiede vor, die hierarchische Beziehungsmodelle wiedergeben. Die vordergründige Thematisierung vielfältiger Lebens- und Liebensweisen fehlte und stellte so keinen Orientierungs- und Identifikationsrahmen für LSBT*Q-Jugendliche bereit. Erst mit der Jahrtausendwende wurden gleichgeschlechtliches Begehren und gleichgeschlechtliche Paare in einzelnen Geschichten der Foto-Love-Stories zentral behandelt (vgl. ebd., S. 101).

Neben der Vermittlung von heterosexuellen Beziehungen und der Sexualität zwischen Frauen und Männern als Norm, werden einseitige Schönheitsideale abgebildet, bei denen Mädchen bzw. junge Frauen schlank, geschminkt und modisch gekleidet sind und Jungen bzw. junge Männer sportlich wirken und eine coole, abgeklärte Attitüde ausstrahlen (vgl. *bravo.de*). Mode-Trends richten sich vorwiegend an die weiblichen Leserinnen (vgl. *Mann* 2002, S. 93) und prägen so deren Geschmack und Vorlieben (vgl. ebd., S. 87). Die Zeitschrift Bravo spricht so vorwiegend heterosexuelle und cisgeschlechtliche Jugendliche als Leser_innen an.

3 Wie werden Lebenssituationen von LSBT*Q²-Jugendlichen thematisiert?

In der über 60-jährigen Geschichte der Bravo spielen Jugendliche mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung oder nicht-cisgeschlechtlichen Identität kaum eine Rolle. Vor allem in den ersten Jahren kam es durch Ausblendung von gleichgeschlechtlicher Sexualität und Liebe zur Diskriminierung von lesbischen und schwulen Jugendlichen. 1966 wurde das Wort „Homosexualität“ erstmals in einer Reportage der Bravo abgedruckt (vgl. *Freund* 2005, S. 76), wobei auf die Heilbarkeit von „Homosexualität“ hingewiesen wurde (vgl. *Büsser* 2010). Die Jugendzeitschrift Bravo griff ab Ende der 1960er Jahre die Entwicklung der zunehmenden Thematisierung von lesbischen und schwulen Fragen auf und

veröffentlichte u.a. Leser_innenbriefe von oder Aufklärungsreportagen über lesbische und schwule Jugendliche.

Artikel mit einem Bezug zu lesbischen oder schwulen Lebensweisen wurden in verschiedenen Rubriken der Bravo veröffentlicht, beispielsweise über Stars aus dem Musik- und Film-Business, doch der Großteil erschien im Rahmen der Sexualaufklärung (vgl. *In het Panhuis* 2010, S. 13). Eine wichtige Funktion nimmt dabei das Dr.-Sommer-Team ein, an das sich Jugendliche mit ihren Sorgen, Ängsten und Fragen zum Körper, Partnerschaft, Familie oder Sexualität wenden können (vgl. *Glogner* 2000, S 318f).

Der Umgang mit Fragen lesbischer und schwuler Jugendlichen auf den Aufklärungs- und Beratungsseiten der Zeitschrift Bravo war dabei stark von den Autor_innen abhängig. Zwischen 1963 und 1969 veröffentlichte Marie Louise Fischer unter dem Pseudonym „Dr. Christoph Vollmer“ Reportagen, in denen gleichgeschlechtliche Empfindungen und Partnerschaften als Phase behandelt und über ein nicht-intaktes Elternhaus oder fehlende Möglichkeiten von heterosexuellen Erfahrungen erklärt wurden (vgl. *In het Panhuis* 2010, S. 19-21). Zudem wurde gleichgeschlechtliche Liebe als heilbar und als Gefahr der Verführung von Jugendlichen dargestellt (ebd., S. 25). 1969 wurden kurzweilig unter dem Pseudonym „Dr. Kirsten Lindstroem“ Aufklärungsreportagen veröffentlicht, in denen sich offener und akzeptierender zu gleichgeschlechtlicher Liebe geäußert wurde, und beispielsweise von Liebe zwischen zwei Jungen geschrieben wurde (vgl. ebd., S. 28). Der als „Dr. Sommer“ bekannte Martin Goldstein schloss sich dem an, zeigte eine größere Akzeptanz gegenüber Lesben und Schwulen und kritisierte Ressentiments ihnen gegenüber (vgl. ebd., S. 35). In seinen Antworten auf Leser_innenbriefe von lesbischen und schwulen Jugendlichen zu ihrem sexuellen Begehren behandelte „Dr. Sommer“ dieses Thema jedoch ebenfalls als Phase des sexuellen Ausprobierens. Außerdem unterschied er in der Ernsthaftigkeit und Dauerhaftigkeit von (sexuellem) Begehren zwischen lesbischen und schwulen sexuellen Erfahrungen, wobei er Mädchen häufiger riet, abzuwarten bis der „richtige Junge/Mann“ käme (ebd., S. 35f).

Der Umgang der Jugendzeitschrift Bravo mit dem Thema LSBT*Q-Sein insgesamt orientierte sich auch an gesellschaftlichen Prozessen und spiegelt diese wider. Nach der Reform des § 175 StGB im Jahr 1969, womit gleichgeschlechtliche Sexualität zwischen erwachsenen Männern legalisiert wurde, wurde dieser Wandel von „Dr. Kirsten Lindstroem“ thematisiert und sie schrieb in ihrer Aufklärungsserie, dass die Legalisierung von gleichgeschlechtlichem Sex für Erwachsene der Zeit entspreche und „[die] Menschen haben genauso viel Anspruch auf Erfüllung ihrer Wünsche wie wir. Es besteht kein Grund, die Homosexuellen zu verachten.“ (zitiert nach ebd., S. 28). In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre bis in die 1990er Jahre hinein fand ein deutlicher Rückgang von Reportagen über junge Lesben und Schwule statt. Zentral wurde die Berücksichtigung von Leser_innenbriefen und eine intensive Berichterstattung über HIV und AIDS (vgl. ebd., S. 78f.). Mit Abklingen der Thematisierung von HIV und AIDS wurde 1994 erstmals eine Reportage veröffentlicht, bei der die Liebe zwischen zwei jungen Männern und zwei jungen Frauen über körperliche Zärtlichkeiten abgebildet wurde (vgl. ebd., S. 80f). 1997 griff die Zeitschrift Bravo das Thema „Homo-Ehe“ auf und brachte unter dem Titel „Wir wollen heiraten!“ eine Reportage heraus (vgl. ebd., S. 83).

Die Jugendzeitschrift Bravo hat so über die Jahrzehnte gesellschaftliche Entwicklungen aufgegriffen und ihre Haltung von der Heilbarkeit gleichgeschlechtlicher Sexualität hin zu einer positiven Thematisierung lesbischer und schwuler Coming-outs und Zuneigungen verändert. Vor der Jahrtausendwende wurde beispielsweise in den Foto-Love-

Stories „homosexuelles Begehren stark marginalisiert [...], indem durch die Nichterwähnung suggeriert wird, dass es letztlich keinerlei Relevanz hat“ (vgl. Gille 2014, S. 101) und so den lesbischen und schwulen Jugendlichen die Möglichkeit der Identifikation genommen und das Gefühl des Andersseins gegeben wurde.

4 Es bleibt noch viel zu tun!³

Die Bravo als Jugendzeitschrift ist trotz Rückgang der Auflagen und der Konkurrenz durch das Internet immer noch eine wichtige Sozialisationsinstanz und nimmt als Informationsquelle und Orientierungshilfe eine entscheidende Funktion zur sexuellen Aufklärung von Jugendlichen ein. So gaben in der BZgA-Studie zur Jugendsexualität 2015 46% der jugendlichen Teilnehmer_innen an, dass Jugendzeitschriften das wichtigste Medium zur Sexualaufklärung sind (vgl. Heßling/Bode 2015, S. 57).

Im Umgang mit LSBT*Q bezogenen Themen ist die Bravo bei Prozessen einer gesellschaftlichen Öffnung mitgegangen. Damit spiegelt die Zeitschrift die Einstellung der Leser_innen wider, die in der *Bravo Dr. Sommer Studie* (2016) zum größten Teil eine offene Haltung gegenüber gleichgeschlechtlicher Liebe angaben (vgl. ebd., S. 25).

Die Darstellung von Lesbisch- und Schwulsein als vorübergehende und heilbare Phase wandelte sich hin zu einer akzeptierenden Haltung gegenüber sexueller Vielfalt. Trotz dieser positiven Entwicklung im Umgang mit lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen und deren Thematisierung in den diversen Rubriken werden in der Jugendzeitschrift Bravo nach wie vor überwiegend heteronormative Beziehungsmuster verhandelt. Dies zeigt sich nicht zuletzt an den weiterhin bestehenden Formaten wie Bravo Girl und Bravo Sport, die sich explizit nur an Mädchen beziehungsweise Jungen wenden. Erfahrungen und Probleme trans* und gender*diverser Jugendlichen wurden und werden in der Jugendzeitschrift Bravo jedoch kaum thematisiert (vgl. *In het Panhuis* 2010, S. 40). Beispielhaft wurde die Bravo für den Markt der Jugendzeitschriften herangezogen, wobei andere Jugendzeitschriften ähnliche Rubriken und Themen aufgreifen und diese ebenso innerhalb einer heteronormativen, cisgeschlechtlichen Ordnung behandeln. Die Bravo hat sich nicht-heterosexuellen Lebens- und Liebensweisen geöffnet und zeigt sich akzeptierend, von einem alltäglichen und gleichberechtigten Umgang kann jedoch nicht gesprochen werden. Es wäre sowohl für die Jugendzeitschrift Bravo als auch für die LSBT*Q-Jugendlichen ein Gewinn, wenn regelmäßig über verschiedene sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Identitäten berichtet würde. Die Zeitschrift könnte ihre Bedeutung als Jugendmagazin mit dem Anspruch auf Orientierungshilfe und Lebensnähe für alle Jugendlichen steigern und neue Leser_innen ansprechen. Für LSBT*Q-Jugendliche wäre eine vielfältigere und häufigere Thematisierung von lesbischen, schwulen, bisexuellen, orientierung*diversen sowie trans* und gender*diversen Lebens- und Liebensweisen ein Ausdruck von Akzeptanz solcher. Gleichzeitig könnten sie auf ein bekanntes Jugendmagazin zurückgreifen, das ihnen vielfältige Aufklärungs- und Orientierungshilfen auch für alternative Lebensmodelle bietet.

Anmerkungen

1 Unter orientierungs*divers werden weitere Formen der sexuellen Orientierung (z.B. asexuell, pansexuell) oder deren bewusste Nicht-Kategorisierung zusammen gefasst.

- 2 Die Abkürzung LSBT*Q steht für lesbisch, schwul, bisexuell, trans* und queer und soll die verschiedenen sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten abbilden und Raum für weiteres Identifikationspotenzial bieten.
- 3 Die Überschrift wurde in Anlehnung an eine Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgener Kindern, Jugendlichen und Eltern in München, unter der Herausgeberschaft der Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen in München, gewählt. In der Studie zeigte sich u.a., dass lesbische, schwule, bisexuelle und transgener Kinder und Jugendliche in der Kinder- und Jugendhilfe kaum wahrgenommen werden und es wenig entsprechende Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gibt (*Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweise 2011*). Diese Beobachtung kann in ähnlicher Weise auf die Jugendzeitschrift Bravo übertragen werden.

Literatur

- Bauer Media Group (Hrsg.) (2016): Bravo Dr. Sommer Studie 2016. – München. *Bravo.de*, Online verfügbar unter: <http://www.bravo.de/>, Stand: 26.09.2016.
- Büsser, M. (2010): Schwule zum Arzt. Eine Studie über die Darstellung von Homosexualität in der Bravo. *Jungle World*, 31, 5, Online verfügbar unter: <http://jungle-world.com/artikel/2010/31/41476.html>, Stand: 22.02.2017.
- Freund, R. (2005): Tougehe Jungs und süße Girls? Geschlechterverhältnisse und Jugendsexualität in der BRAVO. In: *Archiv der Jugendkultur e.V.* (Hrsg.): 50 Jahre BRAVO. – Berlin, S. 67-82.
- Gille, A. S. (2014): Politische Bildung in Fotoromanen von Jugendzeitschriften. Die diskursiv-performative Konstruktion von sex, gender und desire. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05158-7>
- Glogner, P. (2000): Selbstsozialisation und Identitätskonstruktion mit der Dr.-Sommer-Seite. Eine Befragung mit dem MultiMedia-Computer zur Rezeption der Jugendzeitschrift Bravo. *Deutsche Jugend*, 48, 7-8, S. 318-326.
- Gottberg, J. (2000): Jugendliche Medienwelt – BRAVO im Umfeld anderer Medien. In: *Knoll, J. H./ Monssen-Engberding, E.* (Hrsg.): BRAVO, Sex und Zärtlichkeit. Medienwissenschaftler und Medienmacher über ein Stück Jugendkultur. – Mönchengladbach, S. 56-73.
- Heßling, A./Bode, H. (2015): Jugendsexualität 2015. Die Perspektive der 14- bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen Repräsentativen Wiederholungsbefragung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. – Köln.
- In het Panhuis, E. (2010): Aufklärung und Aufregung. 50 Jahre Schwule und Lesben in der BRAVO. In: *Archiv der Jugendkultur e.V.* (Hrsg.) – Berlin.
- Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen (2011): „Da bleibt noch viel zu tun...!“ – Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgener Kindern, Jugendlichen und Eltern in München. – München.
- Köberer, N. (2014): Advertorials in Jugendprintmedien. Ein medienethischer Zugang. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06031-2>
- Krell, C./Oldemeier, K. (2015): Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. – München.
- Mann, K. (2002): Jugendmode und Jugendkörper. Die Modeseite der Zeitschrift Bravo im Spiegel vestimentärer Ikonografie und Ikonologie. – Kronach.
- Objektprofil Bravo Family (2016), Online verfügbar unter: http://www.baueradvertising.de/fileadmin/baueradvertising/download/objektprofile/objektprofil_bravofamily.pdf, Stand: 30.05.2016.
- Wegener, J. (2000): BRAVO im Widerschein von Vertrieb und Werbung. Adressaten, Reichweite, Käufer. In: *Knoll, J. H./ Monssen-Engberding, E.* (Hrsg.): BRAVO, Sex und Zärtlichkeit. Medienwissenschaftler und Medienmacher über ein Stück Jugendkultur. – Mönchengladbach, S. 16-23.

Potentiale geographischer Daten für die Sozialberichterstattung im Rahmen der Familienforschung

Daniela Gesell, Arne Bethmann, Christian Alt

1 Allgemeine Einleitung

Eine moderne Sozialberichterstattung muss den Anspruch haben, diejenigen Faktoren zum Gegenstand einer nachhaltigen Forschung zu machen, die die Lebensbedingungen und die Lebensverhältnisse der Individuen beeinflussen. Bislang blieb bei der Berichterstattung über familiales Leben vielfach außer Acht, dass sich die Veränderung wie z.B. der ökonomischen Struktur, der demografischen Zusammensetzung und der sozialräumlichen Entwicklung vor allem vor Ort, d.h. im Nahumfeld der Familien vollziehen. Diese Entwicklungen auf lokaler Ebene setzen jene Rahmenbedingungen, die familiales Leben beeinflussen. Dies zeigt sich unter anderem an den verschiedenen Teilhabechancen in den Bereichen Erwerbsarbeit, Bildung oder Betreuung. Wenn Sozialberichterstattung dazu einen Beitrag liefern will, muss sie einen genaueren Blick auf räumlich unterschiedliche Lebensbedingungen werfen, um die Basis für die Gestaltung einer passgenauen Familien- und Sozialpolitik zu schaffen. Dies verdeutlichen auch die Bemühungen des „Audit zu familiengerechten Kommunen“ (vgl. *Strohmeier et al. 2011*).

Eine besonders interessante Fragestellung im Kontext einer so gearteten Sozialberichterstattung ist die Inanspruchnahme von öffentlich geförderten Betreuungsangeboten und die damit, nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, einhergehenden Bedingungen für die Erwerbstätigkeit der Mütter. Dabei zeigt sich nicht nur in Deutschland, dass die Vereinbarkeitsproblematik stark bestimmt ist von räumlichen Rahmenbedingungen und zum Teil erheblich differiert (vgl. *Berghammer/Verwiebe 2015; Keller/Haustein 2014; Knittel et al. 2014; Rüling/Kassner 2007; Wengler et al. 2008*). Bislang wurde in der Wissenschaft weitestgehend darauf verzichtet, die Analysen auf kleinräumigen Maßstäben, z.B. Gemeinden durchzuführen, stattdessen hat man sich mit Indikatoren begnügt, die sich auf hohem Aggregationsniveau bewegen (Bundesland oder Kreis). Mittlerweile liegen aber eine Vielzahl von Informationen und Daten vor, die hier Abhilfe schaffen können. So ergeben sich, durch die Kombination von individuellen Befragungsdaten, amtlich erhobenen Daten und POIs – „Points of interest“ (z.B. Schulen, Krankenhäuser oder Kindertageseinrichtungen) neue Chancen und Möglichkeiten der Berichterstattung, die den Anspruch an eine moderne Sozialberichterstattung erfüllen können. Im Folgenden soll gezeigt werden, um welche Daten es sich dabei handelt und wie man diese einsetzen kann, um mit der Kombination aus Befragungsdaten und amtlichen Daten zu neuen Er-

kenntnissen zu gelangen. Die Befragungsdaten stammen aus der KiföG-Länderstudie 2015, die sich mit den von Eltern geäußerten Bedarfen an öffentlich geförderten Betreuungsangeboten für ihre Kinder beschäftigt. Der Fokus der Studie lag auf der Untersuchung der elterlichen Bedarfe für Kinder unter drei Jahren. Insgesamt wurden 12.661 Eltern in allen Bundesländern befragt (vgl. Aust et al. 2015).

2 Amtliche Datenquellen und ihre Nutzung

Eine erste Datenquelle bietet das *Bundesinstitut für Bau, Stadt- und Raumforschung* (BBSR), welches bundesweite Analysen zur Raumentwicklung durchführt und Prognosen zur künftigen Raumentwicklung erstellt. Dabei werden die regionalen Lebensbedingungen in Deutschland auf der Ebene von Gemeinden, Kreisen und Raumordnungsregionen analysiert und bewertet. Die aufbereiteten und mittels Metadaten beschriebenen Basisdaten sind die Grundlage für die Berechnung von Indikatoren. Die Datenbank (IN-KAR) enthält fast 600 Indikatoren regionalstatistischer Daten zu fast allen gesellschaftlich bedeutsamen Themenfeldern. Die räumliche Bezugsebene in Deutschland kann nach administrativen (Länder, Kreise, Gemeindeverbände) und nicht-administrativen (Raumordnungsregionen, IHK-Bezirke, Siedlungsstrukturtypen) Raumbezügen ausgewertet werden.

Neben dem BBSR stellt auch die amtliche Statistik Zahlen zur gesamten Bevölkerung unter anderem auf Basis repräsentativer Erhebungen, wie dem Mikrozensus oder Zensus 2011, zur Verfügung. Die Daten aus diesen Quellen reichen in der Regel nur bis auf die räumliche Bezugsebene der Kreise und kreisfreien Städte herunter.

Einen deutlich höheren Informationsgehalt, mit Blick auf die Nahumwelten der Familien, bieten „Points of Interest“ (POI). Dabei handelt es sich um die genauen Adressen oder geographischen Koordinaten von thematischen Orten (z.B. Krankenhäuser oder Restaurants). POIs können auch für sozialwissenschaftliche Zwecke Verwendung finden, betrachtet man die räumliche Verteilung von Objekten wie Kindertageseinrichtungen, Schulen oder Jugendzentren. Grundlage für die Untersuchung von räumlichen Disparitäten und Verteilungen sind zunächst administrative Regionaleinheiten. Kreise und kreisfreien Städte sind dabei häufig die kleinste verwendete Ebene, auf die sich auch ein Großteil des amtlichen Datenangebots bezieht.

Die gewonnenen Informationen zu den verschiedenen Themenbereichen können auf Grundlage verschiedener räumlicher Aggregationsniveaus in einem Geoinformationssystem (GIS) weiter bearbeitet werden. Sie können in Form von verschiedenen einzelnen Kartenebenen (Layer) neu zusammen gestellt werden, um die zu bearbeitende Fragestellung visuell anhand von diversen Indikatoren zu erklären. Indikatoren zur Beschreibung von Regionen sind zum Beispiel das Kinderbetreuungsangebot, die vorherrschende Altersstruktur, die Erreichbarkeit von wichtigen Infrastrukturen, die Ausbildungschancen von Jugendlichen oder auch die Erwerbssituation in den betrachteten Räumen. Um Veränderungen der Raumstrukturen beschreiben zu können, werden auch Indikatoren wie die Bevölkerungsentwicklung, Wanderungssalden oder Zuwanderungsraten verwendet. Dabei kann zusätzlich auf thematische Karten, die als Basisdaten oder Sachdaten standardmäßig vorliegen, zurückgegriffen werden (vgl. Lange 2013). Üblicherweise bilden diese Layer die Informationen auf Bundesebene oder auf Kreisebene ab. Ein solches Verfahren soll

Unterschiede zwischen den Räumen hinsichtlich ihrer Entwicklung, den Rahmenbedingungen und den vorherrschenden Strukturen kenntlich machen.

3 Zusammenführung der Daten

Die zuvor beschriebenen Daten über Räume und deren verschiedene Indikatoren sollen mit den Daten der Befragten kombiniert werden. So ist es möglich, regionale objektive Indikatoren mit den subjektiven Informationen der befragten Eltern gemeinsam auszuwerten. Die Individualdaten der KiföG-Länderstudie 2015 lassen sich dabei auf der Kreisebene, anhand der Kreiskennziffer, mit den amtlichen Daten und den dort vorliegenden Indikatoren verknüpfen. Eine kleinräumigere Verknüpfung auf der Gemeindeebene, ist technisch möglich. Diese kann aber aufgrund von datenschutzrechtlichen Bestimmungen nur vom Erhebungsinstitut infas durchgeführt werden.

Die Fragestellung beinhaltet die Darstellung des tatsächlichen räumlichen Betreuungsangebots in Deutschland, im Vergleich zur räumlichen Verteilung der Bevölkerung. Ziel der regionalen Analyse war zunächst die Identifizierung von Gebieten, die eine räumliche Unterversorgung an Kindertagesstätten aufweisen. Zunächst wurden die Daten der KiföG-Länderstudie 2015 im räumlichen Kontext betrachtet. Dafür wurden die einzelnen, als Samplepoints der Befragung gezogenen Gemeinden auf Kreisebene aggregiert. Die Basis bildet ein mehrstufiges Stichprobenverfahren aus den Einwohnermeldeeregistern. In jedem Bundesland sollte insgesamt aus 30 Points gezogen werden (vgl. Aust et al. 2015). Um den Datenschutz bei dieser Untersuchung zu gewährleisten, wurden nur Kreise in die Analyse mit einbezogen, in denen mehr als zehn Befragte leben. Durch die Kombination dieser Einschränkung und der Art der Stichprobenziehung ergibt sich ein eher lückenhaftes räumliches Bild, da zu vielen Kreisen keine Aussage getroffen werden kann¹.

Um die räumliche Verteilung aller Kindertageseinrichtungen darzustellen, wurden die von einem Geomarketingunternehmen gesammelten Adressen der Einrichtungen geokodiert und einem GIS zugespielt. Zur Klärung der Fragestellung, wie sich die räumliche Ausstattung an Kindertageseinrichtungen in der Fläche verteilt, wurde auf Kreisebene eine Dichteverteilung (Anzahl der Einrichtungen pro km²) berechnet. Unberücksichtigt bleiben dabei die Anzahl der angebotenen Plätze pro Einrichtung sowie die tatsächliche Zahl der betreuten Kinder. Zusätzlich wurde anschließend die fußläufige Dauer der Wegstrecke der befragten Eltern von unter dreijährigen Kindern zur nächstgelegenen Kindertageseinrichtung berechnet. Dabei konnte aus erhebungstechnischen Gründen leider nicht berücksichtigt werden, ob diese Einrichtung auch tatsächlich von dem Kind besucht wird. Der Fokus lag somit lediglich darauf, wie weit die Befragten von der nächsten Einrichtung entfernt leben. Um den Datenschutz der Befragten zu gewährleisten, musste die Zuweisung der Distanzen vom Erhebungsinstitut infas durchgeführt werden. Die visuelle Darstellung in Kartenform erfolgte wieder auf aggregierter Kreisebene. Exemplarisch kann dadurch gezeigt werden, dass in den ostdeutschen Bundesländern die Betreuungsquote und der Anteil der Kinder, die einen langen Gehweg zur nächsten Kindertageseinrichtung haben (über 20 Minuten), höher ist als im restlichen Bundesgebiet. Der mittlere zurückzulegende Weg über die gesamte Stichprobe beträgt weniger als 20 Minuten. Die Analyse zeigt, dass es in vielen Teilen Deutschlands ein, räumlich gesehen, geringes An-

gebot an Betreuungseinrichtungen gibt, allerdings kann noch keine Aussage über die tatsächlich angebotenen Plätze gemacht werden.

Insgesamt geben die Auswertungen bereits einen Einblick in räumliche Verteilungsmuster zum Thema Kinderbetreuung. Jedoch finden die Analysen nach wie vor auf Kreisebene statt. Ziel ist es, die Auswertungen ohne administrative Grenzen durchzuführen, da sich räumliche und individuelle Muster nicht zwangsläufig an vordefinierten räumlichen Einheiten orientieren müssen.

4 Möglichkeiten für kleinräumige Analysen

Die Verfügbarkeit von geokodierten Daten eröffnet neue Möglichkeiten der kleinräumigen Analyse. Mussten bisher zwangsläufig Aggregate gebildet werden um bspw. die Daten der amtlichen Statistik räumlich auszuwerten, bietet die exakte räumliche Verortung über Geokoordinaten die Möglichkeit genaue Distanzen zwischen interessierenden Analyseeinheiten zu bilden. Daraus ergeben sich zwei erhebliche Vorteile gegenüber bisherigen räumlichen Analysestrategien.

Zum Einen kann die räumliche Analyseebene prinzipiell bis auf den Einzelfall und das individuelle, direkte räumliche Umfeld herunter gebrochen werden um die tatsächlich handlungsrelevanten Strukturen, z.B. die familienbezogenen Angebotsstrukturen, in den Blick zu nehmen. Gerade Hypothesen mit handlungstheoretischem Bezug können so deutlich valider getestet werden. Zum Anderen wird auch das Analysepotential für regionale Aggregatinformationen verbessert indem die Notwendigkeit entfällt sich an administrativen oder anderen nicht auf die spezifische Fragestellung bezogenen Regionalabgrenzungen zu orientieren. Dadurch entfallen einerseits Unschärfen, die entstehen können wenn etwa die handlungsrelevanten, lokalen Strukturen faktisch Kreisgrenzen überschreiten (z.B. Nutzung von Kinderbetreuungseinrichtungen im benachbarten Kreis). Dies hat, insbesondere hinsichtlich der zum Teil stark variierenden Flächenunterschiede Problempotential. Andererseits lassen sich so auch Verzerrungen vermeiden die entstehen können, wenn regionale Abgrenzungen, wie im Falle administrativer Raumeinheiten, mit politischen Prozessen zusammenhängen die wiederum die lokalen, familienrelevanten Strukturen mitbestimmen. Auch wenn die politischen Prozesse regelmäßig von großem Interesse sind, sollten sie nicht über die räumlichen Abgrenzungen in die Analysen eingehen, da dann nicht mehr zwischen politischen Einflussfaktoren und dem tatsächlichen Einfluss kleinräumiger Strukturen unterschieden werden kann.

Konzeptionell sind die Vorteile von Analysen auf Basis geokodierter Daten relativ klar zu benennen. In der praktischen Umsetzung ergeben sich allerdings einige zusätzliche Herausforderungen. Zuerst ist hier sicherlich der Datenzugang zu benennen. Zwar hat die Verfügbarkeit von geokodierten Informationen in den letzten Jahren erheblich zugenommen, allerdings heißt das natürlich nicht, dass auch die z.B. POIs verfügbar sind, die für familienbezogene Fragestellungen relevant sind. Eine offizielle Quelle ist das BKG, dessen Angebot sich zu familienrelevanten Themenbereichen zurzeit allerdings noch im Aufbau befindet. Alternativ bieten sich im Internet noch zahlreiche andere Quellen. Neben themenspezifischen Portalen, etwa zur Kinderbetreuung lässt sich natürlich auch auf sehr allgemeine Quellen wie OpenStreetMap zurückgreifen. Darüber hinaus gibt es inzwischen diverse kommerzielle Anbieter, die POIs zu Zwecken des Geomarketings ent-

geltlich zu Verfügung stellen. Bislang ist das Angebot noch verhältnismäßig unübersichtlich, so dass die Datenakquise für konkrete Fragestellungen mit einigem Rechercheaufwand verbunden ist.

Eine weitere Herausforderung ist die Sicherstellung einer hinreichenden Datenqualität. Auf Seiten der Befragungsdaten kann für die Einschätzung der Qualität auf etablierte Durchführungs- und Dokumentationsstandards zurückgegriffen werden, insofern diese im Erhebungsprozess eingehalten wurden. Hingegen existieren übergreifende Standards auf Seiten der sehr heterogenen Datenquellen für POIs bisher nicht. Eine Qualitätseinschätzung gestaltet sich daher oft sehr schwierig, besonders weil die Daten meist nicht explizit zu Forschungszwecken erhoben wurden und über den Prozess der Datengenese oft nur sehr wenige Informationen vorliegen. Bisweilen fällt es bereits schwer den Zeitbezug der Daten festzustellen, an dem sie also erhoben wurden, um einzuschätzen ob sie für den Analysezeitpunkt gültig sind.

In jedem Fall stellt sich weiterhin die Frage des Datenschutzes. Neben der Berücksichtigung der üblichen Vorgaben im Bezug auf die Befragungsdaten, gilt es auch zu prüfen inwiefern die POIs unter Datenschutzgesichtspunkten problemlos für Forschungszwecke verwendet werden können. Im Gegensatz zur Verwendung einzelner Datenquellen wird diese Frage dann komplizierter, wenn Befragungsdaten und Geoinformationen miteinander verknüpft werden sollen. Geschieht das auf der individuellen Ebene, z.B. über die Berechnung von Distanzen zwischen den Wohnkoordinaten der befragten Person und den POIs kann unter Umständen schon anhand weniger Distanzen, bei Kenntnis aller POI-Koordinaten, auf den exakten Wohnort des Individuums zurückgeschlossen werden. Dies birgt daher ein großes Deanonymisierungspotential und dürfte regelmäßig mit Datenschutzvorgaben kollidieren.

Ist der Datenzugang geklärt und die Qualität der Daten hinreichend gewährleistet, besteht eine Möglichkeit die potentiellen Vorteile der präzisen Geoinformationen zu nutzen und gleichzeitig das Risiko der Deanonymisierung möglichst gering zu halten darin, eine Flächenraasterung der POIs durchzuführen. Das bedeutet, dass die gesamte relevante Fläche, wie etwa die Bundesrepublik Deutschland, in ein einheitliches Raster eingeteilt wird, z.B. Quadrate von 500 Meter Kantenlänge. In jeder dieser Rasterzellen kann dann die Anzahl von POIs gezählt werden (vgl. *Kirchner et al. 2014*)². Die Zuspiegelung zu den Befragungsdaten geschieht nun nicht mehr auf der Ebene individueller Distanzen, sondern nur noch für Rasterzellen. Je nachdem wie kleinräumig das Raster gewählt wird, können so trotz geringerem Deanonymisierungspotential noch Analysen des lokalen Kontexts durchgeführt werden. Durch die arbiträre Festlegung des Rasters ist außerdem ausgeschlossen, dass andere Einflüsse, wie etwa politische Prozesse über die Definition der Regionalabgrenzungen die Ergebnisse verzerren. Lediglich das Problem der Unschärfe an den Grenzen kann so nicht gänzlich gelöst werden, wird aber geringer je kleiner die Rasterzellen gewählt werden. Dieses Vorgehen kann mit aktuellen GIS-Programmen relativ bequem für eigene Daten durchgeführt werden. Darüber hinaus stellt auch die amtliche Statistik (z.B. *destatis*) inzwischen regionale statistische Informationen auf der Basis solcher Raster zur Verfügung.

Geoinformationen bieten für zukünftige, kleinräumige Analysen in der Sozialberichterstattung einen deutlichen Mehrwert. Zum einen haben sie das Potential die familialen Nahumwelten detailliert zu beschreiben. Dabei kann mit den beschriebenen Verfahren auf die bisherige Verwendung administrativer Raumeinheiten verzichtet werden. Die Analyseebene kann dabei grundsätzlich bis auf individuelle Distanzen runter gebrochen werden,

wobei Datenschutz, Datenqualität und Datenverfügbarkeit hierbei die begrenzenden Faktoren sind. Zum anderen führt diese Einschränkung aber auch zu der Erkenntnis, dass für manche Auswertungen mittelfristig auch weiterhin auf amtliche regional aggregierte Daten zurückgegriffen werden muss. Auch hier besteht Potential für die Verbesserung kleinräumiger Analysen durch moderne statistische Verfahren wie Small-Area-Estimation.

Anmerkung

- 1 Um diesem Umstand entgegenzuwirken können u.a. Methoden der Small – Area – Statistik angewendet werden. Durch die Anpassung bereits vorhandener Schätzmethoden können die „Lücken“, welche durch die Erhebung entstehen verringert werden (vgl. Münnich et al. 2013). Derartige Verfahren kamen in den hier vorliegenden Analysen nicht zur Anwendung, sind aber für die Zukunft geplant.
- 2 Alternativ gibt es für die Berechnung der Rasterwerte auch deutlich elaboriertere statistische Verfahren, wie z.B. die Verwendung von Kerndichteschätzern (vgl. Schröppler, 2011).

Literatur

- Aust, F./Burg, J. von der/Hess, D./Knecht, B. (2015): Methodenbericht. KiföG-Regionalstudie Winter 2014/2015 und Zusatzuntersuchung: „Kinder in öffentlicher Tagesbetreuung“. Hg. v. infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH. – Bonn.
- Berghammer, C./Verwiebe, R. (2015): Die Verbreitung des Doppelernährer-/Doppelbetreuermodells in fünf Ländern Europas. WSI-Mitteilungen (1), S. 116-124.
- Keller, M./Haustein, T. (2014): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ergebnisse des Mikrozensus 2013. Wirtschaft und Statistik (Dezember), S. 733-753.
- Kirchner, T./Pflanz, F./Techen, A./Wagenknecht, L. (2014): Kleinräumige Gliederung, Georeferenzierung und Rasterdarstellung im Zensus. Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin-Brandenburg 3, S. 28.
- Knittel, T./Henkel, M./Krämer, L./Lopp, R./Schein, C. (2014): Dossier Müttererwerbstätigkeit: Erwerbstätigkeit, Erwerbsumfang und Erwerbsvolumen 2012. Prognos AG, Berlin.
- Lange, N. de (2013): Geoinformatik. Theorie und Praxis. – Springer-Verlag.
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-34807-5>
- Münnich, R./Burgard, J.P./Vogt, M. (2013): Small area-statistik: methoden und anwendungen. AStA Wirtschafts-und Sozialstatistisches Archiv 6 (3-4), S. 149-191.
<https://doi.org/10.1007/s11943-013-0126-1>
- Rüling, A./Kassner, K. (2007): Familienpolitik aus der Gleichstellungsperspektive. Ein europäischer Vergleich, Friedrich Ebert Stiftung. – Berlin.
- Schröppler, J. P. (2011). Konstruktion von SGB II–Dichten als Raumindikator und ihre Verwendung als Indikator im Rahmen der Sozialberichterstattung am Beispiel der „sozialen Belastung“ von Schulstandorten in NRW – ein Kerndichte-Ansatz. AStA Wirtschafts-und Sozialstatistisches Archiv 5 (2), S. 97-124.
- Strohmeier, K.P./Schultz, A./Lersch, P. (2011): Familiengerechte Kommunen–Gemeindetypisierung familienrelevanter Rahmenbedingungen in nordrheinwestfälischen Kommunen. Audit familiengerechte Kommunen in Nordrhein-Westfalen. – Bochum.
- Wengler, A./Trappe, H./Schmitt, C. (2008): Partnerschaftliche Arbeitsteilung und Elternschaft: Analysen zur Aufteilung von Hausarbeit und Elternaufgaben auf Basis des generations and gender survey.

Claudia Krell, Kerstin Oldemeier (2017): Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland

Rezension von *Kathrin Klein-Zimmer*

Jugendliche und junge Erwachsene, die sich selbst als lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, intersexuell oder queer bezeichnen, sind junge Menschen, die wie alle jungen Menschen heute in sehr heterogenen, ungleichen Lebenslagen aufwachsen, unterschiedlichen Jugendkulturen angehören und je eigene Stile, Wünsche und Ziele entwickeln. Die in der Gesellschaft dominierende binäre Zweigeschlechtlichkeit bringt es jedoch mit sich, dass diese jungen Menschen in besonderer Weise herausgefordert sind, ihr jugendliches Alltagsleben zu gestalten und sich zu verorten.

Mit dem bundesweiten Forschungsprojekt „Coming-out und dann ...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ geben die Autorinnen differenzierte Einblicke in ihre Lebenswirklichkeiten und fragen, auf der Basis quantitativer und qualitativer Daten, nach ihren Erfahrungen, ihren Erlebnissen und ihren Gefühlen. Bisher liegen nur wenig aussagekräftige Erkenntnisse zu den Lebenssituationen von LSBT*Q-Jugendlichen in der jugendspezifischen Forschungsliteratur vor. Vor allem empirische Studien, die die Perspektive der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen, sind kaum vorhanden. Das am Deutschen Jugendinstitut in München (DJI) angesiedelte Forschungsprojekt greift nunmehr gleich zwei Forschungslücken auf. So umfasst die Studie sowohl Jugendliche mit nicht heterosexueller Orientierung als auch Jugendliche und junge Erwachsene mit nicht-cisgeschlechtlicher Identität, d.h. junge Menschen, deren geschlechtliche Zugehörigkeit nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entspricht.

Das Buch ist in zehn Kapitel gegliedert. Die in die Thematik einführenden Kapitel behandeln, neben einem Vorwort (Kap. 1), die theoretische Rahmensetzung (Kap. 2), den nationalen wie internationalen Forschungsstand zu LSBT*Q-Jugendlichen (Kap. 3) und die methodische Konzeption der sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichteten Untersuchung (Kap. 4). In den Kapiteln 5 und 6 werden die zentralen empirischen Ergebnisse dargestellt. Zunächst zum Thema „sexuelle Orientierung“ die Coming-out-Verläufe

Claudia Krell, Kerstin Oldemeier (2017): Coming-out – und dann...?! Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. – Leverkusen: Barbara Budrich, 180 S. ISBN 978-3-847-40572-6.

und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen (Kap. 5), anschließend zum Thema „geschlechtliche Identität“ die Erfahrungen von trans* und gender*diversen Jugendlichen (Kap. 6). Beide Kapitel führen mit Kurzporträts von ausgewählten Interviewpartner_innen in deren Erfahrungswelten ein. Sodann folgen die Unterthemen inneres und äußeres Coming-out und die Alltagserfahrungen in unterschiedlichen sozialen Arenen (Familie, Bildung/Arbeit, Freundeskreis). Bezug genommen wird auch auf unterstützende und einschränkende Bedingungen für ein Coming-out und die individuellen Handlungs- und Deutungsstrategien der Jugendlichen. Nach einem Fazit zur Lebenssituation von LSBT*Q-Jugendlichen (Kap. 7), folgen ein Fokus auf die Lebensweise von jungen Menschen jenseits der heteronormativen Zwei-Geschlechter-Ordnung sowie ein eigener Beitrag zur Bekanntheit und Nutzung von Freizeit- und Beratungsangeboten (Kap. 8). In Kap. 9 wird abrundend die Relevanz der Ergebnisse für die Bereiche Politik, pädagogische Praxis und Gesellschaft herausgearbeitet und konkrete Handlungsbedarfe aus den Forschungsergebnissen abgeleitet. Den Abschluss bilden Originalzitate der befragten lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, orientierungs*- und gender*diversen Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Kap. 10).

Konzeptionell basiert die Studie auf einem integrativen Forschungsdesign, welches quantitative und qualitative Methodenzugänge aufeinander bezieht. Damit konnten sowohl die gesellschaftlich-strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Coming-out-Verläufen untersucht als auch die individuellen Handlungsstrategien der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick genommen werden. Insgesamt wurden mittels einer quantitativen Online-Befragung rund 5000 lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und queere Jugendliche und junge Erwachsene erreicht. Zudem führten die Autorinnen 40 problemzentrierte Interviews, die es ermöglichten die subjektiven Sichtweisen auf ihr inneres und äußeres Coming-out sowie die unterschiedlichen Handlungspraxen der Jugendlichen einzufangen. Befragt wurden junge Menschen im Alter zwischen 14 und 27 Jahren.

Insgesamt zeigen die Forschungsergebnisse, dass es sich bei einem Coming-out für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen um einen komplexen, fortwährenden Prozess handelt, der zugleich oftmals von Unsicherheiten geprägt ist. So geben 87% der nicht-heterosexuellen Jugendlichen an, vor dem ersten äußeren Coming-out Bedenken gehabt zu haben. Bei den nicht-cisgeschlechtlichen jungen Menschen sind die Befürchtungen und Belastungen nochmals höher, insbesondere bei den trans*Mädchen/trans*Frauen. Am meisten fürchten sich die nicht-heterosexuellen Jugendlichen davor, von Freund_innen und Familienmitgliedern abgelehnt zu werden. Auch verletzend Blicke und Bemerkungen oder Probleme in der Schule und am Arbeitsplatz werden als Befürchtungen zuerst genannt. Eine wichtige Rolle spielt hierbei die „Unsichtbarkeit und das fehlende Wissen über nicht-cisgeschlechtliche Lebensweisen“ (S. 174). Insgesamt geht der Prozess des „going public“ für die nicht cis-geschlechtlichen und nicht-heterosexuellen Jugendlichen mit vielfältigen positiven wie negativen sehr persönlichen Erfahrungen einher. Dabei stellen die sozialen Kontakte eine wichtige Ressource dar. Der beste Freund/die beste Freundin werden als erste Ansprechpartner_innen ins Vertrauen gezogen und in enge Freundschaftsbeziehungen eingebunden zu sein, erleichtert die gesamte Lebenssituation der LSBT*Q-Jugendlichen. Auch die Familie kann einen positiven Einfluss auf das Coming-out nehmen, insbesondere dann, wenn die Jugendlichen einen vertrauensvollen und wertschätzenden Umgang mit ihren Eltern pflegen. Gleichzeitig kann das soziale Umfeld eine Belastung darstellen. Diskriminierende Erfahrungen in der Familie, in der Peergroup und

in den verschiedenen Bildungs- und Arbeitskontexten beziehen sich auf die Abwertung ihrer sexuellen Orientierung, d.h. sie wurde nicht ernst genommen, absichtlich ignoriert oder nicht mitgedacht. Gleichzeitig belegt die Studie, dass Jugendliche zentrale Akteur_innen im Prozess des Coming-outs sind und eigene Handlungsstrategien entwickeln. Mit großem Engagement holen sie sich Informationen über LSBT*Q-Lebensweisen ein, vernetzen sich und kommen mit anderen nicht-heterosexuellen bzw. nicht-cisgeschlechtlichen Menschen in Austausch. Die digitalen Medien nehmen hierbei – auch aufgrund ihres niedrigschwelligen Zugangs – eine wichtige Rolle ein.

Vor dem Hintergrund ihrer Forschungsergebnisse plädieren die Autorinnen für eine zunehmende Sensibilisierung von LSBT*Q-Lebensweisen auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Es gilt durch Aufklärung und Informationsvermittlung in der pädagogischen Praxis und in der Politik die Sichtbarkeit zu erhöhen und somit eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit von Lebensweisen, die nicht der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit entsprechen, zu erreichen.

Indem die Autorinnen eine in der Jugendforschung bislang vernachlässigte Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick nehmen, tragen sie selbst entscheidend zu einer stärkeren Sichtbarkeit ihrer Lebenssituation in der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung bei. Zugleich schaffen sie es die untersuchte Gruppe nicht zu homogenisieren, vielmehr wird durch die gute Integration qualitativer und quantitativer Daten ein umfangreiches und differenziertes Bild der LSBT*Q-Jugendlichen und jungen Erwachsenen und ihren Erfahrungen gezeichnet. So werden auch erstmals die Gruppen der orientierungs*- und gender*diversen Jugendlichen erfasst, womit die Autorinnen Uneindeutigkeiten zulassen und an Diskussionen um die Fluidität und nicht-Binarität von sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Zugehörigkeiten anknüpfen. Die Inklusion und Ausdifferenzierung der verschiedenen Teilgruppen geht für die Leser_innenschaft zugleich mit Herausforderungen einher. So gilt es eine große Vielfalt an (Selbst)Bezeichnungen aufzunehmen, zu durchdringen und einzuordnen. Die thematische Trennung in die beiden empirischen Kapitel zur „sexuellen Orientierung“ einerseits und zur „geschlechtlichen Identität“ andererseits, mag inhaltlich nachvollziehbar sein und eine ordnende Funktion erfüllen, gleichzeitig führt es zu Redundanzen, da es viele Gemeinsamkeiten zwischen den Teilgruppen, z.B. hinsichtlich der Diskriminierungserfahrungen, gibt. Insgesamt zeichnet sich das Buch durch einen sehr offenen, kritisch-reflexiven und sensiblen Umgang der Autorinnen mit der Thematik aus und stellt einen großen Erkenntnisgewinn für Interessierte aus Politik, Fachpraxis, Wissenschaft und Öffentlichkeit dar.

Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger, Nicolle Pfaff (Hrsg.)
(2016): Handbuch Peerforschung

Rezension von *Anne Berngruber*

Peerbeziehungen sind ein klassischer Forschungsgegenstand der Kinder- und Jugendforschung. Vor allem in den letzten Jahrzehnten hat das Thema verstärkt an Bedeutung gewonnen. Das nun im Jahr 2016 erschienene „Handbuch Peerforschung“ beleuchtet verschiedene Aspekte dieses interdisziplinären Forschungsgebiets und bietet damit einen umfassenden Überblick zu theoretischen Grundlagen, methodischen Zugängen und zentralen Themenfeldern der deutschsprachigen Peerforschung. Es ist bislang das erste Handbuch, das sich diesem Forschungsgebiet systematisch widmet. Als Zielgruppe werden Studierende und Lehrende sowie allgemein Pädagog_innen, Soziolog_innen, Sozialwissenschaftler_innen und Psycholog_innen benannt. Neben einem Vorwort und einem Einleitungskapitel ordnen sich die 39 Beiträge drei übergeordneten Kapiteln zu: (I) Grundlagentheorie und Disziplinperspektiven, (II) Methodische Zugänge sowie (III) Gegenstandsfelder der Peerforschung und Bestandsaufnahme.

Eine herauszustellende Leistung des Handbuchs ist der Versuch einer Systematisierung der Begriffsbestimmungen von Peers durch die Herausgeber_innen im ersten Kapitel „*Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung*“. Begrifflichkeiten, die in diesem Zusammenhang zentral sind, in der Forschungsliteratur allerdings häufig unreflektiert vermischt werden, werden von den Herausgeber_innen nach grundlegenden Spezifizierungskriterien (Gleichartigkeit, direkte vs. indirekte Kontaktform, Freiwilligkeit, Sympathie vs. Antipathie, Intensität und Kontinuität) geordnet und kritisch reflektiert. Sie beschreiben in einem weiteren Schritt die historische Entwicklung der Peerforschung seit Ende des 19. Jahrhunderts skizzenartig und benennen die seit den 1950er Jahren entstandenen zentralen Forschungslinien bis heute. Daran anschließend identifizieren die Autor_innen einige Forschungslücken für die zukünftige Peerforschung wie z.B. die Rolle von Geschwistern als Quasi-Peers, die Prozesshaftigkeit von Peer- und Freundschaftsbeziehungen sowie die Bedeutung von Online-Medien für Peerbeziehungen. In diesem Sinne kann bereits das Einleitungskapitel als Grundlage und Einstieg in das Themenfeld verstanden werden.

Sina-Mareen Köhler, Heinz-Hermann Krüger, Nicolle Pfaff (Hrsg.) (2016): Handbuch Peerforschung. – Opladen: Barbara Budrich. 609 S. ISBN: 978-3-8474-0699-0.

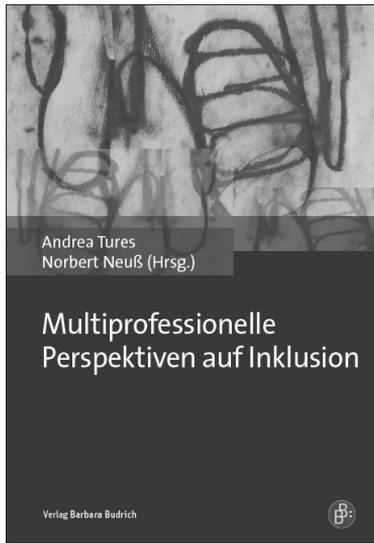
Kapitel I gibt einen Überblick zu verschiedenen Theorien, die innerhalb der Peerforschung Anwendung finden. Anhand der *erziehungswissenschaftlichen Perspektive* werden Bildungs- und Lernprozesse in Peerbeziehungen betrachtet. Die *soziologische Perspektive* beschäftigt sich mit der Rolle der Peers für den (Des-)Integrationsprozess in die Gesellschaft. Die *psychologische Perspektive* widmet sich der Bedeutung von Peers für die Persönlichkeitsentwicklung. Die *sozialisationstheoretische Perspektive* fokussiert auf Peerbeziehungen und deren Veränderungen im Lebensverlauf. Schließlich wird das Thema auch aus einer *international vergleichenden Perspektive* beleuchtet. Das Kapitel liefert damit den theoretischen Rahmen für die im Folgenden stärker empirisch ausgerichteten Beiträge.

In *Kapitel II* werden verschiedene methodische Zugänge für die Untersuchung von Peerbeziehungen beschrieben. Die hervorzuhebende Leistung der Beiträge besteht darin, dass sie Forscher_innen eine Orientierung zu den breitgefächerten Möglichkeiten der methodischen Herangehensweisen geben. In den Beiträgen werden methodische Verfahren wie Gruppendiskussionen, Interviews, Ethnografie, Bild (und Video), Netzwerkforschung und Soziometrie, Surveys sowie Mixed Methods dargestellt. Die Beiträge liefern in der Gesamtschau einen informativen Überblick zu den einzelnen Methoden. Es ist ebenfalls anzuerkennen, dass auf bislang wenig genutzte Verfahren (wie z.B. visuelle Methoden und soziometrische Analysen) in diesem Forschungsbereich aufmerksam gemacht wird und deren Eignung für die Peerforschung reflektiert wird. Konkretere Beschreibungen zu ihren Anwendungen in der Peerforschung hätten einen weiteren Mehrwert dargestellt.

Kapitel III nimmt den meisten Platz des Buches ein. Hier werden verschiedene Gegenstandsfelder der Peerforschung konzeptionell und empirisch behandelt. Das Kapitel unterteilt sich thematisch in vier Unterkapitel. Im ersten Unterkapitel *Peer- und Freundschaftsbeziehungen* befassen sich die Beiträge vertiefend mit verschiedenen Formen von Peers. So werden zum Beispiel Cliques als informelle Beziehungen, romantische Beziehungen, interethnische Peerbeziehungen oder auch der Einfluss von regionaler und globaler Mobilität (z.B. durch Umzüge innerhalb eines Landes, befristete Auslandseinsätze der Eltern, Migration oder internationale Schul- und Studienaufenthalte) auf Peerbeziehungen näher betrachtet. Das zweite Unterkapitel *Praxen der Peers* befasst sich mit der Bedeutung von Peers in bestimmten Lebenslagen, z.B. für die Aushandlung und die Praxis von Geschlechterrollen, bei Freizeitaktivitäten, in Online-Umgebungen oder auch für das informelle Lernen. Das dritte Kapitel nimmt *Peers und Freundschaft in Institutionen* wie Kindergarten, (Ganztags-)Schule oder Studium in den Blick. Aber auch Peerbeziehungen in Heimen oder im Verein werden in den Fokus genommen. Im vierten Kapitel *Peers, Freundschaft und Gesellschaft* werden einige gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Peers diskutiert. Beispiele sind hier Peerbeziehungen in Kontexten wie Reproduktion von sozialer Ungleichheit, Armut oder demografischer Wandel. Inklusion wird als ein bisher vernachlässigtes Thema benannt.

Es besteht eine gewisse Diskrepanz zwischen der Klarheit des Peerbegriffes in der Einleitung und der Frage wie diese in den einzelnen Folgekapiteln eingelöst wird. Hier wäre es wünschenswert gewesen, wenn die in den jeweiligen Beiträgen relevante Definition von Peerbeziehungen zumindest kurz beschrieben und reflektiert worden wäre. Insgesamt bietet das Handbuch einen sehr umfassenden und aktuellen Forschungsstand zu den verschiedenen Themen der Peerforschung im Kindes- und Jugendalter. Die Beiträge zeigen relevante Forschungslücken auf und die zitierte Literatur bietet Forschenden die Möglichkeit, sich vertiefend mit einzelnen Themen auseinander zu setzen.

Herausforderung Inklusion



Andrea Tures
Norbert Neuß (Hrsg.)

Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion

2017. 231 S. Kt.
26,90 € (D), 27,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-0590-0
eISBN 978-3-8474-0977-9

Die AutorInnen reflektieren kritisch die Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion in Deutschland aus Sicht unterschiedlicher Disziplinen (Kindheits- und Schulpädagogik, Heil- und Sonderpädagogik sowie Familien- und Sozialpädagogik).

Dazu nehmen sie die aktuellen politischen, strukturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen in den Blick. Dadurch werden die unterschiedlichen Perspektiven, Lesarten und Themen der am Inklusionsdiskurs beteiligten Professionen sichtbar.



www.shop.budrich-academic.de

Autorinnen und Autoren

Dr. Christian Alt, Deutsches Jugendinstitut e.V., Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden. *Forschungsschwerpunkte*: Arbeit mit den Daten des DJI-Surveys »Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A), Betreuungsbedarfe und die Inanspruchnahme von öffentlich geförderten Betreuungsplätzen
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: alt@dji.de

Prof. Dr. Marion Baldus, Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen. *Forschungsschwerpunkte*: Individuelle Sprachbegleitung von Kindern mit Migrationshintergrund, Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder, Sexualisierte Gewalt, Pränataldiagnostik
Anschrift: Hochschule Mannheim, Fakultät für Sozialwesen, Paul-Wittsack-Str. 10, 68163 Mannheim
E-Mail: m.baldus@hs-mannheim.de

Dr. Anne Berngruber, Deutsches Jugendinstitut e.V., *Forschungsschwerpunkte*: Empirische Sozialforschung, Surveyforschung, Sozialberichterstattung, Verselbstständigung, Jugendforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: berngruber@dji.de

Dr. Arne Bethmann, Deutsches Jugendinstitut e.V., Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden. *Forschungsschwerpunkte*: Familiensoziologie, Datenqualität, Survey-Methodologie, Georeferenzierte Daten
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: Bethmann@dji.de

Dr. Anna Buschmeyer, Deutsches Jugendinstitut e.V., Arbeitsstelle Gender. *Forschungsschwerpunkte*: Genderforschung, Männer- und Väterforschung.
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: buschmeyer@dji.de

Dr. Nora Gaupp, Deutsches Jugendinstitut e.V., Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Surveyforschung, Vielfalt jugendlicher Lebenslagen, Aufwachsen von LSBTQ* Jugendlichen
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: gaupp@dji.de

Daniela Gesell, Deutsches Jugendinstitut e.V., Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden. *Forschungsschwerpunkte*: Regionalisierte Kindheitsforschung, Familiensoziologie, Sozialgeographie, Regionaldatenanalyse, Georeferenzierte Daten
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: gesell@dji.de

Julia Hertlein, Mag. rer. soc. oec., Sigmund Freud PrivatUniversität Berlin, Fachbereich Psychologie, Lehrstuhl für Entwicklung, Bildung & Kultur. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologische Theorien, Frauen- und Geschlechterforschung, Gewalt im Geschlechterverhältnis, Wissens- und Wissenschaftssoziologie, Qualitative Methoden
Anschrift: Columbiadamm 10, 12101 Berlin
E-Mail: julia.hertlein@sfu-berlin.de

Dr. Kathrin Klein-Zimmer, M.A., Dipl.-Sozialpädagogin. *Lehr- und Forschungsschwerpunkte*: Jugend- und Migrationsforschung, Transnationalisierung jugendlicher Alltagswelten, Generationenforschung, empirische Sozialforschung
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: klein-zimmer@dji.de

Lisa Müller, Dipl.Psych., In&Out Jugendberatung. *Arbeitsschwerpunkt*: peer-to-peer-Beratung, Beratung von lesbischen, schwulen, bi, trans*, queeren und inter* Jugendlichen und jungen Erwachsenen
Anschrift: In&Out Jugendberatung c/o Jugendnetzwerk Lambda Berlin-Brandenburg e.V.
Sonnenburger Str. 69, 10437 Berlin
E-Mail: lisa.mueller@comingout.de

Madeleine Nowel, Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe, Fachgruppe J1 – Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Genderforschung, Theorien sozialer Ungleichheit

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: nowel@dji.de

Kerstin Oldemeier, Dipl.-Soz., Deutsches Jugendinstitut e.V., Fachgruppe Lebenslagen und Lebensführung Jugendlicher. *Forschungsschwerpunkte*: Queer und Gender Studies, Alltägliche Lebensführung Jugendlicher, Jugendsoziologie, Soziale Ungleichheiten

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: oldemeier@dji.de

Frank Pohl, OStR, Landeskoordinator Schule der Vielfalt, NRW-Fachberatungsstelle

Anschrift: rubicon e.V., Rubensstraße 8-10, 50676 Köln

E-Mail: pohl@schule-der-vielfalt.de

Ska Salden, Dipl.-Psych., Sigmund Freud PrivatUniversität Berlin, Fachbereich Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Einstellungen und Einstellungsänderung, Anti-Diskriminierung, Intersektionalitätsforschung, Gender- und Queerforschung. *Anschrift*: Columbiadamm 10, 12101 Berlin

E-Mail: salden@sfu-berlin.de

Dr. Uta Schirmer, Georg-August-Universität Göttingen, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Studienfach Geschlechterforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Frauen- und Geschlechterforschung, Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Queer und Transgender Studies, Transformationen geschlechtlicher Subjektivierungsweisen, Praxeologische Perspektiven auf Körper

Anschrift: Platz der Göttinger Sieben 1, 37073 Göttingen

E-Mail: uschirm1@uni-goettingen.de

Andreas Stadler, M. A. Childrens Right's – Childhood Studies (FU Berlin), Politikwissenschaftler, Sozialpädagoge. *Forschungsschwerpunkte*: Kinderrechte, Interdependenz völkerrechtlicher Verträge, Organisationskritische Betrachtung von Kinderrechtsorganisationen

Anschrift: Seebenseestr. 2, 81377 München

E-Mail: mail@andreasstadler.net

Dr. Stefan Timmermanns, Professur für Sexualpädagogik und Diversität in der Sozialen Arbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences. *Forschungsschwerpunkte*: Sexualpädagogik/ Sexuelle Bildung, Diversität, Sexualität, geschlechtersensible Pädagogik, frühkindliche Bildung und Erziehung.

Anschrift: Frankfurt University of Applied Sciences, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt

E-Mail: timmermanns@fb4.fra-uas.de

Prof. Dr. Meike Watzlawik, Sigmund Freud PrivatUniversität Berlin, Fachbereich Psychologie, Lehrstuhl für Entwicklung, Bildung & Kultur. *Forschungsschwerpunkte*: Entwicklungs- und Bildungspsychologie, Kulturpsychologie, Identitätspsychologie.

Anschrift: Columbiadamm 10, 12101 Berlin

E-Mail: meike.watzlawik@sfu-berlin.de

Lesekompetenz fördern



Robert Hilbe
Sabine Kutzelmann
Ute Massler
Klaus Peter (Hrsg.)

Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson

Handbuch zu Theorie und Praxis

2017. 202 Seiten. Kart. B5,
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2006-4
eISBN 978-3-8474-1010-2

Bislang ist die Vermittlung und Förderung des Lesens durch eine Didaktik gekennzeichnet, die nach Sprachen und Unterrichtsfächern getrennt ist. Gleichzeitig fordern die neuen Lehrpläne für die Sekundarstufe I, dass Synergien zwischen Schul- und Fremdsprachenunterricht geschaffen und vermehrt sprachübergreifend gearbeitet werden soll.

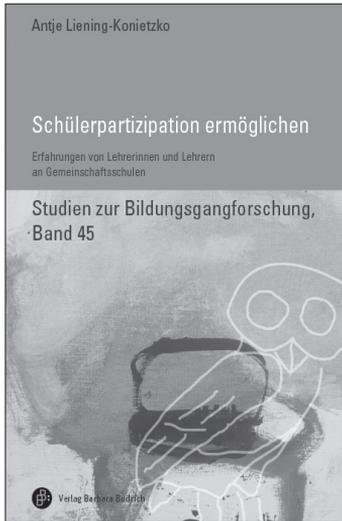
Ein solches didaktisch-methodisches Unterrichtskonzept ist Gegenstand dieses Buches. Es richtet sich an Lehrpersonen der Sekundarstufe I sowie an Didaktiker/innen an Hochschulen und in der Lehrerfortbildung.

Die CD enthält zweisprachig aufbereitete Vorlesetexte sowie Aufgabensammlungen.



www.shop.budrich-academic.de

Mitmachen im Unterricht



Antje Liening-Konietzko

Schülerpartizipation ermöglichen

Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen

Studien zur Bildungsgangforschung, Band 45

2017. 484 Seiten. Kart.
56,00 € (D), 57,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-2021-7
eISBN 978-3-8474-0986-1

Lehrende haben bei Schülerpartizipation die Aufgabe, den Lernenden Partizipation zu ermöglichen und sie dabei zu unterstützen. Die Studie fragt daher nach dem konzeptionellen Schülerpartizipationsverständnis von Lehrenden, den von ihnen wahrgenommenen Potentialen, beruflichen Anforderungen sowie förderlichen und hinderlichen Bedingungen von Schülerpartizipation.

Damit wird ein wichtiges Desiderat der Schülerpartizipationsforschung aufgegriffen und umfangreich thematisiert.

Insgesamt kann so eine Schulentwicklungsdimension von Schülerpartizipation beschrieben werden.



www.shop.budrich-academic.de