

II. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Bildung und Erziehung

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext frühkindlicher Inklusionspädagogik¹

Stephanie Nordt und Thomas Kugler

Unsere Gesellschaft verändert sich zunehmend durch demografischen Wandel, Zuwanderung, Liberalisierung und Individualisierung. Die letzten Jahre haben in Bezug auf soziale Vielfalt, Geschlechtervielfalt und Familienvielfalt politische Neuerungen mit sich gebracht, die das gesellschaftliche Zusammenleben verändern. Die Einführung der Ehe für alle und die Einführung eines dritten Geschlechtseintrags wirken sich unmittelbar auf den Alltag von Menschen aus: Gleichgeschlechtliche Paare, die heiraten, sind nun auch Eheleute mit nahezu² allen Rechten und Pflichten, egal ob sie sich für ein Leben mit Kindern oder ohne Kinder entscheiden. Intergeschlechtliche Kinder und Erwachsene, die künftig von dem neuen Geschlechtseintrag Gebrauch machen, zeigen der gesamten Gesellschaft, dass es mehr gibt als Jungen und Mädchen, Frauen und Männer. Familienformen und Lebensweisen differenzieren sich aus, das Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft wird vielfältiger und offener.

Diese Entwicklung wird nicht von allen wertneutral oder wohlwollend zur Kenntnis genommen. Rechtspopulistische Gruppierungen und Organisationen äußern lautstark den Vorwurf der sogenannten ‚Frühsexualisierung‘ von Kindern oder der ‚Zerstörung von Ehe und Familie‘ (vgl. z. B. Besorgte Eltern 2015). Sie engagieren sich aktiv gegen einen gesellschaftspolitisch und pädagogisch gebotenen Umgang mit sozialer Vielfalt, Geschlechtervielfalt und Familienvielfalt und beziehen sich auf ein traditionelles Familienmodell mit festgelegten Geschlechterrollen (die Ehe als die Verbindung zwischen Mann und

1 Der Artikel wurde für dieses Buch überarbeitet und aktualisiert. Erstmals veröffentlicht wurde er in: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT (Hrsg.) (2014): Vielfalt fördern von klein auf. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Berlin, S. 12–17.

2 Das Abstammungsrecht sieht die Form der gleichgeschlechtlichen gemeinsamen Elternschaft weiterhin nicht vor, d. h. wenn ein Kind in eine gleichgeschlechtliche Ehe hineingebohren wird, muss der nichtleibliche Elternteil das Kind in einem aufwändigen, bis zu 18 Monaten dauernden Verfahren adoptieren.

Frau, aus der Kinder hervorgehen). Alle anderen Familienformen und Lebensweisen werden als nicht gleichwertig abgewertet.

Nach den gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen der letzten zwei Jahrzehnte stellt sich heute jedoch nicht mehr die Frage, ob die Themen Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung schon in die Kita-Praxis gehören oder überhaupt mit Kindern darüber gesprochen werden *darf*. Im Gegenteil: Die Bildungsziele der Vereinten Nationen geben vor, Kinder auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft vorzubereiten. Dieses Ziel greift z. B. das Berliner Kita-Fördergesetz auf, indem es vorgibt, „das Kind auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, [...] in der alle Menschen ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Identität, ihrer Behinderung, ihrer ethnischen, nationalen, religiösen und sozialen Zugehörigkeit sowie ihrer individuellen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen gleichberechtigt sind, [...]“ (§ 1 Abs. 3 Nr. 2 KitaFöG).

Dieser Artikel gibt einen Überblick, wo die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – immer im weiten Horizont der Menschenrechte, insbesondere der Kinderrechte – in der frühkindlichen Bildung auftauchen und wie wichtig ein umfassender inklusiver Umgang mit sozialer Vielfalt in der pädagogischen Praxis der Kitas ist. Denn die Themen Inklusion, Teilhabe und Barrieren Abbau haben viel mit der Vielfalt von Geschlechtern und Familienformen zu tun.

1. Zum Verständnis von Inklusion und Inklusionspädagogik

Im Dezember 2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK), die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde. Der Artikel 24 (Inklusive Bildung) löste hierzulande die größte Resonanz aus, denn er formuliert einen Rechtsanspruch auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen. Die an Inklusion orientierte Pädagogik bekam mit der BRK neue Impulse (vgl. Prengel 2010, S. 7) und mit der Forderung nach inklusiver Bildung bewegt die Inklusionsdebatte auch die fachliche Diskussion im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Häufig wurde (und wird) Inklusion (wörtlich: „Einschluss“) auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen bezogen und damit eine Verbindung zum Thema Behinderung und Beeinträchtigung hergestellt. Dieses ursprüngliche Inklusionsverständnis kommt aus der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung von Menschen mit Behinderung, die mit dem Begriff Inklusion das volle Recht auf individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe einforderte. So ist der Begriff seit den 1960er Jahren stark mit der Integrationspädagogik und insbesondere mit der Forderung nach gemeinsamem Lernen von Kindern mit und

ohne Behinderung verbunden. „Bildung für alle“ nennt auch die Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik der besonderen Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ von 1994 als Ziel und verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff Inklusion, den dann auch die 2008 inkraft getretene UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aufnimmt.

Weil das Menschenrecht auf Bildung universell gültig ist und sich auf *alle* Kinder bezieht, hat sich inzwischen das Inklusionsverständnis gewandelt: Bei der Einlösung des Rechts auf Bildung geht es längst nicht mehr ausschließlich um Kinder mit Behinderungen, sondern – im Sinne eines erweiterten Verständnisses von Inklusion – um den Einschluss *aller* Kinder und damit um vielfältige Merkmale sozialer Zugehörigkeit. Annedore Prengel spricht bezogen auf die Inklusionspädagogik vom „Einbeziehen pluraler Dimensionen von Heterogenität“ (Prengel 2010, S. 6) und nennt Beispiele für weitere wichtige Merkmale, die im Zusammenhang mit Erfahrungen von Einschluss bzw. Ausschluss eine Rolle spielen, etwa Alter/Generation, Schicht/Milieu, Gender, Kultur/Ethnie, Disability/Ability, sexuelle Orientierung, Region oder Religion (vgl. ebd., S. 21).

Petra Wagner und Annika Sulzer weisen ebenfalls darauf hin, dass Inklusion auf die Teilhabe aller abzielt und deshalb in der pädagogischen Arbeit Teilhabebarrrieren, die Bildungsprozesse von Kindern behindern, beseitigt werden müssen (vgl. Sulzer/Wagner 2011, S. 12). Dies bezieht sich zum einen auf den barrierefreien Zugang zu Bildungseinrichtungen (z. B. durch Fahrdienste, Rampen oder Fahrstühle), zum anderen aber auch auf das barrierefreie Nutzen der Lernangebote (z. B. durch Sprachförderung, vorurteilsbewusste Materialien und ein diskriminierungsfreies Lernklima).

Der Index für Inklusion für den Bereich der Kindertageseinrichtungen bringt es auf die griffige Formel: „Bei Inklusion geht es darum, alle Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder auf ein Minimum zu reduzieren“ (Booth/Ainscow/Kingston 2006, S. 13.).

In Deutschland knüpft ein Großteil der Bildungsprogramme für Kindertageseinrichtungen an einen menschenrechtsbasierten Inklusionsdiskurs an. Alle Bildungsprogramme formulieren zudem, Heterogenität als Normalität und/oder Bereicherung zu betrachten und sprechen sich dabei für Chancengleichheit aller Kinder aus. Allerdings beziehen sich dabei längst noch nicht alle Länder konsequent auf ein erweitertes Verständnis von Inklusion, sondern vorrangig auf die Differenzkategorie Behinderung (vgl. Schmude/Pioch 2014, S. 72 ff.).

Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege bezieht sich in seiner 2014 aktualisierten Auflage im neuen Unterkapitel „Inklusive Bildung“ auf ein breites Verständnis von Inklusion, das alle „psychischen, physischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen, geschlechterbezogenen, religiösen, ethnischen und sprachlichen Unterschiede“ umfasst (Senatsverwaltung für

Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014 S. 18 ff.). Zudem erwähnt das Unterkapitel „Gleichheit und geschlechtlich-kulturelle Vielfalt“ (ebd., S. 20), dass nicht alle Kinder eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen sind und schließt damit implizit auch trans- und intergeschlechtliche Kinder ein.

Im Berliner Kita-Fördergesetz wird der gesetzliche Auftrag formuliert, Vielfalt auf der Basis von Gleichberechtigung in der Kita zum Thema zu machen. Anders als in anderen Kita-Gesetzen üblich wird hier auch die sexuelle Identität explizit als Differenzkategorie genannt. Gleich im ersten Paragraphen benennt das Gesetz verschiedene Vielfaltsdimensionen als Grundlage der demokratischen Gesellschaft, auf die Kinder schon in der Kita vorbereitet werden sollen: „Die Förderung in Tageseinrichtungen soll insbesondere darauf gerichtet sein, [...] das Kind auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, [...] in der alle Menschen ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Identität, ihrer Behinderung, ihrer ethnischen, nationalen, religiösen und sozialen Zugehörigkeit sowie ihrer individuellen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen gleichberechtigt sind, [...]“ (§ 1 Abs. 3 Nr. 2 KitaFöG).

Wenn wir vielfältige Dimensionen von Heterogenität betrachten, dann können sie uns dabei helfen, für die pädagogische Praxis immer wieder neu zu prüfen, ob alle Kinder aktiv, selbstbestimmt und selbstverständlich teilhaben können. Oder aus einer anderen Perspektive gefragt: Stößt ein Kind auf Teilhabebbarrieren, weil es eine bestimmte soziale Zugehörigkeit hat, aus bestimmten ökonomischen Verhältnissen stammt, zu einer bestimmten ethnischen Gruppe gehört, eine bestimmte Hautfarbe hat, einer bestimmten Religion angehört, mit einer Behinderung lebt, einem bestimmten Geschlecht angehört, eine bestimmte Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung lebt, etc.?

Um Teilhabebbarrieren erkennen und abbauen zu können, ist es notwendig, Spezifika der einzelnen Vielfaltsmerkmale in den Blick zu nehmen. Dies soll hier am Beispiel von Geschlechtervielfalt gezeigt werden.

2. Wo zeigen sich die Vielfaltsdimensionen Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung in der Kita?

Wie bereits erwähnt, nennt das Berliner Kita-Fördergesetz wegweisend neben Geschlecht auch die Kategorie sexuelle Identität, die in der juristischen Fachsprache zusammenfassend für die Themen Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung steht. Auch wenn hier für viele Menschen zunächst kein Zusammenhang mit der frühkindlichen Bildung oder der Alltagswelt in der Kita erkennbar ist, lohnt sich ein genauerer Blick darauf, wie Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung in Kindertageseinrichtungen in Erscheinung treten.

Eine wachsende Zahl von Kindern kommt nicht mehr ausschließlich aus traditionellen Kleinfamilien, sondern aus vielfältig zusammengesetzten Familienformen. Dazu zählen neben z. B. Patchwork- oder Einelternfamilien auch die sogenannten Regenbogenfamilien, Familienformen also, in denen mindestens ein Elternteil lesbisch, schwul, bisexuell oder transgeschlechtlich lebt (vgl. Jansen/Jansen in diesem Band). Immer mehr Kolleg_innen berichten von Kindern in ihrer Kita, die zwei Mütter haben oder bei zwei Vätern zu Hause sind.

Geschlechtsvariante Kinder sind Kinder, die sich in Bezug auf ihr biologisches Geschlecht, ihre Geschlechtsidentität oder ihr Rollenverhalten von der Mehrheit der anderen Mädchen und Jungen unterscheiden. Hier geht es also zum einen um intergeschlechtliche und transgeschlechtliche Kinder, zum anderen aber auch um diejenigen, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden. Und schließlich besuchen auch Kinder die Kita, die sich später einmal lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren werden oder für die Verliebtheitsgefühle zu Kindern desselben Geschlechts oder Fragen zu gleichgeschlechtlichen Partnerschaften schon heute in der Kita eine Realität sind.

Im Folgenden wird auf Geschlechtervielfalt anhand der die Themen Regenbogenfamilien, geschlechtsvariante Kinder und gleichgeschlechtliches Empfinden bei Kindern bzw. Jugendlichen näher eingegangen. Doch zuvor soll einen Blick darauf gerichtet werden, in welchem gesellschaftlichen Kontext geschlechtliche und sexuelle Vielfalt stehen.

3. Geschlechtervielfalt und die gesellschaftliche Bewertung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung

Die meisten Gesellschaften weltweit unterscheiden zwei Geschlechtergruppen, und erkennen auch rechtlich nur zwei Geschlechter an: Frauen und Männer bzw. Mädchen und Jungen. Die Geschlechtereinteilung wird gleich nach der Geburt aufgrund der körperlich sichtbaren Geschlechtsmerkmale Klitoris bzw. Penis vorgenommen und mit dem Eintrag in die Geburtsurkunde auch rechtlich verankert (vgl. auch Schweizer/Rosen in diesem Band). Mit dem biologischen Geschlecht (*sex*) verknüpfen sich kulturgeschichtlich gewachsene und stetig in Veränderung begriffene soziale und kulturelle Vorstellungen und Erwartungen von Weiblichkeit und Männlichkeit (*gender*). Diese Vorstellungen und Erwartungen sind allgegenwärtig und häufig unbewusst verinnerlicht. Sie umfassen alle Bereiche des menschlichen Zusammenlebens und sind jeweils mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Regeln (Normen) und Bewertungen (Werten) belegt: Diese geschlechtlichen Normen und Werte reichen von Farben (blau und rosa), Spielzeugen (Puppen und Fußbälle) und Kleidung (Hemd und Bluse, Hose und Kleid) über Verhalten (körperliche Stärke zeigen und Empathie zeigen) und Zuständigkeiten (Hausarbeit und Erwerbsarbeit) bis hin

zu Liebe und Begehren, das zwischen den Geschlechtern Frau und Mann stattfinden soll.

Wenn Menschen in Bezug auf ihren Körper (biologisches Geschlecht), ihre Geschlechtsidentität (psychisches Geschlecht), ihre Geschlechterrolle/-präsentation (soziales Geschlecht) und/oder ihr Begehren (sexuelle Orientierung) aus der gewohnten und erwarteten Rolle fallen, löst dies in ihrer Umwelt Irritationen, Ablehnung oder Sanktionierungen aus. Die Art und Weise wie Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung in unserer Gesellschaft wahrgenommen und bewertet werden, wird in der sozialwissenschaftlichen Debatte „heteronormativ“ genannt. Der Begriff *Heteronormativität* steht für die Annahme, es gebe nur zwei Geschlechter und diese zwei Geschlechter seien eindeutig, klar unterscheidbar und unveränderbar. Daher erscheinen in der heteronormativen Geschlechterordnung intergeschlechtliche und transgeschlechtliche Menschen als Problemfälle, denn sie verkörpern Mehrdeutigkeit und Veränderbarkeit von Geschlecht. Weiter stehen die beiden Geschlechter in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Männlichkeit wird höher bewertet als Weiblichkeit. Und schließlich sieht die heteronormative Geschlechterordnung Begehren nur zwischen den Geschlechtergruppen, nicht innerhalb von ihnen vor: Heterosexualität gilt als natürlich und normal. Daher erscheint gleichgeschlechtliche Liebe in dieser Sichtweise als Problemfall.

Auch wenn sich in Bezug auf Geschlechtervorstellungen mittlerweile rechtlich und politisch vieles in Richtung Gleichstellung verändert hat, sind unsere Wahrnehmungen von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung noch immer stark von vorherrschenden heteronormativen Sichtweisen geprägt. Das zeigt sich im Kita-Alltag etwa durch negative Reaktionen von Kindern, Eltern und Kolleg_innen auf Kinder, die z. B. durch ihr Verhalten, ihren Ausdruck oder ihre Äußerungen aus der gewohnten Geschlechterrolle fallen. Dies müssen wir bewusst in den Blick nehmen und reflektieren, wenn wir uns mit Inklusion von Geschlechtervielfalt und dem Abbau von heteronormativen Barrieren für geschlechtsvariante Kinder, Regenbogenfamilien und Kinder mit gleichgeschlechtlichen Gefühlen beschäftigen.

3.1 Geschlechtsvariante Kinder: Intergeschlechtliche Kinder

Intersexualität bzw. Intergeschlechtlichkeit ist immer noch ein gesellschaftlich tabuisiertes Thema (vgl. auch Schweizer/Rosen in diesem Band). Diese Tabuisierung haben meist auch Eltern verinnerlicht, die ein intergeschlechtliches Kind bekommen. Deshalb stimmen Eltern auch heutzutage noch kosmetischen Operationen im Säuglings- und Kindesalter zu, die einzig dem Zweck dienen, das vermeintlich *uneindeutige* biologische Geschlecht des Kindes im Sinne einer Zweigeschlechterordnung zu vereindeutigen. In neun von zehn Fällen werden dabei weibliche Körper geformt, da diese Operationen medizinisch

einfacher umzusetzen sind. Die geschlechtszuweisenden Operationen erleben intergeschlechtliche Personen, die diesen Eingriffen ja aufgrund ihres jungen Alters nicht zustimmen konnten, in der Regel als starke Traumatisierung und lebenslange Belastung. Seit einigen Jahren setzen sich Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisationen, Menschenrechtsorganisationen und politische Akteur_innen für die Rechte von intersexuellen Menschen ein. So fordert z. B. der Europarat in einer Resolution vom Oktober 2013 seine 47 Mitgliedsstaaten auf, „sicherzustellen, dass niemand in der Kindheit unnötiger medizinischer oder chirurgischer Behandlung ausgesetzt wird, die kosmetisch statt gesundheitlich lebenswichtig ist; die körperliche Unversehrtheit, Autonomie und Selbstbestimmung der betroffenen Personen zu garantieren; und Familien mit intergeschlechtlichen Kindern mit angemessener Beratung und Unterstützung zu versorgen“ (Europarat 2013). Schon jetzt gibt es intergeschlechtliche Kinder in Kindertageseinrichtungen, die – insbesondere im Hinblick auf traumatisierende Operationserfahrungen – sensibel darin unterstützt werden müssen, ein positives Körpergefühl aufbauen zu können. Wichtig ist es zudem, den Kindern einen Raum anzubieten, wo sie sich frei von Geschlechterstereotypen entwickeln können. Die Veränderung des Personenstandsgesetzes vom November 2013 sah vor, dass bei Kindern, die weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden können, kein Geschlechtseintrag im Geburtenregister erfolgt (§ 22 Abs. 3 PStG). Sie wurde in der Praxis nur sehr selten angewendet und musste nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts bis Ende 2018 überarbeitet werden. Das Verfassungsgericht forderte vom Gesetzgeber eine positive Bezeichnung des Geschlechts, also die Ergänzung der bisherigen binären Einträge um einen eigenen Begriff. Am 13.12.2018 beschloss der Bundestag einen Gesetzentwurf (vgl. Deutscher Bundestag 2018) mit der Einführung des dritten Geschlechtseintrags „divers“, der einen Tag später vom Bundesrat bestätigt wurde und zum 01.01.2019 inkraft trat. Auch wenn es weiterhin kein Verbot der geschlechtsverändernden Operationen gibt, werden wir es künftig also wohl zunehmend mit aufgeklärten Eltern zu tun haben, die ein Kind mit mehrdeutigen Geschlechtsmerkmalen (und möglicherweise sogar mit dem Geschlechtseintrag *divers*) in der Kita anmelden und eine Erziehungsumgebung wünschen, die Raum für eine selbstbestimmte Entwicklung von Kindern lässt, die sich gleichzeitig als Mädchen und Jungen oder weder als Jungen noch als Mädchen verstehen.

Für die pädagogische Praxis ergibt sich daraus eine Notwendigkeit, das Thema Intergeschlechtlichkeit im Team und mit den Kindern und Eltern sachlich korrekt zu thematisieren und dadurch zu enttabuisieren.

3.2 Geschlechtsvariante Kinder: Transgeschlechtliche Kinder

Menschen werden als transient bzw. transgeschlechtlich beschrieben, wenn ihre Geschlechtsidentität – die innere Gewissheit, weiblich oder männlich zu sein – nicht in Übereinstimmung mit ihrem biologischen Geschlecht ist: Transfrauen sind Frauen mit einer weiblichen Geschlechtsidentität, die mit einem männlichen Körper geboren werden; Transmänner erleben ihren weiblichen Körper als nicht stimmig zu ihrer männlichen Geschlechtsidentität. Transgeschlechtlichkeit tritt nicht erst im Erwachsenenalter auf, sondern kommt auch schon im frühen Kindesalter vor. Dann sagen z. B. Kinder, die von allen als Mädchen gesehen werden, sehr deutlich: „Ich bin kein Mädchen, ich bin ein Junge. Ich heiße nicht Marie, ich heiße Marius.“ In einer aktuellen Studie des Deutschen Jugendinstituts sagten fast 28 Prozent der knapp 300 befragten trans* bzw. ‚gender*diversen‘ Jugendlichen, sie hätten „schon immer“ um ihre Geschlechtsidentität gewusst (vgl. Deutsches Jugendinstitut 2015). Sie hatten also schon in ihrer frühen Kindheit – und damit im Kita-Alter – ein Wissen darum, dass ihr biologisches Geschlecht nicht mit ihrem psychischen Geschlecht übereinstimmt.

Transgeschlechtlichkeit bei Kindern löst viele Fragen und oft große Unsicherheit bei Eltern und Erzieher_innen aus, deshalb sind Sachinformationen hier besonders wichtig. Transgeschlechtlichkeit ist keine Frage der Wahl oder der Erziehung. Weil es sich um einen autonomen innerpsychischen Prozess handelt, kann auch niemand von außen ein Kind transgeschlechtlich machen oder ihm dies einreden. Kinder suchen sich also nicht aus, transgeschlechtlich zu werden, und Eltern oder Erzieher_innen haben nichts falsch gemacht, wenn ein Kind sich entsprechend äußert. Niemand kann die Geschlechtsidentität eines Kindes ändern, vielmehr wird in der aktuellen Fachliteratur (vgl. z. B. Brill/Pepper 2011) empfohlen, Transkinder in ihrer Geschlechtsidentität ernst zu nehmen, ihre Aussagen zu respektieren und sie in der Auseinandersetzung mit ihren Identitätsfragen zu unterstützen. Anpassungsdruck an vorherrschende Geschlechternormen schadet der Entwicklung der Kinder, eine sensible Begleitung und Schutz vor Anfeindungen sind hilfreich für sie.

3.3 Geschlechtsvariante Kinder: Kinder, die als nicht geschlechtsrollenkonform wahrgenommen werden

Die Welt ist voll von blau und rosa gefärbten vergeschlechtlichten Botschaften. Mädchen und Jungen lernen schon sehr früh, welche Farben, Spielzeuge und Aktivitäten angeblich zu ihrem Geschlecht passen und welche nicht. Kinder, die in Bezug auf Kleidung und Verhalten als nicht rollenkonform wahrgenommen werden, werden oft schon in jungen Jahren und zum Teil massiv in ihrem Ausdruck oder Verhalten in Grenzen verwiesen. Solche Einschränkungen wirken

sich negativ auf das Selbstbild und die Persönlichkeitsentwicklung aus. Auf die Gefahren von Heteronormativität für Kinder weist auch die UNESCO in einem Bericht vom Juli 2011 hin, in dem sie beklagt, dass „oft schon auf dem Spielplatz der Grundschule Jungen, die von anderen für zu feminin und unmännlich gehalten werden, oder junge Mädchen, die als Tomboys [„jungenhafte“ Mädchen] gelten, Hänseleien aushalten müssen und manchmal aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbilds und Verhaltens die ersten Prügel bekommen, weil ihre Erscheinung und ihr Verhalten als Bruch mit der heteronormativen Geschlechtsidentität empfunden werden“ (UNESCO 2011).

Für die Kita geht es im Sinn von geschlechtsbewusster Pädagogik darum, Kindern Freiräume zu ermöglichen und ihre individuellen Interessen und Fähigkeiten jenseits von Geschlechterklischees zu fördern. Dabei lohnt es sich im Sinne geschlechtsbewusster Pädagogik, immer wieder die eigenen Vorstellungen von Geschlecht zu reflektieren und zu hinterfragen, um sie nicht (unbewusst) auf die Kinder zu übertragen. Neben praxisnahen Anregungen für Erzieher_innen bietet Petra Focks eine hilfreiche Definition von genderbewusster Pädagogik in ihrem Buch „Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita“ (2016): „Das Ziel geschlechter- bzw. genderbewusster Pädagogik ist es, Kinder jenseits von Geschlechterklischees – in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern. Es geht darum sie bei der Ausgestaltung ihrer individuellen Geschlechtsidentitäten zu unterstützen – unabhängig von den jeweils herrschenden Vorstellungen vom ‚richtigen Mädchen‘ und ‚richtigen Jungen‘. Geschlechterbewusste Pädagogik beruht auf einer Haltung, die auf der Anerkennung vielfältiger Lebensweisen basiert und Chancengerechtigkeit und Inklusion betont“ (Petra Focks 2016, S. 12).

4. Kinder, die sich lesbisch, schwul oder bisexuell identifizieren

Etwa zehn Prozent aller Jugendlichen haben gleichgeschlechtliche Empfindungen. In der schon oben zitierten, bisher größten deutschen Studie zu LGBT Jugendlichen „Coming-out – und dann?!“ des Deutschen Jugendinstituts (DJI 2015) gaben mehr als 4400 lesbische, schwule, bisexuelle bzw. ‚orientierungs*diverse‘ Jugendliche im Alter von 14 bis 27 Jahren Auskunft über das Lebensalter, in dem sie feststellten, dass ihre Empfindungen sich von denen der meisten anderen Menschen in ihrem Umfeld unterscheiden. Knapp 16 Prozent der Jugendlichen mit gleichgeschlechtlichen Gefühlen gaben an, dies „schon immer“ gewusst zu haben (vgl. ebd.). Im Kindergarten haben diese Kinder sicherlich noch keine Worte und Erklärungen für ihre Gefühle, die Gefühle sind aber eine Lebensrealität, an die sie sich später erinnern (vgl. ebd., S. 12).

Aus Angst vor Ablehnung und Ausgrenzung geben Kinder und Jugendliche sich in aller Regel nicht als lesbisch, schwul oder bisexuell zu erkennen, sondern

verschweigen diesen elementaren Aspekt ihrer Identität. Für Kinder mit gleichgeschlechtlichen Empfindungen ist es wichtig und stärkend, in der Kita Erfahrungen mit einer positiven Bewertung gleichgeschlechtlicher Liebe und Partnerschaft sammeln zu können, damit der allgegenwärtigen Abwertung, die sich vor allem in Schimpfworten äußert, etwas entgegengesetzt wird.

5. Kinder aus Regenbogenfamilien

Regenbogenfamilien werden von ihrer sozialen Umwelt häufig nicht als gleichwertige Familienform akzeptiert und eher mit einer Defizitperspektive betrachtet. Dies äußert sich z. B. in Annahmen wie den Kindern fehle etwas oder sie hätten Schwierigkeiten damit, klare Vorstellungen von Geschlechterrollen zu entwickeln. Solchen Hypothesen liegt ein heteronormatives Verständnis von Familie zugrunde. Die Furcht um das Wohl des Kindes begründet sich maßgeblich aus der Grundannahme, dass Kinder für ihre gesunde Entwicklung eine Mutter und einen Vater brauchen, die zusammenleben. Diese unhinterfragte These disqualifiziert alle Familienmodelle, die dem traditionellen Vater-Mutter-Kind(-er)-Konzept nicht entsprechen.

Ein gesellschaftliches und pädagogisches Problem ergibt sich dann, wenn die Nicht-Anwesenheit eines Elternteils immer wieder als Defizit vermittelt wird. Dies gilt etwa auch für Kinder, die mit alleinerziehenden Eltern aufwachsen. Regenbogenfamilien sind wiederholt den Vergleichen mit klassischen Familien- und Rollenkonzepten ausgesetzt. Die Kinder kommen regelmäßig in soziale Situationen, in denen sie Auskunft über ihre Familienkonstellation geben sollen oder sich sogar dafür rechtfertigen müssen. Die häufigsten Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen, die Kinder aus Regenbogenfamilien machen, sind Beschimpfungen durch Gleichaltrige, aber auch Androhung von Gewalt, Beschädigung von Eigentum und reale Gewaltanwendung.

Die vergleichende Studie *School ist out?!* (Streib-Brzič/Quadflieg 2011) belegt, dass Kinder aus Regenbogenfamilien am stärksten darunter leiden, dass ihre Lebenswelt in den pädagogischen Einrichtungen nicht vorkommt. Hier zeigt sich also ein Handlungsbedarf für die Kita, nämlich Kindern ein positives Bild von Familienvielfalt zu vermitteln – sei es durch Bücher, Plakate, Ansprache oder Themen, die besprochen werden. Dies ist nicht nur dann sinnvoll, wenn Kinder aus Regenbogenfamilien aktuell in der Kita sind, sondern für alle Kinder eine Bereicherung, weil sie eine wertschätzende Würdigung aller Familienformen erfahren und dadurch eine Stärkung ihrer Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität erleben.

6. Fazit: Vielfalt fördern von klein auf

Kinder machen schon früh im Leben Erfahrungen von Einschluss und Ausschluss, sehr häufig im Zusammenhang mit ihren sozialen Gruppenzugehörigkeiten und den oben geschilderten Vielfaltsdimensionen. Für Kindertageseinrichtungen braucht es deshalb von Anfang an eine inklusive pädagogische Praxis, die Ausgrenzungen wahrnimmt, ihnen entgegentritt und die gleichzeitig Vielfalt wertschätzt und fördert. Eine wertschätzende und auf Gleichwertigkeit fußende Thematisierung von vielfältigen Familienformen, Lebensweisen, Geschlechterrollen und Identitäten tut allen gut: Durch eine frühe positive Vermittlung von unterschiedlichen Lebenswelten bekommen Kinder von Anfang an die Chance, einen sicheren Umgang mit sozialer Vielfalt zu erlernen und damit gut auf das Leben in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Welt vorbereitet zu sein.

Literatur

- Besorgte Eltern (Hrsg.) (2015): „Die verborgenen Wurzeln der ‚modernen‘ Sexualaufklärung“. www.besorgte-eltern.net/pdf/broschure/broschure_wurzeln/BE_Verborgene-Wurzeln_A5_v02.pdf (Abfrage: 24.02.2019).
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Brill, Stephanie/Pepper, Rachel (2011): Wenn Kinder anders fühlen – Identität im anderen Geschlecht. Ein Ratgeber für Eltern. München: Reinhard Verlag.
- Deutscher Bundestag (2018): Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben vom 01.10.2018. dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/046/1904669.pdf (Abfrage: 15.01.2019).
- Deutsches Jugendinstitut (2015): Coming-out und dann?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. München.
- Europarat (2013): “Children’s right to physical integrity”. Parlamentarische Versammlung. Resolution 1952. www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=20174&lang=en (Abfrage: 14.02.2015).
- Focks, Petra (2016): Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita. Freiburg i. Br.: Herder Verlag.
- Gesetz zur Änderung personenstandsrechtlicher Vorschriften (Personenstandsrechts-Änderungsgesetz – PStRÄndG vom 7. Mai 2013, am 1. November 2013 in Kraft getreten). www.personenstandsrecht.de/SharedDocs/downloads/Webs/PERS/Themen/Rechtsquellen/pstraendg.pdf?jsessionid=DEB5BDCA1D69E76B5CF812B19999DDB4.2_cid373?__blob=publicationFile&v=1 (Abfrage: 31.03.2019).
- Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (Kindertagesförderungsgesetz für Berlin – KitaFöG vom 23. Juni 2005). www.gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=KitaRefG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true (Abfrage: 31.03.2019).

- Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF Expertise. Hrsg.: Deutsches Jugendinstitut. München.
- Schmude, Corinna/Pioch, Deborah (2014): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung. Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT (Hrsg.) (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.
- Streib-Brzič, Uli/Quadflieg, Christiane (Hrsg.) (2011): School Is Out?! Vergleichende Studie „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“ durchgeführt in Deutschland, Schweden und Slowenien. Teilstudie Deutschland. Hrsg.: Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- UNESCO concept note, (July 2011), zitiert in: Vereinte Nationen, Generalversammlung, Menschenrechtsrat, 19. Sitzung, Bericht der Hohen Kommissarin der Vereinten Nationen für Menschenrechte: „Discriminatory laws and practices and acts of violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity“, A/HRC/19/41, 17. November 2011, Punkt 59: International consultation on homophobic bullying and harassment in educational institutions. www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/A.HRC.19.41_English.pdf (Abfrage: 14.02.2015).
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedet und 2008 in Kraft getreten). www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf (Abfrage: 14.02.2015).

Geschlechtervielfalt in der Kita – Theorie und Praxis: Inklusion und Kinder- rechte als menschenrechtlich fundierter Zugang einer genderbewussten Pädagogik

Thomas Kugler

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erweisen sich als anschlussfähige Themen für die Elementarpädagogik, wenn sie in einen schlüssigen theoretischen Zugang zur frühen Bildung eingebettet sind, der die fachliche Umsetzung mit normativen Aufträgen begründet und gleichzeitig Praxisfragen anhand konkreter Handlungsempfehlungen begegnet. Der Artikel stellt einen menschenrechtlich fundierten Zugang über die genderbewusste Pädagogik sowie in der Fortbildungsarbeit entwickelte Handlungsempfehlungen für die Kita-Praxis vor.

1. Gendersensibel und rechtebasiert: Geschlechtervielfalt im Kontext von genderbewusster Pädagogik, Inklusion und Kinderrechten

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sind bislang keine Themen, denen in der Elementarpädagogik besondere Aufmerksamkeit geschenkt würde: sie sind weder in Bildungsprogrammen noch Konzeptionen, Tagungen oder Fortbildungsprogrammen präsent und auch in fachlichen Debatten kaum vorhanden. Sogar der größere Rahmen genderbewusster Pädagogik steht nicht im Fokus der Fachdiskurse zur frühkindlichen Bildung. Umgekehrt zeigen Erfahrungen aus der Fortbildungsarbeit zum Themenschwerpunkt sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, wie sie in Berlin seit 2011 regelmäßig im Bereich der Kindertagesbetreuung stattfindet, dass Geschlechtervielfalt in den Einrichtungen der frühen Bildung auf vielfältige Weise präsent ist und Fachkräfte und Leitungen dazu viele Fragen aus der Praxis mitbringen. Die Evaluation dieser Fortbildungen in den letzten acht Jahren macht deutlich, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen dann anschlussfähig sind, wenn sie mit einem nachvollziehbaren inhaltlichen Zugang zur frühen Bildung vorgestellt werden und wenn kon-

krete Handlungsempfehlungen für die pädagogische Praxis formuliert werden. Der von *QUEERFORMAT*, der Fachstelle Queere Bildung des Landes Berlin, gewählte Zugang, Geschlechtervielfalt im Rahmen einer menschenrechtlich fundierten genderbewussten Pädagogik zu thematisieren und insbesondere im Kontext von Inklusion und Kinderrechten zu vermitteln, stößt in der Praxis auf große Zustimmung.

Dies zeigt sich auch an den positiven Reaktionen aus der Fachwelt und an der ungebrochen starken Nachfrage nach der im Februar 2018 veröffentlichten Kita-Handreichung „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben – Sexuelle und Geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik“. Mit ihr wurden erstmals im deutschsprachigen Raum didaktische Materialien vorgelegt, die Fachkräfte, Teams und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung dabei unterstützen, sich im Rahmen von Inklusionspädagogik mit den Vielfaltsdimensionen Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung zu beschäftigen. Dabei zeigen zahlreiche praxisorientierte Beispiele auf, wie Inklusion, Teilhabe und Barrierenabbau in Bezug auf die Vielfalt von Geschlechtern und Familienformen aussehen können. Die Handreichung greift häufig gestellte Fragen aus Fortbildungen auf und reagiert damit unmittelbar auf Bedarfe aus der täglichen Praxis der Kindertagesstätten, z. B. auf Fragen zum Umgang mit geschlechtsvariantem Verhalten von Kindern oder zur Zusammenarbeit mit Eltern.

Wie die Fortbildungserfahrung zeigt, nehmen die Fachkräfte gerade das angebotene normative Framing sehr positiv auf. Eine häufig geäußerte Befürchtung ist nämlich, dass Kita-Fachkräfte gegenüber kritischen Eltern oder auch Kolleg_innen in Erklärungsnot geraten könnten, wenn sie unterschiedliche Aspekte von Geschlechtervielfalt in ihrer pädagogischen Arbeit aktiv thematisieren, sei es, dass sie Spielverhalten unterstützen, das als nicht genderkonform wahrgenommen wird, sei es, dass sie Kindern wahrheitsgemäße Informationen (etwa zu *Regenbogenfamilien* oder gleichgeschlechtlichen Hochzeiten) geben oder Bilderbücher (etwa zu Intergeschlechtlichkeit oder Transgeschlechtlichkeit) einsetzen, die als unpassend oder gar indoktrinierend kritisiert werden könnten. Dieser Befürchtung steht oft der starke Wunsch gegenüber, sich angesichts einer wahrgenommenen Rückkehr überwunden geglaubter Geschlechterverhältnisse einsetzen zu wollen. Es wirkt daher als spürbare Entlastung, wenn solche Fachkräfte in ihrer Motivation bestärkt werden und erfahren, dass sie mit der Thematisierung von Geschlechtervielfalt pädagogische Aufträge erfüllen, die sich aus gesetzlichen Vorgaben wie der Kinderrechtskonvention oder der Behindertenrechtskonvention ergeben. Dieses Wissen wird nicht nur als Bestätigung der eigenen Handlungsmotivation erlebt, sondern auch als Argumentationshilfe für mögliche Auseinandersetzungen wertgeschätzt.

Geschlechtervielfalt in der pädagogischen Arbeit aktiv zum Thema zu machen, setzt nicht nur normative Vorgaben aus internationalen Menschenrechtsverträgen um, sondern steht auch in Übereinstimmung mit der Zielstellung einer genderbewussten Pädagogik: „Das Ziel geschlechterbewusster Pädagogik ist es, Kinder – jenseits von Geschlechterklischees – in ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern. Es geht darum sie bei der Ausgestaltung ihrer individuellen Geschlechtsidentitäten zu unterstützen, unabhängig von den jeweils herrschenden Vorstellungen vom ‚richtigen Mädchen‘ und ‚richtigen Jungen‘. Geschlechterbewusste Pädagogik beruht auf einer Haltung, die auf der Anerkennung vielfältiger Lebensweisen basiert und Chancengleichheit und Inklusion betont“ (Focks 2016, S. 12).

Mit dieser Definition genderbewusster Pädagogik stellt die Erziehungswissenschaftlerin Petra Focks eine unmittelbare Verbindung zwischen pädagogischem Handeln und Menschenrechten her. Sie bezieht sich in ihrem Standardwerk für Kindertagesstätten ausdrücklich auf soziale Gerechtigkeit, Inklusion und die Umsetzung der Kinderrechte und gibt damit dem rechtlichen Rahmen genderpädagogischer Ansätze ein Gewicht, das sich in den Bildungsprogrammen der deutschen Bundesländer einstweilen noch nicht abbildet: Nur vier Bundesländer erwähnen überhaupt Gender als Kategorie explizit in ihrem Bildungsprogramm für den Bereich Kindertagesbetreuung: Bayern (2006/2012), Sachsen (2006), Schleswig-Holstein (2009) und Thüringen (2008), als Querschnittsthema ist geschlechtssensible Pädagogik nur in Rheinland-Pfalz (2004) vorgeschrieben (vgl. Rohrmann 2015). Dabei gibt es gute Gründe, die von Focks hergestellte Verbindung für Konzeption und Praxis der frühen Bildung fruchtbar zu machen. Nicht nur, weil die Kinderrechtskonvention ein rechtlich bindendes Dokument ist, das die Vertragsstaaten zum Handeln verpflichtet, sondern vor allem weil die fachliche Arbeit in den Kindertagesstätten im Zuge ihrer qualitativen Weiterentwicklung als Bildungsprofession von dieser rechtsbasierten Perspektive nur profitieren kann. Focks nennt exemplarisch rechtliche Grundlagen auf internationaler und nationaler Ebene und verweist auf relevante Bestimmungen und Grundsätze der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Konventionen zu Frauenrechten (CEDAW), Kinderrechten (KRK) und Rechten von Menschen mit Behinderungen (BRK), des Grundgesetzes, des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes und weiterer Rechtsquellen (vgl. Focks 2016, S. 52–64).

Hier soll am Beispiel der Kinderrechtskonvention, die Deutschland bereits 1992 ratifiziert hat, beleuchtet werden, anhand welcher Rechte und Rechtsgrundsätze auch der Umgang mit dem Thema Geschlechtervielfalt eine pädagogische Aufgabe darstellt, die in der Kindertagesbetreuung umgesetzt werden muss. Generell umfassen die 54 Artikel der Konvention Schutzrechte, Förderungsrechte und Beteiligungsrechte, wesentliche Grundsätze sind das allgemeine Diskriminierungsverbot (Artikel 3) und der Vorrang der *best interests of*

the child, wobei dieser Fachbegriff zumeist mit dem Begriff *Kindeswohl* übersetzt wird (Artikel 4). Neben diesen Grundsätzen sind im Zusammenhang mit Geschlechterfragen vor allem die folgenden Einzelrechte relevant: das Recht auf Leben (Artikel 6), das Recht auf Schutz der Identität (Artikel 8), das Recht auf Berücksichtigung des Kindeswillens (Artikel 12), das Recht auf Information (Artikel 17), das Recht auf Schutz vor Gewalt (Artikel 19), das Recht auf das Höchstmaß an Gesundheit und körperlicher Unversehrtheit (Artikel 24), wobei die Weltgesundheitsorganisation Gesundheit als physische *und* psychische Gesundheit versteht, sowie das Recht auf Bildung (Artikel 28).

Auch wenn die Umsetzung dieser normativen Vorgaben zunächst einmal noch nicht unmittelbar mit dem Thema Geschlechtervielfalt oder genderbewusste Pädagogik in Verbindung zu stehen scheint, so zeigt ein Blick auf die politischen Debatten zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention, dass dort die Frage, welche Konsequenzen sich für die Arbeit mit Kindern ergeben, durchaus auch auf Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt bezogen wird: Im Zusammenhang mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit forderte etwa die *National Coalition* für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention schon 2012 „eine sachgerechte Aufklärung und Information von Kindern über Geschlecht und Geschlechtsidentität in den Bildungseinrichtungen.“ (National Coalition 2012, S. 14). Die Kinderkommission des Deutschen Bundestages äußerte sich 2016 in ihrer Stellungnahme zur Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland zu sieben inhaltlichen Punkten, darunter befand sich unter der Nummer IV. der Punkt *Inter* und Trans* Kinder, das Recht am eigenen Körper und auf eigene sexuelle Entwicklung*. Darin erklärt die Kinderkommission:

„Die Variabilität der Geschlechtsentwicklung muss anerkannt werden. Die Körperlichkeit und individuelle Identitätsentwicklung ist von Anfang an zu akzeptieren. Wichtig ist, unsere Sprache sowie die gelebte Praxis im medizinischen wie auch gesellschaftlichen Umfeld zu entpathologisieren und nicht nur auf die weibliche und männliche Form zu beschränken. Im Zusammenhang damit steht die Akzeptanz der geschlechtlichen Selbstbeschreibung und der entsprechenden Anrede. Diskriminierung ist abzubauen und zu verhindern. Durch Fortbildungen sollten Erzieherinnen und Erzieher, Pädagoginnen und Pädagogen und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter stärker für das Thema der Inter* und Trans* Kinder und Jugendlichen sensibilisiert werden. In der Gesellschaft sind das Thema und die damit verbundenen Probleme häufig unbekannt; durch eine Aufklärungs-/Öffentlichkeits-Kampagne kann es sichtbarer gemacht werden. Außerdem sollten entsprechende Lehr- und Ausbildungspläne um den Themenkomplex erweitert werden. Wünschenswert wäre es, wenn auch religiöse und andere moralische Instanzen hier eine auf Akzeptanz zielende Orientierung geben“ (Deutscher Bundestag 2016, S. 6).

Im Punkt I., der sich auf das *Diskriminierungsverbot* der Kinderrechtskonvention bezieht, heißt es in derselben Stellungnahme: „Um Diskriminierung an den verschiedenen Lernorten zu verhindern und Kinder möglichst diskriminierungsfrei zu erziehen, muss das pädagogische Personal von Kitas, Schulen etc. durch Aus- und Fortbildung sensibilisiert werden. Dazu gehört auch, dass das Lehr- und Lernmaterial auf Diskriminierungsfreiheit geprüft wird. Das Diskriminierungsverbot muss Teil der Kita- und Schulgesetze sein. Eine Einführung von Diversity- und Antidiskriminierungskonzepten in Bildungseinrichtungen ist wichtig und muss gefördert werden. Um das pädagogische Personal an Kitas und Schulen zu unterstützen, sollte es an jeder Einrichtung eine allgemeine Beschwerdestelle geben“ (Deutscher Bundestag 2016, S. 3).

Diese Beispiele zeigen, dass die Verknüpfung zwischen Kinderrechten und Geschlechtervielfalt in den politischen Diskursen bereits Realität ist, auch wenn die fachlichen Debatten sich dieser Zusammenschau gerade erst zu öffnen beginnen. Dies geschieht zumeist in Bezugnahmen auf eine umfassende inklusive Pädagogik, der ein erweiterter Inklusionsbegriff zugrunde liegt. So fordert etwa die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel, auf die die *Pädagogik der Vielfalt* zurückgeht, in einer Expertise zu Inklusionspädagogik das „Einbeziehen pluraler Dimensionen von Heterogenität“ (Prengel 2010, S. 6). Als Beispiele solcher Dimensionen führt sie die Merkmale Alter/Generation, Schicht/Milieu, Gender, Kultur/Ethnie, Disability/Ability, Sexuelle Orientierung, Region oder Religion auf (vgl. ebd., S. 21). Eine in diesem Sinne umfassend ausgerichtete inklusive Pädagogik nimmt Abwertungen und Ausgrenzungen bewusst wahr und setzt ihnen die Wertschätzung und Förderung von Vielfalt entgegen. Wenn pädagogische Fachkräfte ihre fachliche Arbeit gendersensibel und rechtebasiert verrichten wollen, dann gilt es im Sinne einer inklusiven Praxis auch diejenigen Barrieren in den Blick zu nehmen und abzubauen, die durch rigide Geschlechteranforderungen entstehen. Solche Barrieren behindern nicht nur die Teilhabechancen von geschlechtsvarianten Kindern, vielmehr schränken sie auch die Partizipationsrechte aller ein, die den einseitigen Zuschreibungen gängiger Genderstereotype nicht entsprechen. Kinder werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt, wenn sie Erfahrungen von Einschluss machen können. Wenn im pädagogischen Kontakt vielfältige Familienformen, Lebensweisen, Herkunft, Befähigungen, Geschlechtsausdrucksformen und Identitäten wertgeschätzt werden, kommt dies *allen* Kindern zugute. „Durch eine frühe positive Vermittlung von unterschiedlichen Lebenswelten bekommen Kinder von klein auf die Chance, einen sicheren Umgang mit sozialer Vielfalt zu erlernen und damit gut auf das Leben in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden Welt vorbereitet zu sein“ (Nordt/Kugler 2014, S. 17). Diese vielfaltspädagogische Vorbereitung im Rahmen der Elementarpädagogik ist nicht nur sinnvoll, sie ist darüber hinaus auch ein erklärtes Bildungsziel der Vereinten Nationen. Diese haben in der Kinderrechtskonvention festgelegt, dass Bildung darauf

ausgerichtet sein muss, „das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft (...) vorzubereiten“ (Artikel 29 (1) KRK).

Zusammenfassend sagt Claudia Kittel, die Leiterin der Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention beim Deutschen Institut für Menschenrechte: „Ein inklusiver Ansatz, der soziale Vielfalt, Geschlechtervielfalt und Familienvielfalt aktiv aufgreift, ist ein Beitrag, Kinder bei der Wahrnehmung ihrer Rechte zu unterstützen – und damit ein Beitrag zur Verwirklichung der UN-Kinderrechtskonvention“ (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT 2018, S. 30).

2. Fünf Leitlinien für einen inklusiven Umgang mit Geschlechtervielfalt in der frühen Bildung

So hilfreich pädagogische Fachkräfte die hier geschilderte normative Einbettung über Inklusion und Kinderrechte finden, so deutlich artikulieren sie in den Fortbildungen ihren Wunsch, möglichst konkretes Handwerkszeug für die Umsetzung in der pädagogischen Praxis zu erhalten. Dies war mit ein Grund, die genannte Handreichung für Kita-Fachkräfte zu erstellen, die nicht nur Grundlagenwissen vermittelt und den vorgestellten Theoriezugang bietet, sondern auch mit Praxishilfen, z. B. einer Checkliste und konkreten Handlungsempfehlungen, dazu anregt, inklusives Handeln in der Kita umzusetzen und zu verankern. Die von dem Gender-Experten Ammo Recla entwickelten fünf Leitlinien für eine trans*sensible pädagogische Haltung (vgl. Recla o. J.) wurden in der Handreichung aufgegriffen, auf den Bereich der frühkindlichen Bildung übertragen und um den Aspekt eines inklusiven Umgangs auch mit dem Thema Intergeschlechtlichkeit erweitert (Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT 2018, S. 60–67). Sie werden hier weiterentwickelt zu Handlungsempfehlungen für einen inklusiven Umgang mit Geschlechtervielfalt im Bereich der frühkindlichen Bildung.

2.1 Geschlechtervielfalt sichtbar machen

Pädagogische Fachkräfte können Geschlechtervielfalt in folgenden Bereichen ihrer beruflichen Tätigkeit sichtbar machen.

2.1.1 Altersangemessene Informationen, Sprache und Ansprache

Fachkräfte können mit Kindern altersgemäß über Geschlechtervielfalt sprechen und benennen, dass es mehr als Mädchen und Jungen gibt und dass jedes Kind über sein eigenes Geschlecht am besten Bescheid weiß. Hilfreich für das Verständnis können anschauliche Beispiele aus dem wirklichen Leben sein: Am

lebendigsten und eindrucklichsten sind Beispiele von Erwachsenen oder Kindern, die selbst transgeschlechtlich, intergeschlechtlich oder in einer Regenbogenfamilie leben und die Lebenswelt der Kinder teilen. (Hinweise zu geeigneten Bilderbüchern im nächsten Absatz). Fachkräfte können mit Geschichten arbeiten, in denen Geschlechterrollen flexibel gestaltet sind, sie können von Tieren berichten, bei denen Geschlechterwechsel oder gleichgeschlechtliche Partnerschaften eine Rolle spielten, oder den Kindern anhand bekannter Pflanzen wie Salbei, Haselnuss oder Mais zeigen, dass wir auch in unserem Alltag von Lebewesen umgeben sind, die gleichzeitig zwei Geschlechter haben.

Fachkräfte können insbesondere durch die Art und Weise, wie sie von Mädchen, Jungen und Kindern sprechen, die vorhandene Vielfalt aufzeigen und Geschlechterstereotype zurückweisen. Vorsicht ist bei Generalisierungen geboten: Kinder hören sehr oft vergeschlechtlichte Botschaften wie *Die Mädchen mögen Rosa* oder *Alle Jungen spielen gern Fußball* und geben solche Aussagen auch selbst wieder. Fachkräfte können diese eindimensionale Perspektive erweitern und z. B. sagen *Manche Mädchen mögen Rosa, manche Jungen auch. Und es gibt Kinder, die andere Farben schöner finden.*

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Worte, die Kinder selbst finden, wenn sie über Geschlechter sprechen oder sich selbst beschreiben. Manchmal werden kreative Formulierungen wie *Mädchenjunge* gewählt, die Fachkräfte aufnehmen und mit den Kindern besprechen können.

2.1.2 Pädagogische Materialien und Medien

Es gibt bislang nur wenige Bilderbücher, die Themen wie Intergeschlechtlichkeit, Transgeschlechtlichkeit oder gleichgeschlechtliche Lebensweisen behandeln. Etwas stärker am Buchmarkt vertreten sind Bilderbücher, in denen Geschlechterstereotype gebrochen werden, auch wenn der Mainstream der Kinderliteratur weiterhin von klassischen Genderrollen geprägt ist, wie eine aktuelle Untersuchung zeigt (vgl. Brunner et.al. 2019). Bildungseinrichtungen und Verwaltungen haben in den letzten Jahren daher gezielt Materialsammlungen veröffentlicht, in denen Fachkräfte auch Bilderbücher finden, die Geschlechtervielfalt und Familienvielfalt aktiv aufgreifen. Beispiele hierfür sind etwa die beiden Medienkoffer für Kindertagesstätten und für Grundschulen, die die Bildungsinitiative QUEERFORMAT 2013 für die Berliner Bildungsverwaltung erstellt hat, und diesem Beispiel folgend weitere Materialsammlungen in anderen Bundesländern (vgl. Bildungsinitiative QUEERFORMAT 2013a; 2013b; 2017).

Anhand von Bilderbüchern wie *Teddy Tilly* von Jesica Walton kann mit Kindern über die Biografien und Identitäten von Teddies, Puppen und anderen Spielfiguren gesprochen werden, dabei kann das Thema Transgeschlechtlichkeit kindgemäß aufgegriffen werden. So können sie dafür sorgen, „dass Kindern

vielfältige Spielformen erschlossen werden“, wie es das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsprozessen formuliert. Denn: „Kinder können nur das spielen, was sie erlebt, gesehen, erfahren haben oder sich in ihrer Phantasie vorstellen können“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 39).

Unabhängig davon, ob transgeschlechtliche oder intergeschlechtliche Kinder in einer bestimmten Kita anwesend sind oder nicht (bzw. die Mitarbeiter_innen davon wissen oder nicht), können Fachkräfte durch pädagogische Materialien und Medien Wissen über Geschlechtervielfalt altersgerecht vermitteln und gleichzeitig Verständnis und Empathie bewirken.

2.1.3 Beobachtung und Dokumentation

Auch bei der Beobachtung und Dokumentation können Fachkräfte das Thema Geschlechtervielfalt sichtbar machen, wenn sich z. B. geschlechtsvariantes Verhalten im Spiel mit sich selbst oder anderen Kindern zeigt oder Kinder miteinander Geschlechterrollen oder gleichgeschlechtliche Gefühle verhandeln. Sie sollten dabei bemüht sein, möglichst genau zu beschreiben, was sie beobachten, und auf Bewertungen zu verzichten. Schon die Formulierung *Yunus kleidet sich in der Kita wie ein Mädchen* könnte genauer lauten: *Yunus trägt in der Kita gerne verschiedene Röcke und ein Prinzessinnenkleid*. Beschrieben werden sollten auch die Gefühlsqualitäten, die die Fachkraft bei dem Kind wahrnimmt, z. B. *Er wirkt dabei sehr zufrieden, heiter und vergnügt*. Besonders beachtet werden sollten Selbstaussagen und die von den Kindern gewählten Formulierungen. Zwischen *Ich möchte heute ein Mädchen sein.* und *Ich bin ein Mädchen.* kann ein für das betreffende Kind sehr bedeutungsvoller Unterschied bestehen. Auch die Ressourcen und Kompetenzen, die die Fachkraft wahrnimmt, sollten beschrieben werden, z. B. *Elias zeigt im Vater-Mutter-Kind-Spiel in der Rolle der Mutter große Fürsorglichkeit und Herzlichkeit im Umgang mit dem Baby. Behutsam und mit großem Verhandlungsgeschick setzt er seine Vorstellung zur Gestaltung des Familienausflugs gegen die Position des Vaters durch.*

Eltern, die offen mit der Intergeschlechtlichkeit ihres Kindes umgehen, werden besonders interessiert daran sein, welches Verhalten Fachkräfte beim Spielen wahrnehmen und dokumentieren. Hier geht es vor allem darum, gemeinsam mit dem Kind in Erfahrung zu bringen, welche Selbstdefinition es in Bezug auf seine Geschlechtsidentität entwickelt. Fachkräfte sollten dazu vor allem auf Selbstaussagen des Kindes achten und keine voreiligen Schlüsse aus der Wahl von Spielzeug oder Verkleidungsmaterial ziehen. Nicht alle Kinder, die Rosa lieben und sich gerne als Prinzessin verkleiden, identifizieren sich als Mädchen. Im Zweifel führt Nachfragen zu neuen Erkenntnissen.

2.2 Selbstdefinitionen respektieren

Respekt vor Selbstdefinitionen ist eine Schlüsselkompetenz für inklusives Handeln: Mit ihr können Fachkräfte Ausschluss Erfahrungen wirksam vorbeugen. Sie bedeutet konkret, im Dialog mit den Kindern Wertschätzung und Respekt für ihre Selbstbeschreibungen und Selbstdefinitionen auszudrücken. Dies stärkt geschlechtsvariante Kinder und bietet allen anderen Kindern einen Orientierungsrahmen. So können sie lernen, dass alle Kinder Respekt erfahren, und gleichzeitig lernen, Respekt zu gewähren. Wenn Erzieher_innen selbstgewählte Vornamen aufgreifen und gewünschte Pronomina verwenden, wird ihr Beispiel auch bei den anderen Kindern Schule machen. Ebenso können sie durch positive Kommentare Wertschätzung für die Kleidungswünsche der Kinder äußern und so präventiv etwas dafür tun, dass kein Kind wegen seiner möglicherweise als nicht geschlechtskonform empfundenen Kleidungswahl verspottet oder ausgelacht wird.

Respekt vor Selbstdefinition kann auch bedeuten, gegenüber einem Kind, das für sich noch keine Klarheit über die eigene Geschlechtsidentität gewonnen hat und sich dadurch im Vergleich mit den anderen Kindern verunsichert fühlt, Bestärkung und Zutrauen auszudrücken. Dies kann verbal oder nonverbal geschehen, jedoch immer dem Alter und Entwicklungsstand angemessen und „mit dem Ziel, dass Kinder ein positives Selbstkonzept entwickeln“, wie es das Berliner Bildungsprogramm ausdrückt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 27). So können Fachkräfte etwa sagen: *Manche Kinder wissen schnell, ob sie Mädchen oder Jungen oder vielleicht etwas anderes sind. Andere Kinder lassen sich mehr Zeit damit. Ich bin ganz sicher, dass du herausfinden wirst, was du bist. Egal, was es ist: Ich freue mich darauf.*

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Selbstdefinition von intergeschlechtlichen Kindern zu, die mit ihrer intergeschlechtlichen Identität jenseits des geschützten Rahmens von Elternhaus und Kita möglicherweise auf Diskriminierung stoßen. Daher ist es für sie entscheidend, innerhalb dieses geschützten Rahmens möglichst früh und umfassend erfahren zu können, dass sie in ihrer Identität respektiert und akzeptiert werden.

Kinder und Eltern aus Regenbogenfamilien machen manchmal die Erfahrung, dass ihre Selbstdefinition als vollständige Familie von anderen Eltern oder auch von Fachkräften angezweifelt oder nicht respektiert wird. Auch hier ist für die Zusammenarbeit ausschlaggebend, ob sich die Kita als Raum für inklusive oder ausschließende Erfahrungen erweist.

2.3 Selbsterprobung ermöglichen

Gerade im freien Spiel folgen Kinder unmittelbar ihren Wünschen, was die von ihnen bevorzugten Rollen angeht. In Spielsituationen allein, aber auch in Rol-

lenspielen gemeinsam mit anderen können sich Überschreitungen der Geschlechtergrenzen zeigen, die sich etwa in der Benennung der Rolle, in ihrer Inszenierung oder im Ausagieren der Rolle ausdrücken. Andere Kinder reagieren darauf, indem sie diese Rolle integrieren, dulden oder auch zurückweisen. Im letzten Fall sollten Fachkräfte klar darauf hinweisen, dass alle sich ihre Rolle im Spiel selbst aussuchen dürfen und jedes Kind auch jede gewünschte Rolle verkörpern kann. Sie sollten dafür sorgen, dass alle Spielsachen, alle Spielbereiche (z. B. Puppenecke, Bauecke etc.) und alle Spielangebote (z. B. Basteln, Tanzen, Fußball etc.) wirklich allen Kindern unabhängig vom Geschlecht zur Verfügung stehen und ggf. dazu ermutigen, sich auch bei Spielen zu beteiligen, bei denen bisher nur eine Geschlechtergruppe vertreten ist. Eine einfache sprachliche Botschaft wie *Rosa ist für alle da* kann Kinder ermutigen, die Geschlechterstereotype bereits verinnerlicht haben und deshalb von sich aus bestimmte Spielmaterialien gar nicht wählen würden, obwohl sie sie interessant finden. Fachkräfte können auch gezielt geschlechtsuntypische Angebote machen und herausfinden, welche vermeintlichen ‚Mädchenspiele‘ auch vielen Jungen Spaß machen und für welche sogenannten ‚Jungenspiele‘ sich Mädchen begeistern lassen. Für geschlechtsvariante Kinder ist besonders wichtig, einen selbstgewählten Namen und einen als passend empfundenen Geschlechtsausdruck durch Verkleiden und (Körper-)Sprache erproben zu können und darin positive Bestärkung zu erfahren. Auch das Berliner Bildungsprogramm fordert Pädagog_innen dazu auf, den Kindern vielfältige Spielformen zu ermöglichen: „Pädagoginnen und Pädagogen schaffen anregender Bedingungen für vielfältige Spiele. Sie sorgen dafür, dass vielfältige Spielformen erschlossen werden. Sie bieten Jungen oder Mädchen, die fast ausschließlich geschlechtertypische Spiele spielen, attraktive geschlechteruntypische Spiele an“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 39 f.).

2.4 Einschreiten bei Diskriminierungen

Es passiert immer wieder, dass Kinder, die geltende Geschlechternormen verletzen, ihrerseits Verletzungen erleben, indem sie ausgelacht, verspottet oder zurechtgewiesen werden. Diese heteronormativ begründeten Verletzungen zielen darauf ab, über Bloßstellung und Beschämung zu erreichen, dass die binäre Geschlechterordnung gewahrt bleibt, die auf Unterscheidbarkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht setzt. Nicht nur durch andere Kinder, auch durch Kolleg_innen oder Eltern können geschlechtsvariante Kinder Platzverweise erfahren. Häufig ist denen, die sich diskriminierend äußern, nicht bewusst, dass sie verletzende Aussagen machen. Fachkräfte sollten bei solchen Diskriminierungen dennoch konsequent einschreiten und zuerst das betroffene Kind schützen, indem sie sich ihm möglichst unmittelbar zuwenden. Erst danach wenden sie sich an die Verursacher_innen. Vielleicht ist es ratsam, erst

einmal nachzufragen, wie eine bestimmte Aussage gemeint war oder warum sie gemacht wurde und dann im Gespräch die eigene Position deutlich zu machen. Wenn es nötig und angemessen ist, sollten Fachkräfte erklären, dass Diskriminierung jedweder Art in der Kita keinen Platz hat und dass alle Kinder vor Diskriminierung geschützt werden, egal um welches Vielfaltsmerkmal es sich handelt. Fachkräfte sollten die Vorteile aufzeigen, die ein diskriminierungsfreier Raum, in dem sich alle sicher fühlen können, für alle Kinder bietet. Ggf. sollten sie einen geeigneteren Rahmen suchen, etwa Morgenkreis, Elterngespräch oder Dienstbesprechung, um das Thema später noch einmal aufzugreifen und in Ruhe weiter zu besprechen. Das *Berliner Bildungsprogramm* stellt die Intervention gegen Diskriminierung in den Kontext inklusiver Bildung: „Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich an den Anforderungen und Chancen einer inklusiven Bildung. Sie sind wachsam gegenüber Vorurteilen und Diskriminierung und achten darauf, Abwertung und Ausgrenzung aktiv entgegenzutreten“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014, S. 25).

2.5 Die eigene Position und pädagogische Haltung reflektieren

Über die eigene Position in Bezug auf Geschlecht und Geschlechtervielfalt zu reflektieren, kann sehr hilfreich für die pädagogische Arbeit mit Kindern und für den Kontakt mit Kolleg_innen und Eltern sein. Eine Auseinandersetzung mit Genderfragen wird zunehmend auch in den Fachschulen für die Erzieher_innenausbildung geführt. Der Entwurf für einen länderübergreifenden Rahmenplan beschreibt beispielsweise im Lernfeld 3 „Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern“ (BöfAE 2012) die Fertigkeit von Pädagog_innen, „geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen zu erkennen, zu beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, Ziele zu entwickeln und in Handlungen umzusetzen“ (ebd., S. 30). Kolleg_innen, die bereits in den Kindertageseinrichtungen tätig sind, können sich im Selbststudium oder in Fortbildungen mit genderbezogenen Fragen beschäftigen. Immer geht es dabei um eine konsequente Arbeit an der eigenen pädagogischen Haltung. Drei Zugänge können Fachkräfte bei dieser Arbeit unterstützen.

2.5.1 Fachwissen zu Genderaspekten erwerben

Fachwissen zu Genderaspekten kann über Fachliteratur erworben werden oder in themenspezifischen Fortbildungen zu geschlechterbewusster Pädagogik vertieft werden. Fachkräfte können auch gezielt nach Fortbildungen mit dem Schwerpunkt sexuelle und geschlechtliche Vielfalt suchen oder eine solche Fortbildung für ihre Einrichtung vorschlagen oder für ihr Team organisieren.

Nützlich in Bezug auf das Thema Transgeschlechtlichkeit und Intergeschlechtlichkeit ist es, Verweisadressen für Eltern zu kennen, z. B. spezialisierte Beratungsstellen, und einen ersten Überblick über rechtliche Grundlagen zu haben. Inhaltlich wichtig ist eine Beschäftigung mit Geschlechtervielfalt unter menschenrechtlichen Gesichtspunkten, denn es geht hier weniger um medizinische als um soziale Fragen: Wer macht in Bezug auf Geschlechtsidentität Ausschlusserfahrungen und muss deshalb besonders vor Diskriminierung geschützt werden? Was haben Genderfragen mit Inklusion, Barrierenabbau und Teilhabe zu tun? In welchem Zusammenhang stehen sie zu Kinderrechten (z. B. zum Diskriminierungsverbot, zum Vorrang des Kindeswohls oder zum Recht auf Bildung)? Klarheit zu solchen Fragen kann Erzieher_innen in ihrer pädagogischen Haltung und ihrer professionellen Rolle als Fachkraft stärken.

2.5.2 Biografische Erfahrungen reflektieren

Das Ziel der Selbstreflexion zu Genderfragen ist es, verinnerlichte Haltungen zu Geschlecht, zu Geschlechterverhältnissen und zu Geschlechtervielfalt zu erkunden und für die pädagogische Praxis kritisch zu hinterfragen. Inhaltlich steht die Auseinandersetzung mit dem eigenen geschlechtlichen Gewordensein im Mittelpunkt. Dabei geht es etwa um Fragen nach der Rolle, die der Körper gespielt hat, Fragen danach, wie sich die eigene Geschlechtsidentität gebildet hat und woran sie sich festmacht und Fragen nach biografischen Erfahrungen mit Geschlechtsausdruck und Geschlechterrolle. Leitfragen können beispielsweise sein: Wie habe ich als Kind/Jugendliche_r genderbezogene Erwartungen an mein Geschlecht wahrgenommen? War ich einverstanden oder unzufrieden über Zuständigkeiten und Handlungsmöglichkeiten, die mit meinem Geschlecht begründet wurden? Habe ich erfahren, was es bedeuten kann, sich vermeintlich nicht ‚geschlechtsrollenkonform‘ zu verhalten oder zu zeigen? War ich ein ‚typisches‘ Mädchen, ein ‚typischer‘ Junge? Hätte ich gerne Dinge ausprobiert, die für mein Geschlecht nicht vorgesehen waren? Die Beschäftigung mit solchen Fragen kann dabei helfen, unbewusste Wertvorstellungen, die mit dem Thema Geschlecht zu tun haben, zu ergründen und besser zu verstehen und Unsicherheiten, die z. B. durch Themen wie Transgeschlechtlichkeit, Intergeschlechtlichkeit oder gleichgeschlechtliche Lebensweisen ausgelöst werden, zu vermindern und abzubauen. Auf diese Weise wird es möglich, Empathie für geschlechtsvariante Kinder zu entwickeln und sich auch emotional ihren Lebenswelten anzunähern und für sie einzutreten.

2.5.3 Neue Verhaltensweisen einüben

Um neue Verhaltensweisen einzuüben, empfiehlt sich der Besuch einer Fortbildung. Hier können Fachkräfte Erkenntnisse aus der Selbstreflexion und erworbenes Hintergrundwissen in eigene Handlungsstrategien umsetzen, wenn sie

z. B. Anregungen für den Einsatz pädagogischer Materialien, Ideen für pädagogische Interventionen oder Argumentationshilfen für Gespräche mit Eltern oder Kolleg_innen erhalten. Eine erfahrene Seminarleitung beantwortet auch fachliche Fragen und im kollegialen Austausch mit anderen Teilnehmenden können konkrete Fragen aus der Praxis bearbeitet und Lösungen gefunden werden. Oft gibt es in Seminargruppen auch Beispiele guter Praxis, von denen Fachkräfte sich inspirieren lassen können.

In ihrem Team können sie neue Verhaltensweisen einüben, indem sie von den Inhalten der Fortbildung berichten und gemeinsam mit Leitung und Kolleg_innen über den passenden Transfer in die Arbeitsrealität der eigenen Kita nachdenken. Vielleicht geht es um die Anschaffung neuer Bilderbücher und Fachbücher, vielleicht um Fragen der Vermittlung an Eltern, um eine Teamfortbildung oder um konkrete Handlungsstrategien zur Stärkung geschlechtsvarianter Kinder. Fachkräfte können gemeinsam über Handlungsmöglichkeiten in ihrer Einrichtung sprechen und ihr Wissen in die Diskussion einbringen.

Literatur

- BöfAE (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher, Entwurf Stand 01.07.2012 www.bildungsserver.de/Lehrplaene-Richtlinien-der-Fachschulen-Fachakademien-fuer-Sozialpaedagogik-4027-de.html (Abfrage: 31.03.2019).
- Brunner, Katharina/Ebitsch, Sabrina/Hildebrand, Kathleen/Schories, Martina (2019): Blaue Bücher, rosa Bücher. Federleichte Feen und starke Piraten: Eine SZ-Datenrecherche zeigt, dass Kinderbücher immer noch voller Geschlechterklischees stecken. In: *Süddeutsche Zeitung*, 11.01.2019.
- Deutscher Bundestag (2016): Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission). Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zur Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland. Berlin. www.bundestag.de/ausschuesse/ausschuesse18/a13/kiko/artikel-empfehlungen/356248 (Abfrage: 25.01.2019).
- Focks, Petra (2016): *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg: Herder.
- National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (2012): *Kinderrechte und Intersexualität. Ein Diskussionsbeitrag*, Claudia Kittel. Berlin. www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/publikationen/Kinderrechte_und_Intersexualitaet_NC.pdf.pdf (Abfrage 25.01.2019).
- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2014): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Kontext von Inklusionspädagogik. In: *Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT: Vielfalt fördern von klein auf. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik*, S. 12–17. Berlin.
- Prengel, Annedore (2010): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Expertise für die WIFF im Deutschen Jugendinstitut. München.

- Recla, Ammo (o. J.): Links, rechts, geradeaus? Anregungen zum Umgang mit Transgeschlechtlichkeit in der pädagogischen Praxis. In: *Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen. Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung* (Hrsg.): „Für mich bin ich o.k.“ *Transgeschlechtlichkeit als Thema bei Kindern und Jugendlichen. Dokumentation des Fachtages vom 3. Dezember 2012 im Louise-Schröder-Saal des Roten Rathauses Berlin*, Berlin, S. 79–94.
- Rohrmann, Tim (2015): „Jungen, Mädchen, Gender und geschlechterbewusste Pädagogik in Bildungsplänen und Bildungsprogrammen für Kitas in den deutschen Bundesländern“. www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html (Abfrage 25.01.2019).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014): *Berliner Bildungsprogram für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT (2013a): „Begleitmaterial zum Medienkoffer ‚Familien und vielfältige Lebensweisen‘ für Kindertageseinrichtungen“. www.queerformat.de/medienkoffer-familien-und-vielfaeltige-lebensweisen-fuer-kindertageseinrichtungen-maerz-2013/ (Abfrage: 31.03.2019).
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT (2013b): „Begleitmaterial zum Medienkoffer ‚Vielfältige Familienformen und Lebensweisen‘ für die Grundschule“. www.queerformat.de/medienkoffer-vielfaeltige-familienformen-und-lebensweisen-fuer-die-grundschule-2011/ (Abfrage: 31.03.2019).
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT (2017): „Ergänzungsliste zum Medienkoffer ‚Familien und vielfältige Lebensweisen‘ für Kindertageseinrichtungen“. www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat-kita_medienkoffer_Ergaenzungsliste_04_2017.pdf (Abfrage: 31.03.2019).
- Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT (2018): „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik“. www.queerformat.de/murat-spielt-prinzessin-alex-hat-zwei-muetter-und-sophie-heisst-jetzt-ben/ (Abfrage: 31.03.2019).

Heteronormativitätskritische Jugendbildung – Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘

Jutta Hartmann

„Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ – Mit dieser Aussage macht der Didaktiker und Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki (1985/2007, S. 49) pointiert auf die gesellschaftspolitische Dimension von Bildung aufmerksam. Weiter betont er den allgemeinbildenden Gehalt der Auseinandersetzung mit Schlüsselfragen der Gesellschaft. Der Umgang mit vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen gehört heute zweifelsohne hierzu. Entsprechend macht es einen Unterschied, ob der Themenbereich, der gemeinhin als ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ verhandelt wird, in der Pädagogik vorwiegend mit Blick auf individuelle und zwischenmenschliche Lebensrealitäten oder insbesondere auch als eine gesellschaftlich bedingte Herausforderung im Umgang mit Normativität und Ungleichheit begriffen und bildungsbezogen aufgegriffen wird. Es ist die machtvolle Grundierung des Themenfelds durch Normen, seine Vielschichtigkeit und Komplexität, die eine qualifizierte pädagogische Bearbeitung erfordern. Dies unterstreicht den Anspruch eines Professionalisierungsprozesses – im Sinne einer ständigen Weiterentwicklung des Fachdiskurses wie des professionellen Handelns der pädagogischen Fachkräfte.

Dabei bedeutet Professionalität wesentlich mehr, als auf dem aktuellen Stand der Debatten zum Thema zu sein. Professionalität erfordert, bedeutende Zusammenhänge zu reflektieren und vermittelbar zu machen. Professionalität ist an eine bestimmte Qualität von Wissen, Können und Wollen gebunden, an eine eigene Haltung, ein Balancieren von Paradoxien des Themenfeldes sowie an eine reflexive Bewusstheit eigener lebensgeschichtlicher Bezüge zum beruflichen Handeln (Baar/Hartmann/Kampshof 2019). So gesehen stellen ‚vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen‘ ein Fachthema dar, das mit spezifischen Herausforderungen verbunden ist und als Teil pädagogischer Professionalität konzeptueller Klarheit bedarf.

Im vorliegenden Beitrag werden allgemeine Eckpunkte pädagogischer Professionalität mit Blick auf das Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘

diskutiert. Von Interesse ist dabei, inwiefern sich eine explizit heteronormativitätskritische Perspektive als ein Faktor von Professionalität verstehen lässt und mit welchen Herausforderungen ein so gerichtetes Arbeiten verknüpft ist. Da die Überlegungen auf Beispiele aus der Zusammenarbeit des Praxisforschungsprojekts Viel*Bar mit dem Modellprojekt All Included! zurückgreifen, wird letzteres zunächst vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer möglichen didaktischen Entscheidungshilfe für heteronormativitätskritische Bildungsarbeit.

1. ‚Think outside the box‘ – Blitzlichter aus dem Modellprojekt All Included!

Das Modellprojekt „All included – Museum und Schule gemeinsam für sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ wird von 2015 bis 2019 am Jugend Museum in Berlin-Schöneberg durchgeführt.¹ Ziel des Jugend Museum ist es, jungen Menschen über die Auseinandersetzung mit Geschichte und aktuellen gesellschaftspolitischen Themen ein Verständnis von sich selbst als aktivem Teil der Gesellschaft zu vermitteln und sie zu ermutigen, Respekt gegenüber Menschen, Dingen und sich selbst zu entwickeln bzw. diese Aspekte zu stärken (vgl. Roters 2018, S. 193). Dabei erhalten Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, eigene Positionen und Haltungen zu den Inhalten zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen. Für All Included! kooperiert das Jugendmuseum mit verschiedenen Schulen aus unterschiedlichen Berliner Bezirken, dabei sowohl Grund- und Sekundarschulen sowie ein Gymnasium. Das Praxisforschungsprojekt „Viel*-Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge“² begleitete die pädagogische Arbeit von All Included! von 2016 bis 2018 über zwei Jahre hinweg wissenschaftlich. Mittels einer Verbindung verschiedener Methoden der Qualitativen Sozialforschung wurden pädagogische Interaktionen, Perspektiven der pädagogisch Handelnden wie die (Re-)Aktionen und Projektergebnisse der Kinder und Jugendlichen untersucht (vgl. auch

-
- 1 All Included! wird im Rahmen des Bundesprogramms ‚Demokratie leben!‘ vom deutschen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und wurde 2017 mit dem BKM-Preis für Kulturelle Bildung, einem Preis der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, ausgezeichnet.
 - 2 Viel*Bar war ein Kooperationsprojekt der Alice Salomon-Hochschule Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Jutta Hartmann und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Tobias Netke und wurde von den wissenschaftlich Mitarbeitenden Mart Busche und Uli Streib-Brzič durchgeführt. Das Praxisforschungsprojekt wurde vom Institut für angewandte Forschung Berlin gefördert.

Hartmann/Busche 2017, Busche et al. 2018, Hartmann/Busche 2018). Im Folgenden werden ein kurzer Überblick über die wissenschaftlich begleiteten Phasen des Modellprojekts mit ihren verschiedenen pädagogischen Formaten und ein kleiner Einblick in ausgewählte Methoden und Materialien von All Included! gegeben.

In der Pilotphase von All Included! wurde ein Bauwagen mit einer kleinen, vom Museumsteam entwickelten Ausstellung zum Thema im Rahmen von Projekttagen auf Schulhöfen eingesetzt. Ziel war es, erste Impulse zum Thema zu geben, mit den Schüler_innen ins Gespräch zu kommen und etwas über die Interessen und Wünsche der Jugendlichen zu erfahren. Wer das Innere des Bauwagens betrat, blickte auf eine große ‚Was-denkst-du-Wand‘ mit interaktiven Ausstellungsobjekten, die dazu aufforderten, aktiv zu werden, um Informationen zu erlangen oder Inhalte zu kommentieren. Da gab es bspw. einen Rahmen mit zwei zugeklappten Türen, die eine rosa, die andere hellblau. Öffnete mensch die rosa Klappe, war zu lesen, dass rosa früher als die kräftigere Farbe galt und daher eine Farbe für Jungen war. Rot stand als Farbe für Blut, Macht und Kampf. Jungen trugen häufig ‚das kleine Rot‘, rosa. Die neben dem Text stehenden Abbildungen zeigten König Charles II, Herrscher von England, im roten Krönungsmantel und einen spanischen Königssohn im roten Kleid mit weißer Schürze. Auf der anderen Seite, die hellblaue Klappe geöffnet, ließ sich lesen, dass die Farbe Blau als anmutige zarte Farbe galt, an die heilige Maria erinnerte und hellblau von Mädchen getragen wurde. Auf dem Bild neben dem Text war Maria im blauen Gewand mit dem Jesuskind auf dem Arm zu sehen und eine spanische Königstochter im blauen Gewand.

Ein weiteres Ausstellungselement war ein auf einem Bildschirm präsentierter Kurzfilm, dessen Titel „Finde den Fehler!“ zugleich eine Handlungsaufforderung enthält.³ Der Film ist im Splitscreen-Verfahren in zwei Hälften geteilt, die jeweils das gleiche Szenenbild zeigen: Ein Liebespaar – links ein Mann* mit einem zweiten Mann*, rechts derselbe Mann* mit einer Frau* – sitzt aneinander geschmiegt auf dem Sofa. Sie prosteten sich zu und schauen offensichtlich einen Film an. Neben dem Sofa steht auf einem Beistelltisch eine Pferdefigur. Worin besteht nun der Fehler? Während die meisten Betrachter_innen vermutlich erst einmal über die Paarkonstellationen nachdenken, gibt die Auflösung am Ende des Videos an: Die Pferdefigur am Bildrand ist einmal nach links und einmal nach rechts ausgerichtet.

In einer zweiten Projektphase erarbeiteten Schüler_innen in Lernwerkstätten produktorientiert konkrete Inhalte mit dem pädagogischen Team. Es ging u. a. darum, mit Geschlecht verbundene Erwartungen zu hinterfragen, Exkursi-

3 Quelle: Zeitimpuls (2014): Finde den Fehler! Gewinner Deutscher Menschenrechts-Filmpreis.

onen zu schwul-lesbischen Orten im Stadtraum zu unternehmen, unterschiedliche Familienkonstellationen sowie politische Aktivitäten und Standpunkte kennenzulernen sowie selbst zu artikulieren oder sich mit Trans*-Biografien von früher und heute auseinanderzusetzen. Mit Hilfe verschiedener ästhetisch-künstlerischer Visualisierungsformen erhielten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Beschäftigung mit Vielfalt, mit eigenen Erfahrungen, Stereotypen und gesellschaftlichen Normen zu dokumentieren und ihre Eindrücke und Erkenntnisse in Form unterschiedlicher Produkte festzuhalten. So entstanden bspw. Videointerviews, Radioreportagen, T-Shirts oder Collagen, die in eine aus den Produkten der Lernwerkstätten zusammengestellte Werkschau einfließen.

Denn in einer dritten Phase von All Included! stellte das Jugend Museum diese Ergebnisse der zweiten Phase in einer Werkschau aus. Die präsentierten Produkte der Lernwerkstätten konnten zusammen mit dem weiter zu sehenden Material von den jugendlichen Besucher_innen der Werkschau stellenweise mittels interaktiver Elemente angeeignet werden. Im Rahmen der Ausstellung boten außerdem Workshops Schulklassen die Möglichkeit, vertiefend mit der Werkschau zu arbeiten. Dabei waren die Kinder und Jugendlichen eingeladen, sich zunächst einen Überblick über die Ausstellung zu verschaffen, um sich anschließend an einer Werkschaustation in Kleingruppen kreativ mit dem Thema der jeweiligen Station auseinander zu setzen. Am Ende des Workshops präsentierten sich die Schüler_innen ihre erarbeiteten Ergebnisse gegenseitig.

2. Anhaltende Reflexivität – Eckpunkte pädagogischer Professionalität

Im Folgenden werden allgemeine Eckpunkte pädagogischer Professionalität aufgerufen und anhand von Beispielen des Projekts All Included! mit Blick auf das Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ diskutiert. Eine Kerndefinition pädagogischer Professionalität lautet, unter Anwendung wissenschaftlichen Wissens reflektiert und zielgerichtet methodisch zu arbeiten. Wird Heteronormativitätskritik dementsprechend als ein Faktor von Professionalität verstanden, interessiert, mit welchen didaktischen Herausforderungen ein solches Arbeiten verknüpft ist. Ziel ist es darüber hinaus, eine systematische Orientierung und Reflexionshilfe auch in Form von Fragen für didaktische Planungsprozesse zum Themenfeld anzubieten.

2.1 (Selbst-)Reflexivität verankern

Als Richtziele der Bildungsarbeit von All Included! lassen sich eine Wertschätzung von Vielfalt, Antidiskriminierung und Empowerment ableiten. Zugleich

betont das Bildungsteam als Vorbedingung einer veränderten Bildungsarbeit den Anspruch, das eigene Verstricktsein in heteronormative Diskurse zu reflektieren: „[Die Bildungseinrichtungen] müssen zunächst ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie sehr sie selbst in heteronormativen Paradigmen verhaftet sind, um im nächsten Schritt Konzepte und Strategien für eine Verhaltensänderung in Richtung auf eine Kultur der Wertschätzung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu entwickeln. Nur so können Vorurteile und Diskriminierung abgebaut und queeren Jugendlichen Zukunftsoptionen für die eigene Identitätsentwicklung geschaffen werden. Genau hier setzt unser 2015 begonnenes Jugendprojekt ‚All Included‘ an.“ (All Included! 2016, S. 60)

Wohl wissend, dass die eigene Verstrickung in heteronormative Mechanismen nicht durch einen einmaligen Bewusstseinsakt hinter sich gelassen werden kann, war das All Included!-Team im Rahmen der Kooperation mit Viel*Bar daran interessiert, die eigene Arbeit hinsichtlich unbemerkter Mechanismen zu reflektieren, mittels derer heteronormative Strukturen häufig entgegen besserer Absicht reproduziert werden.⁴ Denn Erkenntnisse der poststrukturalistischen Gender und Queer Studies haben insbesondere mit Bezug auf Michel Foucault (1977) und Judith Butler (2009) nachvollziehbar gezeigt, dass es kein außerhalb von Machtstrukturen und damit kein völliges Heraustreten aus heteronormativen Verhältnissen gibt – zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt in den meisten Gesellschaften der (Post-)Moderne nicht. Doch lässt sich die eigene Verstrickung in heteronormative Machtverhältnisse reflektieren. Aus heteronormativitätskritischer Perspektive betrachtet stellt es daher auch ein Qualitätsmerkmal pädagogischen Arbeitens dar, normative Machtverhältnisse wie das eigene Involviertsein in diese selbst zu thematisieren, sie bewusst zu machen, für deren Funktionsweisen im Sinne eingespielter Mechanismen zu sensibilisieren und in ständiger Selbstreflexion dieser Mechanismen zu versuchen, sie zu minimieren. Ein entsprechendes Anliegen der (Selbst-)Reflexivität entspricht daher nicht nur einem zentralen Kennzeichen professioneller Pädagogik, vielmehr macht die gegebene eigene machtvolle Verstrickung in Heteronormativität in jeglichem professionellen pädagogischen Handeln die Anstrengung unerlässlich, Heteronormativitätskritik auch mit Blick auf die eigene Bildungsarbeit als eine kontinuierliche Reflexionsherausforderung zu begreifen.

2.2 Didaktische Fragen des Was, Warum und Wie klären

Ist Vermittlung eine „Kernstruktur des Pädagogischen“, der Prozess, „Brücken des Verstehens herzustellen“ (Combe/Helsper 2002, S. 40), dann ist eine der

4 Diesbezügliche Erkenntnisse vgl. Hartmann/Busche 2017, S. 248 ff.; Busche et al. 2018, S. 79, 94 f., 100, 105 f., 111.

ersten Fragen, *was genau* von pädagogischer Seite aus zu vermitteln ist: Was genau soll den jeweiligen Adressat_innen zu verstehen ermöglicht werden, wenn das Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ auf dem Bildungsplan steht? Die Frage nach den spezifischen Inhalten, dem Gegenstand des Bildungsprozesses, mag vielleicht verwundern. Doch als zunehmende Konkretisierung der thematischen Ebene verstanden, erweist sich ihre Beantwortung als nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick vielleicht erscheinen mag. Zum einen zeigt der Einblick in das Projekt All Included! wie das Themenfeld durch eine schier unüberschaubare Bandbreite an unterschiedlichen Einzelthemen gekennzeichnet ist. In der Werkschau wurden u. a. Geschlechterstereotype, Gender Marketing, eine Vielfalt von Trans*positionen und Lebensgeschichten von queer lebenden Menschen thematisiert. Es gilt also, eine begründete Entscheidung zu treffen. Da zentrale Fragen didaktischer Planung mit Blick auf eine heteronormativitätskritische Bildung an dieser Stelle nur angerissen werden können, bleibt die vielen Fachkräften unter den Nägeln brennende Frage zwangsläufig unbeantwortet: *Was genau* kann ich im Rahmen meines eigenen pädagogischen Feldes *wie* aufgreifen? Eine Hilfestellung zur Beantwortung dieser Frage wird anhand des didaktischen Dreiecks von Klafki im letzten Kapitel vorgestellt.

Zum anderen gilt es einer heteronormativitätskritischen Perspektive folgend, den konzeptuellen Unterschied zu beachten, ob unter der Überschrift ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ lediglich Lebensweisen Erwähnung finden, die nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen – eine häufig anzutreffende Praxis bei der, wenngleich auch unintendiert, die vorherrschende Struktur von Norm und Abweichung erhalten bleibt (vgl. kritisch Hartmann 2015) – oder ob auch hetero- und cisgeschlechtliche Lebensweisen als Teil der Vielfalt benannt und in ihrer privilegierten Position hinterfragbar gemacht werden. Weiter macht es einen Unterschied, ob in der Ausarbeitung der genannten Themen in einer dem Alter der Zielgruppe angemessenen Weise explizite Bezüge zu gesellschaftlichen Strukturen und hegemonialen Normen mit angelegt sind. All Included! hat bspw. auf die prinzipielle Veränderbarkeit solcher Strukturen mit der Station „Meine Freiheit – Deine Freiheit“ aufmerksam gemacht. Hier ging es um Engagement gegen Diskriminierung und für Anerkennung. In der Lernwerkstatt waren – anknüpfend an den Dokumentationsfilm „Benim Çocuğum“ („Mein Kind“), in dem Eltern aus Istanbul zu sehen sind, die sich für die Rechte ihrer LGBT*-Kinder einsetzen – bewegungspolitische Einrichtungen wie GLADT e.V.⁵ oder LesMigraS⁶ besucht worden. Eine junge,

5 GLADT e.V. ist eine Selbstorganisation von Schwarzen und of Color Lesben, Schwulen, Bisexueller, queeren und Trans*Personen und solchen mit Migrationsgeschichte.

lesbisch lebende Mitarbeiterin kennenzulernen, die über ihre Erfahrungen berichtet, wie sie als Schwarzes Kind in einer deutschen Provinz aufgewachsen ist, und die sich gerade auch vor diesem biografischen Hintergrund als Juristin gegen Diskriminierung und für gleiche Rechte engagiert, kann nicht nur empowernde Wirkung auf die Jugendlichen entfalten, sondern auch dazu verhelfen, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen. In der Werkschau wurde diese Ebene durch von den Schüler_innen zu ihren eigenen Anliegen selbst erstellte Demoschilder zum Ausdruck gebracht.

Es zeichnet sich bereits ab, wie didaktische Entscheidungen auf der Inhaltsebene interdependent mit Fragen nach den inhaltlichen Zielen, den Methoden und einem möglichem Medieneinsatz verbunden sind. Ziele beantworten die Frage nach dem *Warum*. Die Erfahrung, dass manche Zielvorstellungen nicht umsetzbar sind, mag mit Versagensgefühlen einhergehen und insbesondere dann Druck erzeugen, wenn Zielformulierungen mit dem Erreichen ganz bestimmter Ergebnisse verbunden werden (vgl. Busche/Streib-Brzič 2018, S. 175). Sich über Ziele Gedanken zu machen, bedeutet jedoch, sich darüber klar zu werden, was genau der Zielgruppe durch die Bildungssituation ermöglicht werden soll und dies mit Blick auf deren Besonderheiten durch das pädagogische Setting zu eröffnen. Ziele verweisen damit stets auf ein Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. Die Herausforderung ist es, dies zu balancieren und es dann auch auszuhalten, wenn die Ziele nicht vollständig erreicht werden konnten.

Die nächste didaktische Frage gilt dem *Wie* der pädagogischen Bearbeitung. Aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive betrachtet geht es bei dieser Frage um mehr, als um den methodischen Zugriff. Das heißt, es geht um mehr als um zweifelsohne wichtige Fragen wie die, ob die Jugendlichen die Inhalte einzeln, in Gruppen und/oder im Plenum erarbeiten, ob auf Gespräche in persönlicher Begegnung mit Menschen unterschiedlichster Lebensweisen und/oder auf die Erörterung von Berichten aus zweiter Hand zurückgegriffen und ob eher prozess- oder produktorientiert gearbeitet wird. Die didaktische Frage nach dem *Wie* meint auch mehr als die Frage, ob sich die Inhalte stärker über Erkenntnis ermöglichende Inputs und Impulse von außen oder mehr über ein selbständiges Erarbeiten durch die Jugendlichen entlang einer potenziell sehr langen Liste möglicher methodischer Aktivitäten erschlossen werden können – wie bspw. dem Lösen von Rätseln, dem Führen von Interviews oder dem eigenständigen Erstellen von vorzeigbaren Materialien zum Thema.

6 LesMigraS steht für den Antidiskriminierungs- und Antigewaltbereich der Lesbenberatung Berlin e.V. Ursprünglich stand die Abkürzung für lesbische und bisexuelle Migrant_innen, Schwarze Lesben und Trans*.

Die Frage nach dem *Wie* ist vielmehr auch eine Frage nach dem Blickwinkel auf das Thema: Von welchem Standpunkt aus wird ein bestimmter Sachverhalt aufgegriffen? Aber warum ist diese Frage wichtig, welchen Unterschied macht es, ob die jeweiligen Themen bspw. aus einer alltagstheoretischen Perspektive oder aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive besprochen werden? Mit einer heteronormativitätskritischen Perspektive geht immer eine Infragestellung von – in der Regel im Alltag unhinterfragten – Selbstverständlichkeiten mit Blick auf die Kategorien Geschlecht und Sexualität *und* eine Bewusstmachung von deren machtvoller Grundierung einher. Dies geschieht nicht per se durch das Aufrufen des Themas, sondern bedarf – soll es nicht dem Zufall überlassen werden – ermöglichender Impulse. Denn: Auch wenn das Aufrufen ‚geschlechtlicher und sexueller Vielfalt‘ einen heteronormativitätskritischen Effekt transportiert und angesichts der Tatsache, dass diese Vielfalt in der Regel kein Thema allgemeiner Bildung ist, die vorherrschende Ausschließlichkeit heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit in der Bildungsarbeit durchbricht, auch dann entspricht dieses Aufrufen für sich alleine noch nicht den Implikationen, die mit einer dezidiert heteronormativitätskritischen Perspektive auf das Thema verbunden sind. Selbst wenn ein Aufrufen erfolgt ist, könnte das Thema ja durchaus weiter so behandelt werden, dass grundlegende heteronormative Annahmen stärker reproduziert denn in Frage gestellt werden. Mit Mike Laufenberg (2014) würde das alleinige Aufrufen dann wie eine Art flexibilisierte Heteronormativität wirken. Laufenberg argumentiert, dass eine moderate Infragestellung der bestehenden Ordnung durch Benennung einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in der hiesigen gegenwärtigen Gesellschaft eine geradezu stabilisierende Wirkung auf die gegebene Struktur entfaltet: Mit einem fortschrittlichen Outfit erhält die Vielfalt dabei gerade so viel Anerkennung, wie es die heteronormativen Verhältnisse vertragen, ohne als solche in Frage gestellt und in ihrem normativen Charakter erkannt zu werden.

Soll demgegenüber aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive gearbeitet werden, kann es hilfreich sein, sich z. B. vorbereitend zu fragen: Wie können die Normativität heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit und die strukturelle Verankerung von Geschlecht und Sexualität in gesellschaftlichen Verhältnissen konzeptuell mitberücksichtigt werden? Wie das eigene Involviertsein? Welche Rolle spielen diese in den konkret ausgewählten Inhalten und als mögliche Erkenntnis in den anvisierten Zielen der Bildungsarbeit? Dies zu fragen würde auch Klafkis Forderung folgen, dass eine der zentralen Fragen bei der didaktischen Planung, die nach dem gesellschaftlichen Bezugspunkt des Themas sein soll. Aktuell ruft Helle Becker (2018) mit ihrem Artikel „Politischer werden!“ politische Bildung als Aufgabe der Jugendarbeit in Erinnerung. Pädagogische Settings sind immer absichtsvoll arrangiert. Becker fordert daher auf, die damit verbundenen inhaltlichen Ziele sorgsam auszuwählen und so mitzubestimmen, „wo ‚das Politische‘ in der Jugendarbeit anfängt oder aufhört“

(ebd., S. 15). Welche Erfahrungen und Erkenntnisse sollen also vermittelt und ermöglicht werden, wenn es um ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ geht?

Von den Antworten hängt ebenso die Auswahl konkreter Materialien, Begegnungen und methodischer Tools ab wie die Ausarbeitung von differenzierten (Nach-)Fragen. Welche weiteren Impulse, Informationen, Begegnungen und/oder Erkenntnismöglichkeiten braucht bspw. ein Video, wie das zuvor beschriebene ‚Finde den Fehler!‘, um das öffnende Moment der Irritation, das mit der für die meisten unerwarteten Antwort – dass der Fehler das verschieden ausgerichtete Pferd ist – verbundenen sein wird, zu nutzen und Erkenntnis gewinnend zu vertiefen? Was braucht es, damit das Betrachten zu kognitiven Erkenntnissen und – in Folge – zu emotionalen Verschiebungen und Einstellungsänderungen führt? Geht es bei der Thematisierung von vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen nicht einfach um Fragen der persönlichen Meinung und des sozialen Miteinanders, sondern ganz wesentlich auch um das Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge, dann kann es nicht kontingent bleiben, was genau passiert, wenn sich Jugendliche mit den beispielhaft genannten Materialien beschäftigen. Das hat auch All Included! gezeigt. Die pädagogische Vorbereitung und Begleitung ist herausgefordert, den Raum für eine diesbezügliche Reflexivität zu sichern. Bei aller Wichtigkeit guter Materialien und Methoden bleibt unbezweifelt die_r Pädagog_in das wichtigste Instrument der Bildungsarbeit. Während eine einfache Frage wie ‚Was hältst du von dem Video?‘ ohne vertiefende Nachfragen eher dazu einlädt, entweder dem dominanten Diskurs folgend oder höflich den antizipierten Wünschen der_m Pädagog_in gemäß zu antworten, können bspw. folgende Fragen den Horizont des Nachdenkens erweitern und einen gesellschaftlichen Bezug herstellen: ‚Welche Gedanken gingen dir beim Ansehen des Videos durch den Kopf? Wie erklärst du dir das? Welche Empfindung hattest du bei der Antwort, dass der Fehler in dem einmal nach links und einmal nach rechts gedrehten Pferd liegt? Für was mag dein Lachen/deine Irritation stehen? Warum kommt es den meisten Menschen in unserer Gesellschaft sofort in den Sinn, der Fehler könne in dem Männerpaar liegen – auch dann, wenn sie es selbst nicht für einen Fehler halten?‘ Um eine vertiefende Auseinandersetzung zu ermöglichen, ist einerseits eigenes Wissen von Seiten der pädagogischen Fachkraft notwendig und andererseits kommunikatives Geschick.

2.3 Theoretische Fundierung durchdenken

Ein Kennzeichen von Professionalität liegt in einer ausgewiesenen theoretischen Fundierung, d. h. für das Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ insbesondere der der pädagogischen Arbeit zugrunde gelegten Kategorien Geschlecht und Sexualität. Das Konzept der Heteronormativität steht, vergleichbar mit den Begriffen Rassismus oder Ableismus, für eine machtkritische

Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Differenzordnungen. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die vorherrschende Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit, die entlang der Differenzkategorien Geschlecht und Sexualität sowohl konstituierende Wirkung auf das Subjekt als auch strukturierende Effekte auf das Soziale entfaltet. Zusammengefasst gilt die Kritik des Heteronormativitätsbegriffes einer gesellschaftlichen Ordnung, in der Heterosexualität als natürlich gesetzt und mit Privilegien verbunden ist. Sie gilt einer Ordnung, in der Geschlechter innerhalb einer heterosexuellen Matrix hervorgebracht, Geschlechtsidentitäten als kohärent entworfen, Geschlechterverhältnisse ausschließlich in Beziehungen zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binär-hierarchisierte Kategorien, wie die von ‚homosexuell‘ vs. ‚heterosexuell‘, reduziert werden.

Aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive heraus wird folglich die Frage zentral, *wie* heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit dort verhandelt wird, wo der Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ auf den Bildungsplan tritt: Findet eine Sensibilisierung gegenüber den Funktionsweisen von Heteronormativität statt, ein in dieser Weise bewusster Beitrag zu dessen Abbau? Aus heteronormativitätskritischer Sicht ist es eine Frage der Qualität, welchen Raum das Reflektieren der „soziale[n] Normen, die unsere Existenz bestimmen“ (Butler 2009, S. 10) erhält. Ein positives Kriterium liegt auch in einer Betrachtungsweise, die geschlechts- und sexualitätsbezogene Selbstverständlichkeiten als sozio-historisch gewandelte nachvollziehbar werden lässt. Das anfangs beschriebene Beispiel, der in der Geschichte auffindbaren konträren geschlechtsbezogenen Aufladung von Farben steht für einen solchen Zugang, der bspw. weiter auf die Wandelbarkeit von identitätsbezogenen Selbstverständnissen übertragen grundlegende heteronormativitätskritische Erkenntnisse eröffnen kann.

Dass sich auch Theorien der Konstruktion von Geschlecht für Kinder und Jugendliche quasi wie nebenbei vermitteln lassen, konnten wir z. B. in einem Workshop von All Included! beobachten. Hier versuchte ein_e Pädagog_in, vorherrschenden essentialistischen Vorstellungen von Geschlecht eine alternative Erklärungsweise gegenüber zu stellen. Im Laufe einer lebhaften Diskussion, die sich zu Fragen entsponnen hatte, ob überhaupt etwas und wenn ja, was, als ‚typisch Junge‘ und als ‚typisch Mädchen‘ gelten könne, experimentierte die Pädagogin damit, wie ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht altersgerecht vermittelt werden kann. Dazu malte sie eine Linie auf den Boden und erklärte, dass diese Linie gemacht sei und auch Mädchen und Jungen nicht als „Fußballspieler oder Shoppingqueens“ auf die Welt kämen. Sie fragte, was ein Konstrukt ist und was konstruieren bedeutet und erklärte, dass dies meint, etwas sei von Menschen gemacht – wie eben auch unsere Vorstellungen von Jungen und Mädchen erlernt, eben konstruiert seien und es Menschen gäbe, die

sich nicht entsprechend dieser Zuschreibungen verstehen. Wird die Aufmerksamkeit der Kinder und Jugendlichen so auf den konstruierten Charakter von Geschlecht gerichtet, eröffnet das die Möglichkeit, den vorherrschenden Eindruck von Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit in Frage zu stellen.

Eine Auseinandersetzung mit und Kritik an Heteronormativität umfasst in der Pädagogik so gesehen *mehr* als eine wertschätzende Benennung der Vielfalt, eine empowernde Sichtbarmachung und ein Engagement gegen Diskriminierung bislang ausgegrenzter geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen. Es bedeutet *auch* Normativitäten und Machtverhältnisse selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen, sie als solche zu problematisieren und einer postheteronormativen Perspektive folgend, neue Selbstverständlichkeiten zu etablieren (vgl. Hartmann 2015; Hartmann et al. 2018). Dies fordert Bildungsarbeit heraus, Logiken von Norm und Abweichung zu durchbrechen, Normalitätsannahmen zu hinterfragen und Identitäten als brüchig, widersprüchlich und wandelbar erfahrbar werden zu lassen sowie Geschlecht und Sexualität zu entessentialisieren.

2.4 Paradoxien balancieren

Ein wichtiger Aspekt von Professionalisierung liegt im reflektierten Umgang mit Antinomien und den eigenen paradoxalen Verstrickungen. Werner Helsper (1995) hat herausgearbeitet, wie pädagogische Felder durch strukturell widersprüchliche Handlungsprobleme gekennzeichnet sind. Hegemoniale Verhältnisse, wie etwa Heteronormativität, spiegeln sich in Bildungseinrichtungen und selbst in kritisch und differenzsensibel arbeitenden Projekten wider. Bildung bleibt in sich widersprüchlich, transportiert emanzipatorisches Potenzial wie normierende Aspekte, sie reproduziert immer wieder auch zugleich, was sie kritisch hinterfragt. Pädagogisches Handeln bewegt sich daher stets in Spannungsverhältnissen, ist selbst immer „herausfordernd und äußerst ambivalent“ (Riegel 2016, S. 7). Entsprechende Paradoxien anzunehmen und nicht zu verdrängen, sie ins Zentrum der Überlegungen zu stellen und zu balancieren, markiert aus Sicht strukturtheoretischer Professionstheorien Professionalität.

Einer heteronormativitätskritischen Perspektive auf ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ folgend, besteht eine herausfordernde Paradoxie bspw. darin, Identitätskategorien – und damit verbundene festschreibende Vorstellungen, wie sie sich z. B. in der Unterscheidung von Homo- und Heterosexualität finden – überwinden zu wollen und sie doch aufrufen zu müssen, um dekonstruierend mit ihnen arbeiten zu können. Herausfordernd ist weiterhin der Konflikt zwischen einer anerkennenden „performativen Erzeugung von Differenz und der Besonderung“ derselben (ebd., S. 112) – d. h. der Umgang damit, dass bislang unbenannte, gesellschaftlich marginalisierte Lebensweisen nicht einfach nur aufgerufen werden können, sondern dabei zugleich in einer bestimmten

Weise hervorgebracht und im Verhältnis zum gesellschaftlich Dominanten, Selbstverständlichen, zum vermeintlich Normalen, als besonders gesetzt werden. Ein weiteres Spannungsverhältnis liegt darin, dass es mit Blick auf vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen nicht nur um Anerkennung, sondern auch um Verteilungsgerechtigkeit geht. Diese Paradoxie ist strukturell verankert und „durch individuelles Agieren und pädagogisches Handeln allein nicht aufzulösen“ (ebd., S. 113). Auch besteht die Herausforderung, die Zerrissenheit zwischen vorherrschenden identitätsorientierten Imperativen zu eindeutigen geschlechtlichen und sexuellen Identitäten auf der einen und den innerpsychischen Ambivalenzen und Verlustspuren der Individuen auf der anderen Seite zu balancieren, die uns aufgrund unserer inneren Vielgestaltigkeit alle auszeichnen (vgl. Hartmann 2002, S. 156 ff.).

Ein weiteres Spannungsverhältnis mag zwischen dem einfachen Ansprechen einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt liegen, das ohne macht- und identitätskritische Perspektiven Gefahr läuft, vorherrschende Hierarchisierungen entgegen besserer Absicht zu reproduzieren, und einer heteronormativitätskritisch und dekonstruktiv ausgerichteten Pädagogik, die vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen entsprechend reflektiert (vgl. Hartmann 2014; 2015). Konzeptuell zielen dekonstruktive Perspektiven in der pädagogischen Praxis darauf, die real gelebte Vielfaltigkeit an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen als ein Phänomen gesellschaftlicher Pluralisierungs- wie Norm(-alis-)ierungsprozesse zu thematisieren und dabei in einer genderreflexiven Weise neben Cis-Geschlechtlichkeit und Heterosexualität auch LGBTIQ+-Lebensweisen als selbstverständlich aufzugreifen. Genderreflexivität bedeutet dabei, den normativen Zusammenhang von *sex* (anatomisches Geschlecht), *gender* (soziales Geschlecht) und *desire* (sexuelles Begehren) zu reflektieren.

2.5 Wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen verbinden

Als Kernkompetenz pädagogischer Professionalität gilt Reflexivität im Sinne von reflektiertem und reflektierendem Handeln. Praktisches Gelingen professionellen Handelns ist so gesehen an einen kontinuierlichen Reflexionsprozess im jeweiligen Praxisfeld gebunden. Basis für diese Reflexion ist Wissen, das ermöglicht, „zu wissen, was man tut“ (Dewe 2009, S. 56). Dabei ist nicht nur wissenschaftliches Wissen gefragt, sondern auch praktisches Handlungswissen, das von Praktiker_innen auch im Austausch mit Kolleg_innen und außenstehenden Berater_innen konkretisiert wird und ständig zu überprüfen ist (vgl. Heiner 2007, S. 185). Professionalisierungsprozesse benötigen entsprechend ausreichende Selbstvergewisserungsinstanzen der Professionalisierung, wie sie bspw. in Weiterbildungen, kollegialer Beratung und Supervisionsgruppen oder eben im Rahmen von Praxisforschungsprojekten gegeben sein können. So wer-

den wissenschaftliche Erkenntnisse nicht einfach *transferiert*, sondern vielmehr in der Begegnung mit beruflichem Erfahrungswissen *transformiert* (vgl. Busche/Hartmann 2018, S. 76; Busche/Streib-Brzič 2018).

Eine gemeinsame Erkenntnis im Rahmen des Praxisforschungsprojekts Viel*Bar war es, dass es schwerer ist als gedacht, Heteronormativität im eigenen Handeln nicht zu reproduzieren. Aus heteronormativitätskritischer Perspektive betrachtet bleiben die nicht nur von All Included! sondern im allgemeinen pädagogischen Diskurs zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt verfolgten Ziele der Wertschätzung der Vielfalt, der Antidiskriminierung und des Empowerments aufgrund der mit ihnen verbundenen Beschränkungen und impliziten Vorannahmen *dann* fraglich, wenn sie nicht macht- und identitätskritisch ausgerichtet sind. Zum einen vergegenständlicht ‚Empowerment‘ Identitäten dann, wenn es als ein ausschließlich affirmativer Bezug auf Identitätskategorien versäumt, deren Hervorgebracht-Sein zu thematisieren, sodass sie wie „eingelassen in Stahl und Beton“ erscheinen (Schmidt 1996, S. 124). Zum anderen läuft ein Aufrufen von – sozial und gesellschaftlich dringend zu überwindenden – hierarchisierenden, entwertenden und verletzenden Situationen im Namen der Antidiskriminierung dann Gefahr, deren hierarchisierte Struktur in den Köpfen von Kindern und Jugendlichen zu verfestigen, wenn dieses Aufrufen den Einstieg zum Thema darstellt, wenn es wiederholt geschieht oder wenn nicht in gleicher Intensität auch Handlungsstrategien und andere, gerade auch visionäre Realitäten Raum erhalten. Auch lässt das die Lebensweisen, die vorwiegend entsprechenden Diskriminierungen ausgesetzt sind, dann als wenig attraktiv erscheinen. Bildungstheoretisch betrachtet müsste eines der übergreifenden Ziele *auch* sein, Jugendlichen wertschätzend eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten für ihr eigenes Leben anzubieten und – im Sinne einer *good news for all* – vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als gesellschaftlich-kulturelle Realität und Horizont der eigenen Lebensgestaltung für alle selbstverständlich werden zu lassen. (Hartmann et al. 2018, S. 178 f.)

Die Vielzahl an wichtigen didaktischen Fragen, Entscheidungen und Herausforderungen benötigt nicht nur deren jeweiliges Reflektieren zur Vorbereitung der Bildungsarbeit, sondern auch Entwicklungsprozesse im pädagogischen Team, in denen eine fundierende Auseinandersetzung mit Theorien und Fachbegriffen es ermöglicht, zu einem gemeinsamen Verständnis zu kommen, und in denen jede_r angeregt wird, die eigene Haltung zum Thema zu reflektieren. Die notwendigen didaktischen Entscheidungen und altersangemessene methodische Aufbereitung der Inhalte erfordern nicht zu unterschätzende zeitliche und räumliche Kapazitäten sowie eine kontinuierliche selbstreflexive Auseinandersetzung mit den Zielen und Vorgehensweisen in der jeweiligen Einrichtung, für die auch eine Vernetzung verschiedener Akteur_innen fruchtbar sein kann, um fachliche Standards weiterzuentwickeln. Dies ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das Ressourcen benötigt und nicht in der alleinigen

Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, sondern in der des gesamten Teams, der Leitung und des Trägers der betreffenden Einrichtung liegt. Auch dies sind Entscheidungen der Professionalisierung eines Feldes, die über eine individualisierende Sicht auf – zweifellos wichtige Kompetenzen der einzelnen Fachkräfte – deutlich hinaus geht.

3. Welche didaktischen Entscheidungen treffen? – Elementares, Fundamentales und Exemplarisches bestimmen

Wolfgang Klafki (1985) unterscheidet auf bildungstheoretischer Ebene material und formal ausgerichtete Ansätze. Erstere stellen im Planungsprozess die Inhalte in den Vordergrund, letztere das Subjekt mit seinen Bedürfnissen und Handlungskompetenzen. Klafki betont die Schwächen beider Zugänge und entwickelt die Vorstellung einer kategorialen Bildung, die beide Bereiche so miteinander verbindet, dass Einseitigkeiten überwunden und die materiale Seite mit der subjektbezogenen formalen Seite dialektisch verschränkt wird, um so einerseits die Sache für den Menschen, andererseits den Menschen für die Sache zu erschließen. In einem entsprechend welt- wie selbsterschließenden Prozess sollen sich grundlegende Formen und Inhalte des Verstehens herausbilden. Diese erzeugen Kategorien im Menschen, mit deren Hilfe sie sich selbst und die Welt sowie das Mensch-Welt-Verhältnis interpretieren und dabei zu einem begründeten Handeln kommen können. Kategorien sind grundlegende Begriffe, die die Voraussetzung für die Erschließung weiterer Begriffe und Aussagen darstellen. Kategoriale Bildung findet statt, wenn mittels exemplarischen Lernens von Sachverhalten kategoriale Einsichten in diese gewonnen und dabei Kompetenzen erworben werden, die wiederum zu einer weiteren intensiven Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen befähigen.

Folgt mensch Klafkis Überlegungen, ginge es bei der Planung von Bildungsgelegenheiten zum Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ um die Frage, wie kategoriale Einsichten ermöglicht werden können. Klafki (1985) bietet ein didaktisches Dreieck als Hilfe zur Erschließung der Inhalte an: das Elementare – das Fundamentale – das Exemplarische: „Elementar ist, was am besonderen Fall ein dahinterliegendes *allgemeines Prinzip* erfahrbar macht (materiale Seite), fundamental sind Erfahrungen (subjektiv-formale Seite), in denen grundlegende Einsichten auf prägnante Weise gewonnen werden. Die fundamentalen und elementaren Dinge müssen stets an eindrucksvollen, fruchtbaren, sprich ‚exemplarischen‘ Beispielen gewonnen werden“ (ebd., S. 13 f.). Pädagogische Fachkräfte sind eingeladen, dieses didaktische Dreieck heteronormativitätskritisch auszubuchstabieren: Was stellt im eigenen pädagogischen Arbeitsbereich angesichts des großen Themenfelds ‚vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen‘ etwas Elementares, Fundamentales, Exemplarisches dar?

Zu bestimmen wären in einem ersten Schritt die *elementaren* Einsichten, die mit dem Gegenstand vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen aus einer heteronormativitätskritischen Perspektive verbunden sind. Eine solche Einsicht könnte z. B. darin liegen, geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als über gesellschaftliche Strukturen und normative Erwartungen und mit positiven wie negativen Sanktionen vermittelt zu erkennen oder darin, sie zeit-historisch, kulturell, biografisch oder/und innerpsychisch als ambivalent und veränderlich und – in diesem Sinne als – vielfältig zu erkennen. Als elementar könnte entsprechend gelten, ein dynamisches Identitätsverständnis kennenzulernen und zu verstehen, was es heißt, Geschlecht und Sexualität als gesellschaftlich-kulturelle Konstrukte zu begreifen.

In einem zweiten Schritt wäre zu überlegen, wie entsprechende Einsichten dem jeweiligen Alter der Kinder und Jugendlichen angemessen und an deren Lebenswelten anschließend erfahrbar gemacht werden können. *Fundamental* könnte es z. B. sein, unterschiedliche Weisen, wie Menschen die eigene geschlechtliche und sexuelle Identität verstehen, vergleichend kennen und reflektieren zu lernen: also z. B. als von Natur aus gegeben und unveränderbar; als langsam durch Begegnungen mit Menschen, Lebensgeschichten, Literatur oder anderen kulturell-gesellschaftlichen Errungenschaften herausgebildeter Prozess, der z. T. durch neue Wünsche und Bedürfnisse gekennzeichnet sein kann; als etwas ganz Selbstverständliches, über das eigentlich noch nie nachgedacht wurde; als eine bewusste Entscheidung zu einem bestimmten Zeitpunkt im eigenen Leben, an dem sich neue Möglichkeiten eröffneten;

Im dritten Schritt würde überlegt, wie diese Zusammenhänge so von Jugendlichen erschlossen werden können, dass sie einen nachhaltigen Eindruck bei ihnen hinterlassen. Das *Exemplarische* soll eindrucksvoll und fruchtbar sein. So entfalteten in der Werkschau bei All Included! die Videos, die von den Jugendlichen in den Lernwerkstätten selbst vorbereitete und durchgeführte Interviews mit Menschen aus der LGBTIQ+-Community zeigten, eine besondere Anziehungskraft auf die jugendlichen Besucher_innen. Doch inwiefern das Elementare und Fundamentale beim Führen und Beobachten von Gesprächen bzw. beim Betrachten von Videos tatsächlich von den Jugendlichen erschlossen werden kann, wird erneut von unterstützenden Impulsen der pädagogischen Fachkräfte abhängig bleiben. Diese flankieren idealer Weise einen Bewusstwerdungsprozess, in dem deutlich wird, dass die Protagonist_innen auf unterschiedliche Erklärungsangebote zurückgreifen, sich mit diesen identifizieren und damit nur ihre jeweilige Wahrheit, nicht aber eine Wahrheit an sich, *die* Wahrheit, berichten können.

Erneut zeigt sich, wie eng die gewählten Mittel und Methoden mit den Inhalten verbunden sind. Diese können nicht für sich alleine für die Qualität der Bearbeitung stehen. Soll es nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob die Kinder und Jugendlichen das in den angebotenen Materialien liegende Potenzial für

sich erschließen können, bedarf es auch einer verlässlichen Begleitung und ausgebildeten Haltung der pädagogischen Fachkräfte. Erkennen sich diese selbst als positionierte Personen, die in die begleiteten Bildungsprozesse involviert sind, und greifen sie diese Erkenntnis mit auf, dann kann dies über die Art und Weise, sich zu reflektieren und (Selbst-)Kritik zu üben, darüber hinaus zu einer besonders eindrücklichen Erfahrung für die Zielgruppe werden. Den allgemeinen Eckpunkten pädagogischer Professionalität – insbesondere (Selbst-)Reflexivität, didaktische Planung und theoretische Fundierung – folgend, spricht ein professioneller Zugang zum Thema, wie er auch über das didaktische Dreieck unterstützt wird, zumindest gegen eine schnelle Vorbereitung der pädagogischen Einheit, die auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema verzichtet, wie sie Manuale und Toolboxes nahe zu legen scheinen.

Literatur

- All Included! (o. J.): www.all-included.jugendmuseum.de (Abfrage: 23.09.2018).
- All Included! (2016): Das Magazin zur Werkschau im Jugend Museum. Jugend Museum Berlin.
- Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshof, Marita (2019): Geschlechterreflektierende Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Einführende Überlegungen. In: Baar, Robert/Hartmann, Jutta/Kampshof, Marita (Hrsg.): *Geschlechterreflektierende Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Jahrbuch „Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung“ (Band 15)*, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 29–52.
- Becker, Helle (2018): Politischer werden! Politische Jugendbildung als Herausforderung der Jugendarbeit. In: *Sozial extra* 5, S. 13–16
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta (2018): Multiperspektivisch & partizipativ – Zum Forschungsdesign des Praxisforschungsprojekts Viel*Bar. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli: *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: transcript, S. 69–81.
- Busche, Mart/Streib-Brzič, Uli (2018): Pädagogische Interaktionen und Haltungen – Herausforderungen guter Praxis. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli: *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: transcript, S. 115–176.
- Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (2002): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29–47.

- Dewe, Bernd (2009): Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: Riegler, Anna/Hojnik, Sylvia/Posch, Klaus (Hrsg.): *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–63.
- Foucault, Michel (1977): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartmann, Jutta (2002): vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Hartmann, Jutta (2014): *Queere Professionalität als Haltung des Infragestellens und Dynamisierens – zur Dekonstruktion geschlechtlicher und sexueller Identität in der Sozialen Arbeit*. In: *Sozialmagazin. Queerfeldein durch die Soziale Arbeit*. Heft 3/4 2015. Weinheim: Beltz Juventa, S. 22–29.
- Hartmann, Jutta (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen. In: Huch, Sarah/Lücke, Martin (Hrsg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript, S. 27–47.
- Hartmann, Jutta/Busche, Mart (2017): All Included!? Herausforderungen und Gelingensbedingungen schulischer Projekte zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.): *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben. Ein Lehr- und Praxishandbuch*. Berlin, S. 241–256.
- Hartmann, Jutta/Busche, Mart (2018): Mehr als Sichtbarmachung und Antidiskriminierung. Perspektiven einer Pädagogik vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen. In: *Sozial Extra 5*, S. 21–25.
- Hartmann, Jutta/Busche, Mart/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018): Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli: *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: transcript, S. 177–192.
- Heiner, Maja (2007): *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten*. München: Ernst Reinhardt.
- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger/Helsper (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 15–34.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Laufenberg, Mike (2014): *Sexualität und Biomacht. Vom Sicherheitsdispositiv zur Politik der Sorge*. Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Roters, Ellen (2018): Praxisforschung aus der Sicht der Beforschten – Das letzte Wort. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018): *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: transcript, S. 193–195.

Schmidt, Gunther (1996): Das Verschwinden der Sexualmoral. Hamburg.

VieL*Bar-Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge: www.ifaf-berlin.de/projekte/viel*bar/ (Abfrage: 23.09.2018).

Zeitimpuls (2014): Finde den Fehler! Gewinner Deutscher Menschenrechts-Filmpreis (Regie Gerhard Prügger). URL: www.youtube.com/watch?v=-9h9oWhcNJs (Abfrage: 23.09.2018).

Heterosexualität und Cisgeschlechtlichkeit als Formen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt¹

Helge Jannink und Christina Witz

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist in der sexualpädagogischen Arbeit einerseits ein Querschnittsthema, das sexualitätsbezogene Fragestellungen durchdringt und andererseits, unter dem Blickwinkel *explizit* geäußerter Fragen der Teilnehmenden, eines von diversen Themen, die in der sexualpädagogischen oder fortbildnerischen Gruppenarbeit zur Sprache kommen.² Die Beschäftigung mit Vielfalt in der sexualpädagogischen Praxis ist in diesem Sinne auch eine widersprüchliche: ein allgegenwärtiges Thema und eines, bei dem es vorkommt, dass es von Seiten der Zielgruppen nicht angesprochen wird. Darüber hinaus ist ein weiterer Widerspruch, der dem Gegenstand des Artikels zugrunde liegt, im Titel angesprochen. Heterosexualität und Cisgeschlechtlichkeit sind einerseits je eine von diversen Formen sexueller Orientierung bzw. Geschlechtsidentität, andererseits jedoch als das gesellschaftlich Hervorgehobene die normgebenden Versionen derselben.

Einen Umgang mit diesen Widersprüchen immer wieder neu zu finden, ist eine Herausforderung, die die pädagogische Arbeit seit geraumer Zeit beschäftigt. Hierbei hat eine Ausdifferenzierung der Felder Sexualpädagogik und Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt stattgefunden, wobei letztere sich mitunter ausdrücklich von der bereits etablierteren Sexualpädagogik absetzt. Gleichzeitig spielt in dieser Entwicklung für beide Felder der Rückgriff auf dieselben rechtlichen Kategorien eine bedeutende Rolle.

In diesem Beitrag werden wir uns zunächst die Ausdifferenzierung der Felder Sexualpädagogik und Pädagogik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

1 Wir verwenden den Begriff Vielfalt im Sinne des sexualpädagogischen Methodenbuches *Sexualpädagogik der Vielfalt* als „Anliegen, die verschiedenen Differenzkategorien [...] zusammen zu denken und zu berücksichtigen.“ (Tuiden et al. 2012, S. 18). Hierbei beschränken wir uns auf solche, die im weitesten Sinne dem Feld der Sexualität zugeordnet werden können.

2 Zum Umfang sexualpädagogischer Themen (vgl. z. B. Schmidt/Sielert 2013) und zur Einführung in die Sexualpädagogik (vgl. z. B. Sielert 2015).

widmen und dann den gemeinsamen menschenrechtsbasierten rechtlichen Rahmen beleuchten. Dabei ziehen wir vor allem das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006 und die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) von 2009 heran, die in der (sexual-)pädagogischen Debatte der letzten Jahre unter den Stichworten Antidiskriminierung und Inklusion hohe Relevanz erlangt haben. Aus ihnen leitet sich ein verändertes Verständnis (sexual-)pädagogischer Haltung ab, das wir anhand zweier häufig in der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen im schulischen Rahmen gestellter Fragen diskutieren wollen.

1. Ausdifferenzierung der Felder Sexualpädagogik und Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Themen, denen sich eine Pädagogik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt widmet, sind ebenfalls Gegenstand von Sexualpädagogik. Während Vielfalt in der Sexualpädagogik lange Zeit als eines von vielen Themen gesehen wurde und erst in den letzten Jahren zunehmend auch als Querschnittsthema jeglicher sexualpädagogischer Arbeit wahrgenommen wird,³ setzt eine Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt diese Themen als ihren zentralen Gegenstand.⁴ Für die Ausdifferenzierung der beiden pädagogischen Felder lassen sich verschiedenen Gründe ausmachen.

-
- 3 Bezüglich sexualpädagogischer Veröffentlichungen zeigt sich dies jedoch noch spärlich. So existieren einige, die Methoden und Materialien beinhalten, in denen Themen wie Geschlechterrollen oder sexuelle Orientierung berücksichtigt sind (z. B. für die Schule Martin/Nitschke 2017). Jedoch ist die Zahl der Veröffentlichungen, die sich explizit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt widmen, bisher überschaubar. Ausdrücklich sexualpädagogisch ausgerichtet ist lediglich das bereits erwähnte Buch *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012), das Methoden für die schulische und außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen enthält. Darüber hinaus existieren z. B. Methodensammlungen für die Schule (Spitzner 2014; AK Lesbenpolitik 2017) oder die Jugendarbeit (Steffensen/Landgraf/Behrens 1999) zum Thema Lebensweisen bzw. sexuelle Orientierung. Aktuell hat die Bundeszentrale für politische Bildung eine Themen- und Materialsammlung für schulisch und außerschulisch Unterrichtende mit dem Titel *Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten* herausgebracht (bpb 2018). Die Bildungsinitiative Queerformat entwickelte im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Handreichungen zu Themen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt für verschiedene pädagogische Bereiche (SFBB 2012a; SFBB 2012b; SFBB 2018).
 - 4 Diese Aussage bezieht sich auf das Feld des Sexuellen. Da sich viele Vertreter*innen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einer intersektionalen Pädagogik nahe verstehen, beschäftigen sie sich auch mit weiteren Diskriminierungsformen und somit auch weiteren Querschnittsthemen. Das gleichnamige Buch (Schmidt/Sielert/Henningsen 2017) zeigt, dass wiederum in die *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik* stets auch marginalisierte Positionen einfließen bzw. ein Motor von Entwicklungen der Sexualpädagogik waren.

Wenn wir Sexualität als den Gegenstand nehmen, der die sexualpädagogische Arbeit von anderen pädagogischen Ansätzen unterscheidet, so haben wir es mit einem Gegenstand zu tun, der zunächst einmal, obwohl ihm gesellschaftlich große Aufmerksamkeit sicher ist (vgl. z. B. Foucault 1976), nichts über die Ausrichtung der Beschäftigung aussagt. So wurde und wird Sexualität sowohl gesellschaftlich Befreiendes als auch Zerstörendes zugeschrieben. Während eine pädagogische Behandlung sexueller Themen gesellschaftlich in der Breite angekommen ist, kann dieses für Vielfaltsthemen nicht behauptet werden. Selbst religiöse Gruppierungen, die als spezifisch sexualfeindlich angesehen werden, räumen Sexualität einen positiv konnotierten Platz ein, wenn auch in einem engen, z. B. ehelichen Rahmen. So entwickelten z. B. die monotheistischen Religionen eine je eigene Sexualethik (BZgA 2016). Es sind dabei gerade jene Formen von Sexualität, denen sich eine Pädagogik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt widmet, die von Ausschluss und Verfolgung betroffen waren und sind. Demnach existiert zwar eine christlich-konservativ geprägte sexualpädagogische Richtung, Homosexuellen wird in dieser jedoch zur (Reparativ)Therapie geraten.

Auch rechtlich ist der Status beider Felder unterschiedlich. Während Sexualpädagogik zwar immer wieder um ihre inhaltliche Ausrichtung zu kämpfen hat (vgl. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016), hat sie bereits seit den 1970er Jahren zumindest im schulischen Bereich durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) 1968 eine gesetzliche Grundlage. Pädagogik sexueller und geschlechtlicher Vielfalt muss jedoch weiterhin um (rechtliche und) gesellschaftliche Anerkennung und Sichtbarkeit ringen. Obwohl sie im Beschluss der KMK zumindest potenziell angelegt waren, wurden Themen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, wie wir im Beitrag noch ausführen werden, erst deutlich später auch gesetzlich wirkungsvoll gestärkt.

Zudem erscheint es zwar zunächst paradox, dass Ausschluss und Verfolgung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit ihrer gleichzeitigen Sexualisierung einhergehen und verbunden sind. Doch ist zu vermuten, dass die Zurückweisung der gesellschaftlichen Vorstellung, z. B. Homosexuelle auf ihr sexuelles Handeln reduzieren zu können, eine Rolle für einen zurückhaltenden Umgang mit sexualitätsbezogenen Aspekten innerhalb einer Pädagogik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt spielen dürfte. So benennt eine Überschrift im Editorial einer aktuellen vielfaltsthematischen Veröffentlichung der Bundeszentrale für politische Bildung: „Nicht sexuelle Aufklärung, sondern Toleranz-erziehung“ (bpb 2018, S. 9) als ihr zentrales Thema. Dabei ist zu vermuten, dass es weniger um die Zurückweisung von sexueller Aufklärung insgesamt geht, sondern um eine pädagogische Herangehensweise, die den Identitätsaspekt sexueller und geschlechtlicher Vielfalt unabhängig von sexuellen Aspekten in den Vordergrund stellt.

2. Menschenrechtsbasierte Sexualpädagogik

Eine Gemeinsamkeit pädagogischer Ansätze geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie neuerer sexualpädagogischer Ansätze ist eine Fokussierung auf die Bedeutung der Erklärung der Menschenrechte und mit ihr dem Recht auf Bildung. Für die Sexualpädagogik war der Paradigmenwechsel, sich anhand sexueller und reproduktiver Rechte neu auszurichten, ein bedeutsamer Schritt (vgl. z. B. IPPF 2009; pro familia Bundesverband 2012). Wenn aktuell Sexualpädagog*innen befragt werden, dann ist die Förderung sexueller Selbstbestimmung einer der Begriffe, auf den sich eine Vielzahl als Ziel ihrer Arbeit einigen könnte (vgl. z. B. Weiser 2011, S. 47 ff.; WHO 2011, S. 24). Zudem heißt der entsprechende Abschnitt des Strafgesetzbuches seit 1973 „Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung“. Das Recht schreibt nicht vor, wie Sexualität zu leben ist, sondern schützt den Bereich, in dem sexuelle Selbstbestimmung in Frage steht. Während Selbstbestimmung gesetzlich jedem Menschen von Geburt an gegeben ist, wird aus pädagogischer Sicht schnell klar, dass die Ausübung von Selbstbestimmung erlernt werden muss und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ein zu förderndes und gleichzeitig zu schützendes Gut ist. In dieser Gleichzeitigkeit liegt auch die Herausforderung von Selbstbestimmung als pädagogischem Ziel. Wie kann bestimmt werden, wann eher Förderung, wann Gewährenlassen und wann Schutz das pädagogische Handeln bestimmen sollte?

Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wenn wir eine*n Jugendliche*n pädagogisch begleiten, die*der als nicht geschlechtskonform wahrgenommen wird und er*sie aus diesem Grund in der Schule isoliert ist und darunter leidet, dann ist eine Intervention im Sinne des Schutzes der Selbstbestimmung der*des Jugendliche*n kompliziert. Eine*n Jugendliche*n nicht zu mögen, kann den Schüler*innen nicht verboten werden, doch gleichzeitig ergibt das Leiden einen Auftrag, etwas zu verändern.

Es sind die rechtlichen Neuerungen der AGG und der BRK, die hier einen Ansatzpunkt bieten. So beschäftigt sich das AGG mit Benachteiligungen, denen Menschen u. a. aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer sexuellen Identität unterliegen. Dabei unterscheidet es zwischen unmittelbarer und mittelbarer Benachteiligung, so dass z. B. auch „dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren“ in Frage gestellt werden. Neben Regelungen, die Gleichbehandlung verbessern und ermöglichen sollen, enthält das AGG auch Passagen, in denen unterschiedliche Behandlungen u. a. auf der Grundlage von Geschlecht und sexueller Identität für zulässig erklärt werden, wenn „[...] bestehende Nachteile [...] verhindert oder ausgeglichen werden sollen“. Es geht also neben der Verhinderung von Benachteiligung auch um die Förderung von Menschen, die bisher aufgrund struktureller Gegebenheiten Benachteiligung erfahren haben. Für die Sexualpädagogik bedeutet dies z. B., dass sie sich nicht

nur über offene Benachteiligung Gedanken machen, sondern sich auch mit Formen struktureller Benachteiligung beschäftigen muss, wie z. B. mit der Ausrichtung der Bildungsinhalte oder der bisherigen Institutionskultur. Die BRK wiederum befasst sich ausführlich mit der Verbesserung bzw. Ermöglichung von Teilhabe für Menschen, denen diese bisher aufgrund einer „langfristige[n] körperliche[n], seelische[n], geistige[n] oder Sinnesbeeinträchtigung“ erschwert oder gar unmöglich ist. Ausgehend vom allgemeinen Recht auf Bildung werden Ziele und konkrete Maßnahmen formuliert, die „dem Ziel der vollständigen Integration“ beeinträchtigter Menschen z. B. ins Bildungssystem dienen sollen. Auch wenn sexuelle Selbstbestimmung nicht explizit benannt wird, so zeigt Sigrid Arnade, wie sich sexuelle Selbstbestimmung für Menschen mit Behinderungen aus den Formulierungen der BRK ableiten lässt (Arnade 2010, S. 11; 2013). Die Veränderungen durch das AGG und die BRK stellen jedoch eher Ergebnis als Wendepunkt einer bereits langanhaltenden menschenrechtsbasierten (vgl. z. B. pro familia Bundesverband 2012, S. 8 ff.) gesellschaftlichen Debatte dar und gleichzeitig lässt sich an ihren Regelungen der zuvor erwähnte Paradigmenwechsel nachzeichnen. Zudem werden im AGG sowie der BRK sowohl Bildung als auch sexualitätsbezogene Themen explizit benannt. Für die Fachdebatte der (sexual-)pädagogischen Praxis treten dabei zwei Fragen besonders in den Vordergrund: aus dem AGG diejenige, wie sich die Arbeit in Anbetracht potenziell vielfältiger Teilnehmer*innen möglichst diskriminierungsarm gestalten lässt und aus der BRK jene nach einer pädagogisch-inklusiven⁵ Vorgehensweise, um die pädagogisch und gesellschaftlich gerungen wird.⁶

In der Anwendung von Antidiskriminierung und Inklusion zeigt sich ein inhärentes Dilemma. Aus Perspektive der Antidiskriminierung stellt sich die

5 Die deutschsprachige Fassung der BRK verwendet den Begriff der Inklusion nicht. Wenn es in der englischen Fassung *inclusion* heißt, wird dieses entweder mit Einbeziehung oder Integration übersetzt. Während im Begriff der Integration mitschwingt, dass der aufnehmende Bereich der Gesellschaft sich zwar öffnen, aber nicht verändern müsse, und sich die zu Integrierenden zu bewegen haben, wird im Begriff der Inklusion die Richtung umgedreht. Wie im BRK bereits formuliert, bedeutet Inklusion, dass nicht die zu Inkludierenden sich bewegen, sondern gesellschaftliche Bedingungen sich dahingehend verändern müssen, dass ihnen Teilhabe möglich ist (vgl. Bielefeldt 2009; Specht 2013, S. 169 f.).

6 Interessanterweise ist es gerade *die* Publikation, die erste Vorschläge formuliert hatte, wie sich sexualpädagogische Praxis in diese Richtung aufmachen könnte, die ein besonderes mediales Interesse und massive Angriffe (vgl. z. B. Henningsen/Tuider/Timmermanns 2016; Hark/Villa 2017) auf sich gezogen hat: das Methodenkompendium *Sexualpädagogik der Vielfalt* (Tuider et al. 2012). Gleichzeitig hat es Gegenreaktionen auf sexualpädagogische Veröffentlichungen schon häufiger gegeben. So wurde z. B. 2007 gegen die 2001 von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung herausgegebene Elternbroschüre *Körper, Liebe, Doktorspiele* geklagt und Anfang 2018 sah sich die Veröffentlichung einer Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heisst jetzt Ben* (SFBB 2018) medialer Diffamierung ausgesetzt.

Frage, wie Menschen, die vermeintlich von der Norm abweichen, einerseits vor unmittelbarer Benachteiligung geschützt, andererseits als Benachteiligte gefördert werden können, um auch mittelbare Benachteiligung zu verringern und langfristig abzuschaffen. Dabei ist Gleichbehandlung einerseits ein individuelles Recht, das andererseits aber Gruppenzugehörigkeiten erzeugt. Das Gesetz wurde für Menschen eingeführt, von denen bereits bekannt war, dass sie aufgrund dessen, dass sie einer bestimmten Gruppe zugeteilt werden, Diskriminierung erfahren.⁷ Wenn ein Mensch also in diesem Sinne Diskriminierung erfährt, geht es einher mit dem Zugeordnetwerden zu einer spezifischen Gruppe, die dann eingespannt in einem System hierarchischer Unterscheidungen abgewertet wird. Um gegen diese Diskriminierung vorzugehen, muss die betroffene Person also zunächst einmal zulassen, mit dieser Gruppe identifiziert zu werden bzw. sich selbst (zumindest vorübergehend) zu identifizieren. Beim zuvor genannten Beispiel würde es bedeuten, dass die*der Jugendliche sich zunächst als geschlechtsnonkonform identifizieren müsste, um zu fordern, dass der benachteiligenden Behandlung Einhalt geboten wird, womit gleichzeitig auch die hierarchische Unterscheidung wiederholt wird. Dieses Dilemma ist nicht zu lösen und beinhaltet aus (sexual-)pädagogischer Warte auch die Gefahr, paternalistisch zu handeln. Das Konzept der Inklusion fügt nun noch eine weitere Ebene hinzu. Die BRK entwirft es für Menschen mit Behinderungen, es wurde jedoch im Laufe der Zeit auch auf andere sogenannte benachteiligte Gruppen übertragen (vgl. z. B. Busche/Kugler/Nordt 2014; SFBB 2018). Inklusion der*des geschlechtlich nonkonform wahrgenommenen Jugendlichen würde bedeuten, dass nicht er*sie gefragt ist, die Situation zu verändern, sondern die Institution Schule und all ihre Akteur*innen dafür zu sorgen haben, dass Nonkonformität nicht zu Benachteiligung führt. Pädagogik würde hier bedeuten, Bedingungen zu erarbeiten, die Nonkonformität mit Konformität gleichwertig werden lassen.

Beide Ebenen, sowohl die der Antidiskriminierung als auch die der Inklusion, zielen somit darauf ab, das hierarchisierte Machtgefälle zwischen Unterschieden zu nivellieren. Dies ist unter Gleichaltrigen auf einem Schulhof wünschenswert, würde aber im Verhältnis Pädagog*in zur Zielgruppe einer Verleugnung des innewohnenden Machtverhältnisses Vorschub leisten. Antidiskriminierung und Inklusion sind dabei Hinweise und Werkzeuge, das eigene pädagogische Handeln machtsensibel (vgl. Henningsen 2016) zu reflektieren.

7 Sexualitätsbezogen sind dies zunächst einmal Menschen, die aus Gründen des Geschlechts (also in den meisten Fällen Frauen) oder der sexuellen Identität diskriminiert werden. Dass auch die weiteren im Gesetz benannten Gruppen („Rasse“ oder ethnische Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter) im Zusammenhang mit Sexualität diskriminiert werden können, davon gibt u. a. die aktuelle sogenannte „Migrationsdebatte“ ein beredtes Beispiel (vgl. z. B. Christmann 2017).

3. „Tut Sex weh?“ oder „Wie lang muss ein Penis sein?“

Wir wollen unsere bisherigen Ausführungen nun am Beispiel sexualitätsbezogener Fragen aus der sexualpädagogischen Gruppenarbeit diskutieren, da diese von den Jugendlichen eingebracht werden und Sexualpädagog*innen zur Beantwortung dieser Fragen zur Verfügung stehen.⁸ Sexualpädagog*innen werden häufig von einer Schule für ein vormittägliches Seminar mit z. B. einer achten Klasse gebucht, das die schulische Sexualaufklärung ergänzen soll. Hintergrund einer solchen Veranstaltung ist es, den Schüler*innen zu ermöglichen, mit Personen, die ihnen nicht täglich begegnen und die in keinem Leistungs- und Bewertungsverhältnis zu ihnen stehen, Fragen zu erörtern, die im schulischen Rahmen schwerer platzierbar sind. Aus diesem Grund wird das Seminar in Abwesenheit von Lehrpersonen durchgeführt.

Es handelt sich bei der nun folgenden Beschreibung um keine reale Gruppe, aber auch nicht um eine rein erfundene. Die Beschreibung basiert auf Erfahrungen in der Schulklassenarbeit, setzt sich aber aus mehreren Gruppen zusammen, wie sie sich eher in ländlichen oder wohl situierten Gegenden finden. Es handelt sich bei der Beschreibung um den ersten Eindruck, der auf langjährig eingeübte Kategorisierungen verweist, mit denen wir einer Gruppe Jugendlicher begegnen. Selbst in einem kurzzeitpädagogischen Seminar von zwei bis vier Stunden differenziert sich dieser erste Eindruck bei näherem Kennenlernen der Jugendlichen bald.

Beim Zusammentreffen mit der Gruppe ergibt sich folgender erster Anschein: Die Jugendlichen wirken sehr homogen. Die Mädchen tragen lange Haare zumeist zum Zopf gebunden. Vielleicht ist ein Mädchen darunter, dessen Haare etwas dunkler oder lockiger sind, aber der Unterschied der Frisuren liegt hauptsächlich in einem Längenunterschied von 10 cm. Auch die Kleidung der Mädchen ist ähnlich gewählt. Fast alle tragen enge Jeans und körperbetonte Tops, die die Arme mehr oder weniger bedecken. Was die körperliche Erscheinung betrifft, so sind fast alle schlank und die, die sich vermutlich selbst für „zu dick“ halten, sind, wenn überhaupt, auch nur ein bisschen weniger schlank. Bei den Jungen ergibt sich ein ähnliches Bild. Sie tragen kurze Haare, wobei sie sich lediglich im Grad der Nacken- und Seitenhaarrasur unterscheiden. Ihre Kleidung ist sportlich gewählt, die Hosen etwas weiter und auf dem einen oder anderen T-Shirt findet sich ein Aufdruck, der auf eine Musikband verweist, die

8 Das sexualpädagogische Setting ließe sich z. B. bezüglich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auch auf den Ebenen des geschlechtersensiblen Sprechens, des sexualpädagogischen Materials, der Methoden- und Themenwahl sowie der Zusammensetzung eines sexualpädagogischen Teams reflektieren. Zum Setting sexualpädagogischer Seminare vgl. z. B. Witz/Jannink 2017, S. 370 f.

meisten tragen jedoch Hinweise auf ihre liebsten Fußballvereine. Auch die Jungen sind durchgehend schlank, wobei sie unterschiedlich groß sind. Anders als in der Mädchengruppe wirken einige, obwohl alle Jugendlichen der Klasse 13–14 Jahre alt sind, noch kindlich, während andere bereits deutliche Pubertätszeichen aufweisen. Die Gruppe wirkt bezogen auf ihre äußere Erscheinung geschlechtsrollenkonform.

Wir möchten hier einen kleinen Einschub machen und eine Unterteilung einführen, die die Bildungsinitiative Queerformat veröffentlicht hat (SFBB 2012a, S. 77). Es handelt sich hierbei um eine tabellarische Darstellung verschiedener Unterkategorien „sexueller Identität“ und die Einordnung von Menschen, die im Sinne von Heteronormativität⁹ der „Norm“ oder der „Normverletzung“ zugeteilt werden. Die Autor*innen führen vier Unterkategorien auf: biologisches Geschlecht, psychisches Geschlecht, soziales Geschlecht und – grafisch etwas abgesetzt – sexuelle Orientierung. Auf der Ebene des körperlichen, biologischen Geschlechts sind der Norm eindeutige Männer- und Frauenkörper zugeordnet, während auf der Seite der Normverletzung intergeschlechtliche Menschen erscheinen, also „im medizinischen Diskurs Personen mit genetischen, chromosomalen und/oder hormonellen Besonderheiten der Geschlechtsdifferenzierung“ (ebd., S. 91). Auf der Ebene des psychischen Geschlechts, dort auch mit Geschlechtsidentität bezeichnet, – gemeint ist „die innere Gewissheit, einem bestimmten Geschlecht anzugehören“ (ebd., S. 89) – erscheinen Cisfrauen und -männer, also Menschen, „die eine Übereinstimmung von biologischem und psychischem Geschlecht erleben“ (ebd., S. 86), während sich auf der entgegengesetzten Seite Menschen finden, die diese Übereinstimmung zunächst oder dauerhaft nicht erleben, z. B. transgeschlechtliche oder queere Menschen. Mit dem sozialen Geschlecht ist die Geschlechtsrolle angesprochen. Hier entsteht die Unterscheidung zwischen Menschen, die in ihrer Erscheinung den gesellschaftlichen Rollenvorstellungen entsprechen und denen, die in ihrer Erscheinung von diesen abweichen. Auf der letzten Ebene der sexuellen Orientierung werden Heterosexuelle der Norm zugerechnet, während alle weiteren Formen der sexuellen Orientierung auf der Seite der Normverletzung auftauchen.¹⁰

9 Zum Begriff der Heteronormativität vgl. z. B. SFBB 2012a, S. 89 f. Wir verwenden den Begriff im Weiteren als Bezeichnung der oft impliziten Vorannahme, Sexualität wäre heterosexuell und cisgeschlechtlich ausgerichtet.

10 Die Unterkategorien ließen sich sowohl ergänzen als auch anders zusammenfassen. Zum Beispiel stellt sich die Frage, wie unterschiedliche Beziehungsformen integriert werden könnten, denen ebenfalls ein Einfluss auf die sexuelle Identität zugeschrieben werden kann. Auch wird in dieser Veröffentlichung von 2012 Asexualität als sexuelle Orientierung noch nicht erwähnt. Katharina Debus benennt neben geschlechtlicher und sexueller auch den Aspekt der amourösen Vielfalt. Amouröse Vielfalt umfasst dabei auch Beziehungsformen,

Bezogen auf die beschriebene Schulklasse, können wir also sagen, dass wir, außer dem ersten Eindruck einer Gruppe, die sich geschlechtsrollenkonform darstellt, über die weiteren Kategorien nichts wissen können. Auch können wir nicht beurteilen, ob sich alle in der von ihnen dargestellten Geschlechtsrolle wohlfühlen.

Eine gängige sexualpädagogische Methode ist es, eine Box aufzustellen, in die die Teilnehmenden anonym Fragen einwerfen können, die dann, ohne Hinweise auf die fragende Person, in der Gruppe besprochen werden. Häufig wird hierfür die Gruppe entlang einer geschlechterdichotomen Logik in Jungen- und Mädchengruppe aufgeteilt, womit wir mitten in der Diskussion sind, ob und unter welchen Bedingungen es sich bei der Annahme von Geschlechtshomogenität um eine diskriminierende Praxis handelt (vgl. zu diesem Thema auch Debus 2012, S. 152 f.; Timmermanns 2017). Wir ziehen nun zwei für Schulklassen in diesem Alter typische Fragen heraus: „Tut Sex weh?“ und „Wie lang muss ein Penis sein?“. ¹¹ Die erste Frage stellen häufiger Mädchen und sie scheinen dabei anzunehmen, dass Schmerzen im Zusammenhang mit Sexualität eher eine weibliche Angelegenheit sind. Oft haben sie davon gelesen oder gehört, dass der erste heterosexuelle Geschlechtsverkehr schmerzhaft für ein Mädchen sein kann. Die zweite Frage beschäftigt pubertierende Jungen außerordentlich häufig. Es kursieren diverse Gerüchte um die Penislänge und seine Qualitäten beim heterosexuellen Geschlechtsverkehr und es gehört zur üblichen Darstellung von adoleszenter Männlichkeit, mit einem langen Penis anzugeben, und wenn es nur die Geschichte von einem langen Penis ist.

Jugendliche stellen äußerst unterschiedliche Fragen und es finden sich darunter auch viele, die, anders als im Beispiel, weniger eine heterosexuelle und cissexuelle Assoziation nahelegen. Gleichzeitig enthalten auch diese Fragen bereits eine Vielzahl an Themen. Bei der ersten ließen sich neben anatomisch-biologischen Fragestellungen, die z. B. körperliche Voraussetzungen sowie Funktionsweisen primärer Geschlechtsorgane und deren Unterschiedlichkeit, Lubrikation, Erektion oder Nebenwirkungen von Verhütungsmitteln betreffen, auch Themen des sozialen Geschlechts besprechen, z. B. welche sexuellen Rollen Männern, Frauen und Menschen, die mit diesen Rollen nicht konform gehen, zugeschrieben werden. Auch sexuelle Lust und Unlust, Freiwilligkeit im

während sexuelle Vielfalt sowohl die sexuelle Orientierung, die bevorzugte Beziehungsform – und die Antwort kann auch ‚keine‘ lauten –, als auch sexuelle Praktiken umfassen kann (Debus 2017, S. 820 f.).

- 11 Wir haben diese Fragen ausgewählt, da sie zum einen in sexualpädagogischen Schulklassenveranstaltungen häufig gestellt werden und zum anderen zunächst einmal eine große Entfernung zu den oben beschriebenen Veränderungen pädagogischer Zielsetzung vermuten lassen. Für Fragen, die sich Grundschüler*innen zu sexuellen Themen stellen vgl. Gathen/Kuhl 2014; 2018.

sexuellen Kontakt und Aspekte sexueller Gewalt könnten sich aus dieser Frage ableiten. Ähnlich verhält es sich bei der zweiten, wobei der Aspekt eines mit-schwingenden Leistungsideals deutlicher zum Vorschein kommt. Es bleibt jedoch zunächst offen, ob sich auch die Jugendlichen für all diese Aspekte interessieren.

Je ausschließlicher wir die Themen in eine Richtung entwickeln, die die Interessen und Vorerfahrungen der Jugendlichen übersteigt, desto mehr geraten wir in die Rolle derjenigen, die ausschließlich Sexualaufklärung im Sinne von Wissensvermittlung betreiben. Den meisten sexualpädagogisch Tätigen ist es jedoch wichtig, die Zielgruppe auf dem Stand ihrer Erfahrung anzusprechen, sie, wie gern salopp formuliert wird, „dort abzuholen, wo sie gerade steht“. Aus dieser Sicht ginge es darum herauszufinden, wie die Fragen gemeint sein könnten, also die Gruppe auch durch Rückfragen ins Erläutern zu bringen und damit ein weiteres Ziel sexualpädagogischer Arbeit, die Erweiterung (sexueller) Sprachfähigkeit der Zielgruppe, zu verfolgen.

Jugendliche sind in der Zeit der Pubertät damit beschäftigt, sich die (sexuelle) Welt der Erwachsenen anzueignen (vgl. z. B. Fend 2005, S. 222 ff.; Streeck-Fischer 2006, S. 11 ff.) und diese ist trotz aller gesellschaftlichen Verschiebungen heteronormativ geprägt. Auch legt die Forschung nahe, dass sich Jugendliche, die vermeintlich nicht der geschlechtlichen und sexuellen Norm entsprechen, in diesem Alter aus guten Gründen damit zurückhalten, dies an einem öffentlichen Ort oder überhaupt mitzuteilen.¹² Wenn also in der beschriebenen Schulklasse Jugendliche sind, bei denen der „Prozess der Bewusstwerdung“ (Krell/Oldemeier 2015, S. 12 ff.) bereits begonnen hat, äußern sie sich aus „Selbstschutz-Strategie“ (Debus 2017, S. 817) eher nicht. Dass Jugendliche, die sich in diesem Prozess befinden, anwesend sind, ist wiederum für die meisten Gruppen vorauszusetzen. 50 % der Jugendlichen mit nicht-heterosexueller Orientierung geben zumindest retrospektiv an, dies bis zum 14. Lebensjahr gewusst zu haben, bei Jugendlichen mit nicht-cisgeschlechtlicher Identität sind es 53,7 % (Krell/Oldemeier 2015, S. 12). Für Menschen, die vermeintlich von der sexuellen und geschlechtlichen Norm abweichen, ist es wiederum dringend geboten, dass sich an ihrer Benachteiligung etwas ändert. Studien zeigen eindrücklich, dass Diskriminierungen bis hin zu Gewalterfahrungen in ihrem Leben keine Seltenheit sind (ebd. Krell/Oldemeier 2015, Küpper/Klocke/Hoffman 2017 sowie Oldemeier, Oldemeier/Timmermanns und Timmermanns/

12 Laut einer Studie des Deutschen Jugendinstituts veröffentlichen Jugendliche mit einer nicht heterosexuellen Orientierung diese erstmalig im Durchschnitt im Alter von 16,9 Jahren, Jugendliche mit einer nicht cisgeschlechtlichen Identität sogar erst mit durchschnittlich 18,3 Jahren (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 15). Auch wenn nicht alle vorherigen Befürchtungen auch so eintrafen, berichten die Jugendlichen zugleich von diversen Diskriminierungserfahrungen, die ihnen in ihrer Vorsicht recht geben (vgl. ebd., S. 20).

Thomas in diesem Band). Wir können, schon vor dem Hintergrund der Aneignung der heteronormativen Erwachsenenwelt, für unsere fiktive Gruppe davon ausgehen, dass ein Großteil mit heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Fragen beschäftigt ist. Doch können wir ebenfalls davon ausgehen, dass in der Gruppe solche sitzen, die mit Fragen sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beschäftigt sind. Wenn wir also die Fragen so bearbeiten, dass wir ggf. heterosexuelle und cisgeschlechtliche Vorannahmen der Jugendlichen unkommentiert lassen, laufen wir Gefahr, die Jugendlichen, die über das Heterosexuelle und Cisgeschlechtliche hinausgehende Fragen bewegen, unberücksichtigt zu lassen. Wenn wir jedoch die heterosexuelle und cisgeschlechtliche Fragestellung unbeantwortet lassen, laufen wir Gefahr, auf das Desinteresse oder die Abwehr derjenigen in der Gruppe zu stoßen, für die die Beschäftigung mit Heterosexualität und Cisgeschlechtlichkeit wichtig ist.

4. Sexualpädagogik quergelesen?

Die Grundlagen (sexual-)pädagogischen Handelns sind gesellschaftlichen Wandlungen unterworfen. Eine solche Wandlung stellt die Ausrichtung auf Antidiskriminierung und Inklusion dar, bei der es sich nicht um eine persönliche Vorliebe von Pädagog*innen sondern um eine rechtlich begründete Anforderung an Bildung und gleichzeitig um ein immer nur anstrebbares Ideal handelt. (Sexual-)Pädagog*innen sind durch ihren gesellschaftlich vermittelten pädagogischen Auftrag stets Vertreter*innen gesellschaftlicher Norm. Dabei bringen sie lebensgeschichtliche Erfahrungen und damit persönliche Möglichkeiten und Begrenzungen mit. Aus diesem Grund sollten Selbsterfahrungsanteile in Aus-, Weiter- und Fortbildung und die Arbeit begleitende selbstreflektorische Räume in Form von z. B. Supervision Standard sein. Für den schulischen Bereich zeigt Ulrich Klocke in seiner Untersuchung zur Akzeptanz sexueller Vielfalt, dass die Haltung von Lehrpersonen, und wie sie sich im pädagogischen Handeln bzw. Nichthandeln ausdrückt, von zentraler Bedeutung für die Einstellung der Jugendlichen ist (vgl. Klocke in diesem Band und 2012, S. 92 f.). Er stellt jedoch, entgegen der Annahme, die Diskriminierung vor allem auf Seiten der Jugendlichen verortet, ebenfalls heraus, dass auch Lehrpersonen aktiv diskriminieren (ebd., S. 88). Es ist sehr wahrscheinlich, dass sich dies nicht nur auf in der Schule tätige Pädagog*innen beschränkt, sondern sich auch bei außerschulischer pädagogischer Arbeit findet.

Aus dem bisher Beschriebenen wird deutlich, dass die Aufgabe, über Heterosexualität und Cisgeschlechtlichkeit hinausgehende Perspektiven einzunehmen und in die Behandlung der Fragen der Jugendlichen einzubringen, in erster Linie auf Seiten der (Sexual-)Pädagog*innen liegt. Noch einmal auf die Fragen der Jugendlichen zurückkommend, kann eine scheinbar heteronormativ

und cisgeschlechtlich gestellte Frage potenziell in jede Richtung sexueller Identität beantwortet werden. Die Frage nach Schmerzen beim Sex ließe sich z. B. auf einer körperlichen Ebene unter Berücksichtigung diverser Ausprägungen der Geschlechtsorgane diskutieren¹³, aber auch auf der Ebene der Geschlechterrollen mit ihren Zuschreibungen von Schmerz und Unempfindlichkeit an die jeweiligen Geschlechter. Gleiches gilt für die Frage nach der Penislänge und der darin oft mitschwingenden Vorstellung eines sexuellen Leistungsideals. Sexuelle Leistung wäre z. B. ein Thema, das sich von Geschlecht zu Geschlecht und von Orientierung zu Orientierung unterschiedlich darstellen mag, aber gleichzeitig alle Geschlechter und Orientierungen verbindet. Vielleicht ist sogar Asexualität eine der deutlichsten Erwidern auf ein allgemeines sexuelles Leistungsideal. In ihren Antworten eröffnen Pädagog*innen ein Spektrum, sprechen immer auch für die „Unsichtbaren“ und erzählen im Sinne auch ungestellter Fragen. Es bleibt jedoch auf die gesamte Gruppe der Jugendlichen bezogen die Herausforderung, mit ihnen gemeinsam herauszufinden, was sie gerade interessiert. In der Arbeit mit einer Gruppe ließe sich eventuell entgegen: „Ja, Sex kann weh tun, aber wisst ihr wann und warum?“ oder „Ein Penis kann viele Größen haben, aber was habt ihr denn dazu gehört?“ und dann abwarten, wohin sich die Diskussion entwickelt und dabei ggf. weitere Aspekte ergänzen.

Antidiskriminierung und Inklusion ernstnehmend entsteht der Wunsch, pädagogische Interventionen so gestalten zu können, dass jeglicher Ausschluss verhindert wird. Dabei handelt es sich jedoch um eine Unmöglichkeit. Auch wenn in jeder Frage potenziell jede Facette sexueller Identität zu entdecken ist, muss entschieden werden, welcher zu welchem Zeitpunkt nachgegangen wird. Alles gleichzeitig sagen zu wollen, würde in Kauderwelsch, in einem ununterbrochenen Monolog oder im Schweigen enden. Um die Vielzahl der Facetten überhaupt erkennen zu können, ist es Voraussetzung, sich fortwährend mit den vielfältigen Formen des Sexuellen auseinanderzusetzen. Auch bleibt ein grundsätzlicher Widerspruch von Pädagogik bestehen: Sie ist nur dann inklusiv, wenn der Zielgruppe auch Haltungen zu und Formen von Sexualität zugestan-

13 In der Arbeit mit Jugendlichen (und auch Erwachsenen) lässt sich zudem immer wieder feststellen, dass das Wissen über anatomische Voraussetzungen, körperliche Möglichkeiten und deren vielfältige Ausgestaltung nicht sehr ausgeprägt ist – ein allgemeingesellschaftliches Problem. Für Frauen (z. B. Mérit 2012) und Mädchen (z. B. Redd 2009) gibt es immerhin Bücher, die umfangreiches Wissen und einen differenzierten Blick zur Verfügung stellen. Für Jungen oder weitere Geschlechter sind uns solche unbekannt. Zudem kann das Einbringen eines auch für Jugendliche (noch) nicht gängigen Themas wie z. B. Intergeschlechtlichkeit auch Anderes als Interesse oder Desinteresse auslösen, nämlich Sensationslust. Manche Gruppen stürzen sich auf Themen, die sie gleichzeitig von sich fernhalten und nutzen sie zur Bestätigung ihrer vermeintlichen Normalität – zudem eine Möglichkeit Pädagog*innen auf Distanz zu halten.

den werden, die den pädagogischen Zielen zuwiderlaufen (vgl. Herrath 2013, S. 24 f.).

Es gehört zur sexualpädagogischen Arbeit, dass die Fragen, die Jugendliche stellen, beantwortet werden. Mit Menschen, die sich um ihre Fragen herumdrücken, haben sie zumeist schon ausreichend Erfahrung gesammelt. Jedoch fällt eine Antwort häufig umso normativ setzender aus, je konkreter die Frage beantwortet wird, da sie auf wenige Aspekte begrenzt werden muss. Sexualpädagogik kommt dabei nicht umhin, das Heteronormative einerseits immer wieder bestätigen zu müssen und sich andererseits damit zu beschäftigen, wie das Nonkonforme seinen Platz erhält. Gleichzeitig beinhaltet jede Frage auch Themen, in unserem Beispiel Schmerz und Leistung, die quer zur geschlechtlichen und sexuellen Norm mit Menschen aller Geschlechter und Orientierungen diskutiert werden können, da die individuelle sexuelle Identität zwar für die Art und Ausprägung einer Erfahrung eine Rolle spielt, die Erfahrung aber der sexuellen Identität in der psychosexuellen Entwicklung auch vorausgeht.

Wir möchten zum Abschluss noch einmal auf die Ausdifferenzierung der Felder Sexualpädagogik und Pädagogik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zurückkommen. In der Hinwendung zum Gegenstand Sexualität läuft Sexualpädagogik stets auch Gefahr, Vielfältigkeit aus dem Blick zu verlieren. Von Seiten der Zielgruppen, aber auch im Hinblick auf die eigene Sozialisation, stehen für Sexualpädagog*innen wesentlich häufiger heterosexuelle und cisgeschlechtliche Sichtweisen im Vordergrund. Es bedarf stetiger Anstrengung und Aufmerksamkeit, weitere Sichtweisen mit diesen zu verbinden. Ein großer Verdienst von Pädagogik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist es, sich Perspektiven zuzuwenden, die im heteronormativ durchzogenen Alltag zu verschwinden drohen, bzw. Menschen in den Fokus zu stellen, die direkter Diskriminierung bis zu körperlicher Gewalt ausgesetzt sind. Sie läuft dabei jedoch ihrerseits Gefahr, das Sexuelle an sexueller und geschlechtlicher Vielfalt aus dem Blick zu verlieren. So heißt es z. B. in einem Interview mit Vertreter*innen der Bildungsinitiative Queerformat: „Das Wichtige an diesem Konzept war der Weg heraus aus der Sexualpädagogik hin zur politischen Bildung“ (Busche/Kugler/Nordt 2014, S. 30). Auch die bereits zitierte Überschrift: „Nicht sexuelle Aufklärung, sondern Toleranzerziehung“ (bpb 2018, S. 9) weist in diese Richtung.¹⁴

14 Nach politischen und medialen Angriffen auf die neuerschienene Handreichung für Kita-Fachkräfte (SFBB 2018), die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zum Thema hat, formuliert die Bildungsinitiative Queerformat in einer Stellungnahme: „Der Handreichung liegen kein sexualpädagogischer Zugang und keine sexualpädagogischen Inhalte (wie z. B. kindliche Sexualität) zugrunde, vielmehr thematisiert sie Geschlechtervielfalt und Familienvielfalt im Kontext von Menschenrechten und insbesondere Kinderrechten.“ (Bildungsinitiative Queerformat 2018).

In dieser Entgegensetzung von Politik auf der einen Seite und Sexualität auf der anderen reformuliert sich jedoch eine Sichtweise auf Sexualität, die in der allgemeingesellschaftlichen Diskussion weit verbreitet ist und auch vor Sexualpädagog*innen nicht Halt macht. Sexualität erscheint als etwas von der Subjektentwicklung Losgelöstes. In der geäußerten Kritik wird ein in heteronormativer Sichtweise vernachlässigter Aspekt teilweise so betont, dass Sexualität zu einem Anhängsel von Identität wird. Sexualität wird dabei zu einer individuell präferierten sexuellen Praktik¹⁵, die in unterschiedlicher Form ausgelebt werden kann oder nicht und dadurch verdinglicht. Individuell ist es gelebte Antidiskriminierung, es der Selbstbestimmung zu überlassen, ob Sexualität ausgelebt wird oder nicht und inwiefern sie mit der eigenen Identität in Verbindung gebracht wird. Aus einer über das Individuelle hinausgehenden Sichtweise heraus ist Sexualität jedoch nicht als ‚Ding‘ zu verstehen, das zu haben oder zu verwerfen wäre. Ein Begriff von Sexualität, der sie als z. B. in Beziehungen, Bedürfnissen, Körpern und Geschlechtern (vgl. Schmidt 2012) (er-)lebbar beschreibt, deren Ausgestaltung sie gleichzeitig von Kindheit an mitstrukturiert, führt zu einem Verständnis von Sexualität, in dem Sexualpädagogik und Pädagogik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einen gemeinsamen Ausgangspunkt hätten. So verstanden, sind Subjektentwicklung und Sexualität nicht trennbar und Sexualität stets schon vielfältig.

Literatur

- [AK Lesbenpolitik] AK Lesbenpolitik im Vorstandsbereich Frauenpolitik der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017): Lesbisch, schwul, trans, hetero ... Lebensweisen als Thema für die Schule. 8. völlig überarbeitete Auflage. Stuttgart: GEW Baden-Württemberg.
- Arnade, Sigrid (2010): Von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung. Die UN-Behindertenrechtskonvention und die sexuelle Selbstbestimmung behinderter Menschen. In: *BZgA-Forum*, H. 1, S. 9–12.
- Arnade, Sigrid (2013): Sichtbarer denn je: Würde und Chancengleichheit. Die Behindertenrechtskonvention und die sexuelle Selbstbestimmung behinderter Menschen. In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): *Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35–46.
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotential der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf (Abfrage: 18.02.2019).

15 Es kann hier nur angedeutet werden, dass einem Konzept von Sexualität als (erwachsener) Praktik auch innewohnt, kindliche Sexualität zu verwerfen.

- Bildungsinitiative Queerformat (2018): Stellungnahme vom 19. Februar 2018. Berlin: Bildungsinitiative Queerformat. www.queerformat.de/wp-content/uploads/Stellungnahme-zur-Kita-HR-100718.pdf (Abfrage: 06.03.2019).
- [BZgA] Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2016): Forum Sexuaufklärung und Familienplanung. Sexuaufklärung im interreligiösen Dialog. Heft 3. Köln: BzGA.
- [bpb] Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2018): Sexualitäten, Geschlechter und Identitäten. 8 Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn: bpb.
- Busche, Mart/Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie (2014): „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben“. Ein Gespräch mit Stephanie Nordt und Thomas Kugler von KomBi – Kommunikation und Bildung Berlin und der Bildungsinitiative Queerformat über den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Kindertageseinrichtungen. In: *Sozialmagazin* 39, H. 3–4, S. 30–37.
- Christmann, Bernd (2017) Sexualität und Gender als Projektionsflächen für fremdenfeindliche Stereotype und kulturalistische Identitätskonstruktionen. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.): *Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – Ein Lehr- und Praxishandbuch*. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 83–97.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung*. 2. Auflage. Berlin: Jungenarbeit und Schule, S. 150–158.
- Debus, Katharina (2017): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökten (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 811–833.
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel (1976): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gathen, Katharina von der/Kuhl, Anke (2014): Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Gathen, Katharina von der/Kuhl, Anke (2018): Klär mich weiter auf. Noch mehr echte Kinderfragen zu einem aufregenden Thema. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2017): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. 2. Auflage. Bielefeld: transcript.
- Henningsen, Anja (2016): Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns Stefan (Hrsg.): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.) (2016): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Herrath, Frank (2013): Menschenrecht trifft Lebenswirklichkeit: Was behindert Sexualität? In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): *Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–34.

- [IPPF] International Planned Parenthood Federation (2009): Sexuelle Rechte: Eine IPPF-Erklärung. Deutsche Version. London: IPPF.
- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und der Einflussvariablen. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin (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.
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Baden-Baden: Nomos.
- Martin, Beate/Nitschke, Jörg (2017): Sexuelle Bildung in der Schule. Themenorientierte Einführung und Methoden. Stuttgart: Kohlhammer.
- Méritt, Laura (Hrsg.) (2012): Frauenkörper neu gesehen. Ein illustriertes Handbuch. Berlin: Orlanda.
- pro familia Bundesverband (2012): Jetzt erst Recht. Eine Handreichung. Menschenrechtsbasierte Sexualpädagogik mit Jugendlichen. Frankfurt am Main: pro familia Bundesverband
- Redd, Nancy Amanda (2009): Body Drama. Echte Frauen, echte Körper, echte Probleme, echte Antworten. Köln: Egmont.
- Schmidt, Gunter (2012): Kindersexualität. Konturen eines dunklen Kontinents. In: Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hrsg.): *Kindliche Sexualität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–70.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja (Hrsg.) (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sielert, Uwe (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- [SFBB] Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.) (2012a): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: SFBB.
- [SFBB] Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.) (2012b): Gendersensibilität weiter gedacht. Anregungen für eine inklusive gendersensible Didaktik in der Fort- und Weiterbildung. Handreichung für Dozent_innen der sozialpädagogischen Fortbildung. Berlin: SFBB.
- [SFBB] Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (Hrsg.) (2018): Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heisst jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Berlin: SFBB.
- Specht, Ralf (2013): Professionelle Sexualitätsbegleitung von Menschen mit Behinderung. In: Clausen, Jens/Herrath, Frank (Hrsg.): *Sexualität leben ohne Behinderung. Das Menschenrecht auf sexuelle Selbstbestimmung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165–183.
- Spitzner, Mirjam (2014): Gleichgeschlechtliche Lebensweisen. Methoden für die Unterrichtsgestaltung. Sekundarstufe 1. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

- Steffensen, Dagmar/Landgraf, Dörthe/Behrens, Christoph (1999): homo hetero bi normal?! Sexuelle Orientierung – Methoden für die Jugendarbeit. Braunschweig: Jugendnetzwerk lambda Nord e.V. & Landesjugendring Schleswig-Holstein e.V.
- Streeck-Fischer, Annette (2006): Trauma und Entwicklung. Frühe Traumatisierungen und ihre Folgen für die Adoleszenz. Stuttgart: Schattauer.
- Timmermanns, Stefan (2017): Weniger Drama bitte! Überlegungen zum Thema gender und Sexualpädagogik. In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hrsg.): *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*. Münster: Waxmann, S. 71–84.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (Hrsg.) (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- [WHO] WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA (Hrsg.) (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Weiser, Sigrid (2011): Sexuelle Selbstbestimmung als Menschenrecht. In: pro familia Landesverband NRW e.V. (Hrsg.): *Treffpunkt sexuelle Selbstbestimmung – 30 Jahre Sexualpädagogik im pro familia Landesverband NRW*. Wuppertal: pro familia Landesverband NRW, S. 47–55.
- Witz, Christina/Jannink, Helge (2017): Sexualpädagogische Arbeit mit jungen Geflüchteten – Ein Praxiseinblick. In: *Zeitschrift für Sexualforschung* 30, H. 4, S. 368–378.