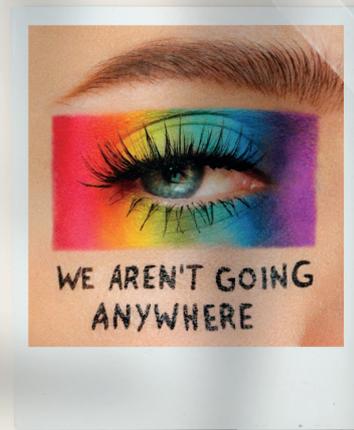
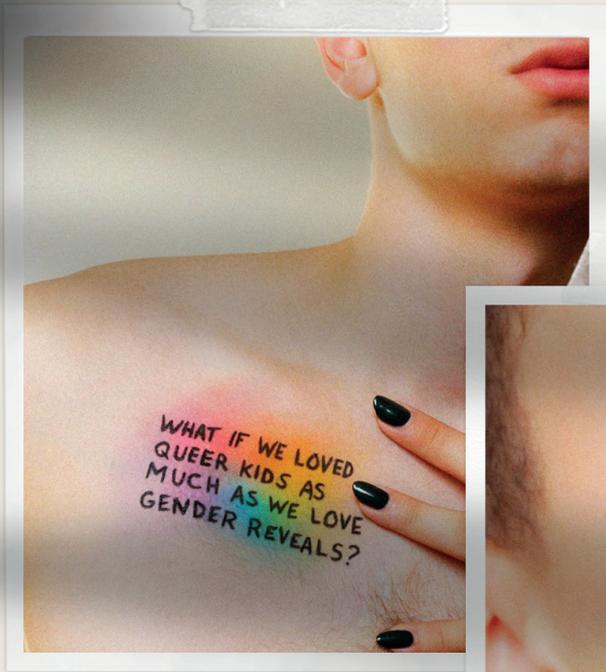


Bachelorthesis zum Erwerb des
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Queerreflektierende Schulsozialarbeit



Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Janina Kradolfer &
Anina Amira Kenney

Abbildung 1: We aren't going anywhere. Nach matbow, abgerufen von <https://www.instagram.com/p/BkKfCoDuH>
Abbildung 2: What if we love queer kids as much as we love gender reveals. Nach matbow, abgerufen von <https://www.instagram.com/p/BBT0AWWyn2>
Abbildung 3: Products have no gender. Nach matbow, abgerufen von https://www.instagram.com/p/Bz_NyOHFG

Abstract

Die Situation queerer¹ Jugendlicher zeigt einen dringenden Handlungsbedarf für die Schweizer Volksschule als zentrale Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsinstanz. Eine Vielzahl von Studienergebnissen stellt dar, dass queere Jugendliche unter erschwerten Bedingungen ihre Schulzeit erleben, und verdeutlicht, dass Aufklärung über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an der Schweizer Volksschule dringend notwendig ist, um im Raum Schule eine anerkennende Kultur der Vielfalt und gleichberechtigte Entwicklungsbedingungen für alle Jugendliche zu schaffen.

Mittels Theorie und Studienergebnissen wird eruiert, was im Kontext Volksschule mögliche Herausforderungen für queere Jugendliche sind und wie diesbezüglich die Rolle der Schulsozialarbeit auszugestalten ist, um Vielfalt zu fördern und alle Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Erkenntnisse aus Theorie und Empirie werden dargelegt und miteinander verknüpft, um schlussendlich eine queerreflektierende Schulsozialarbeit zu modellieren. Mit einer interdisziplinär ausgerichteten, queerreflektierenden Schulsozialarbeit wird die Heteronormativität, die sich in der Schule als Abbild der Gesellschaft wiederfindet, irritiert und eine mögliche queere Alternative aufgezeigt. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag differenzierte Empfehlungen zur Rolle der Schulsozialarbeit und anleitende Handlungsempfehlungen für die Umsetzung in der Praxis hervorgebracht.

Schlussendlich soll für alle Jugendliche ein relevanter Beitrag zur Entwicklungsfreiheit und Chancengleichheit geleistet werden, denn heteronormative Barrieren betreffen alle. Die Handlungsempfehlungen für Volksschulen adressieren ein interdisziplinäres Publikum, stehen aber in erster Linie der Schulsozialarbeit als Praxishilfe zur Verfügung.

¹ Der Begriff ‚Queer‘ stammt aus den USA, wo er vor den 1980er Jahren lange Zeit als Schimpfwort gegen jene diente, die den heteronormativen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität nicht entsprachen (Czollek, Perko & Weinbach, 2009, S. 33).

Queerreflektierende Schulsozialarbeit

*Ein Beitrag für die Schweizer Volksschule zur Förderung
von Vielfalt und Chancengleichheit im Hinblick auf die
Herausforderungen queerer Jugendlicher*

Bachelor-Thesis zum Erwerb des
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Janina Kradolfer
Anina Amira Kenney

Bern, 15. Mai 2020

Gutachterin*: Prof. Dr. phil. Stefanie Duttweiler

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
1.2 Ausgangslage.....	6
1.3 Herleitung der Problemstellung.....	7
1.4 Fragestellung und Erkenntnisinteresse.....	9
1.5. Aufbau der Bachelorthesis.....	9
1.6. Sprachgebrauch.....	10
2. Herausforderungen queerer Jugendlicher.....	11
2.1 Adoleszenz, Entwicklungsaufgaben und Identitätsfindung.....	11
<i>Zwischenfazit.....</i>	<i>15</i>
2.2. Coming-out als besondere Herausforderung queerer Jugendlicher.....	16
2.2.1. Inneres Coming-out.....	17
2.2.2. Äusseres Coming-out.....	19
2.2.3. Coming-out im Kontext Volksschule.....	21
<i>Zwischenfazit.....</i>	<i>26</i>
3. Queer – (k)ein Thema für die Schweizer Volksschule?.....	28
3.1. Schule als heteronormativer Erfahrungsraum.....	31
3.2. Die Bedeutung von Schule und Unterricht für queere Jugendliche.....	33
<i>Zwischenfazit.....</i>	<i>34</i>
4. Heteronormativitätskritik und Queer-Theorie als Ansatz.....	35
4.1. Heteronormativität: Kritik an heterosexueller Normalisierung.....	35
4.2. Heterosexuelle Matrix von Judith Butler.....	36
4.3. Queer-Theorie: Ein pluraler Ansatz.....	39
<i>Zwischenfazit.....</i>	<i>42</i>
5. Queer – ein Thema für die Schweizer Volksschule!.....	43
5.1. Rollenmodifikationen für eine queerreflektierende Schulsozialarbeit.....	44
5.2. Grundlagen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz.....	47
<i>Zwischenfazit.....</i>	<i>49</i>
6. Handlungsempfehlungen.....	50
6.1. Handlungsempfehlungen für die individuelle Praxis.....	52
6.2. Handlungsempfehlungen für das institutionelle Handeln.....	57
<i>Zwischenfazit.....</i>	<i>59</i>
7. Schlussteil.....	60
7.1. Erkenntnisse aus der Theorie – Beantwortung der Fragestellung.....	60
7.2. Schlussplädoyer.....	62
8. Literaturverzeichnis.....	63

1. Einleitung

Als ich ein Kind war, war hetero die Norm. Ich hatte zwar Crushes auf Typen, aber habe erst gar nicht realisiert. Mein Verhalten war aber schon immer recht *feminin* [Hervorhebung hinzugefügt]. Irgendwann, so in der 5. oder 6. Klasse, machten sich die Jungs über mich lustig; das Wort *Schwuchtel* [Hervorhebung hinzugefügt] fiel öfters. (...). Früher spürte ich diesen Druck, *maskulin* [Hervorhebung hinzugefügt] zu sein. Jetzt aber bin ich quasi befreit: Ich weiss, ich kann meine Brauen schminken oder meine Jaw Line konturieren, ich darf emotional sein und muss mich nicht mehr verstellen. (Sagil, 17, zitiert nach Aids-Hilfe Schweiz, 2019)

Das ausgewählte Zitat passt zur Thematik dieser Theses, da es die Lebensrealität queerer Jugendlicher im Kontext Schule spiegelt. Dabei ist der Begriff ‹Queer› eine Bezeichnung für alle Menschen, die infolge ihrer „Geschlechtsmerkmale, ihrer Geschlechtsidentität, ihres Geschlechtsausdrucks und/oder ihrer sexuellen Orientierung auf heteronormative Barrieren stossen“ (Queerformat, 2019, S. 6). Dazu zählen unter anderem inter*², trans*³, genderfluide⁴, nichtbinäre⁵, lesbische, schwule und bisexuelle Menschen (ebd.).

Anstoss für die Bachelorthesis gab die nationale Abstimmung vom 9. Februar 2020 „gegen Hass und Diskriminierung“. Die Abstimmung führte nicht nur unter Studierenden zu Diskussionen, sondern gab auch im Berufsalltag Anlass dazu, mit jugendlicher Klientel über queere Themen und Wertewandel im Bereich Geschlecht und Sexualität zu diskutieren. Queere Themen rücken derzeit nicht nur im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit in den Fokus, sondern begegnen Menschen zunehmend im Privatleben (Krell & Oldemeier, 2017, S. 9).

Im Zeitalter von Social Media werden queere Themen beispielsweise durch prominente Personen, wie Halsey, Yungblud oder Sam Smith, die ihre nichtbinäre, bisexuelle oder schwule Lebensweise öffentlich machen, sichtbar. Auch zeigen Streaming-Portale wie „Netflix“ vermehrt Serien oder Filme queeren Inhalts, wie „13 Reasons Why“, „Pose“ oder „Call me by your name“, und machen

2 Inter* dient als Adjektiv, um Menschen zu beschreiben, die mit genetischen, chromosomalen und/oder hormonellen Besonderheiten der Geschlechterdifferenzierung auffallen. Häufig werden inter* Menschen im Kindesalter mit Operationen und/oder Hormonbehandlung „geschlechtlich vereindeutigt“, um sie in die heteronormative Ordnung „eindeutiger Geschlechtszugehörigkeit einzupassen“. Diese medizinischen Eingriffe sind nur in den wenigsten Fällen gesundheitlich notwendig und dienen einer Aufrechterhaltung der Zwei-Geschlechter-Ordnung (Queerformat, 2012, S. 91).

3 Trans* dient als Adjektiv, um alle Menschen einzuschliessen, die „eine andere Geschlechtsidentität besitzen und ausleben oder darstellen als jene, die ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde“ (S. 97).

4 Genderfluid beschreibt Menschen, bei welchen sich die Geschlechtsidentität selten, manchmal, häufig oder sehr häufig ändert (Queer-Lexikon, 2017).

5 Nichtbinär beschreibt Menschen, „die sich nicht als Mann oder Frau identifizieren, sondern als beides gleichzeitig, zwischen männlich und weiblich oder als weder männlich noch weiblich“ (ebd.).

diese für breite Gesellschaftsschichten und damit auch für Personen zugänglich, die sich bisher noch nicht mit queeren Themen beschäftigt haben. So hat sich in den letzten Jahrzehnten ein grundlegender Wertewandel in Bezug auf Geschlecht und Sexualität vollzogen und queere Themen sind in der Öffentlichkeit scheinbar sichtbarer und akzeptierter geworden. Dennoch ist vor allem die Schule für queere Jugendliche ein problembelastetes Umfeld, in welchem sie noch immer häufig mit Ablehnung, Ausgrenzung, Mobbing und Diskriminierung konfrontiert sind (Krell & Oldemeier, 2015, S. 21). Das Bedürfnis, eine andere, in der Gesellschaft noch nicht anerkannte Lebensform zu entwickeln, ist oftmals mit Frustration und Druck aus der eigenen Umwelt der Jugendlichen verbunden (i-päd, 2015, S. 7). Mit dem Fokus auf die Schweizer Volksschule beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit Herausforderungen queerer Jugendlicher in der Adoleszenz, wobei Adoleszenz weniger als ein Lebensabschnitt und vielmehr als ein Lebenszusammenhang verstanden wird. In den Worten von Mecheril und Hoffarth (2009, S. 240) ausgedrückt, bedeutet dies einen Lebenszusammenhang, „in dem Einzelnen die intensive Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zu sich selbst nahe gelegt ist, ein Selbstbezug, der sich im Verhältnis zu relevanten sozialen Kontexten ereignet“.

Während der Jugendzeit werden Bedürfnisse und Eigenschaften der Jugendlichen von ihrer Umwelt oftmals in Frage gestellt, gleichzeitig „stehen Geschlecht und Sexualität unter Dauerbeobachtung, werden laufend problematisiert und mit Bedeutung aufgeladen“ (Boll, 2018, S. 10). Dazu kommt, dass, anders als in der Kindheit, die Darstellung von Geschlechtszugehörigkeit zu einer eigenen „Gestaltungsaufgabe (des Körpers und des Verhaltens) wird“, bei der vor allem Peers ein kritisches Publikum darstellen (ebd.). Die Schule ist ein Lebensbereich, in welchem Jugendliche einen grossen Teil ihrer Zeit verbringen. Sie kann als bedeutender Erfahrungsraum und prägende Sozialisationsinstanz aufgefasst werden, was sie zu einem besonders relevanten sozialen Kontext für Jugendliche macht (Fritzsche, 2011, S. 281).

In Schulen agieren diverse professionelle Fachkräfte mit unterschiedlichen pädagogischen und sozialpädagogischen Aufträgen, mit jeweiligem professionellem Wissen, aber auch mit je individuellen Bildern, Ansichten und Einstellungen. Diverse Untersuchungen zeigen, dass Schulen heteronormativ organisierte Räume sind und dass es in schulischen Interaktionen zu einer Reproduktion gesellschaftlicher Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität kommt (ebd.). Die Schulsozialarbeit, als jüngstes Handlungsfeld der professionellen Sozialen Arbeit, bewegt sich in diesem heteronormativ organisierten Raum und „setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten und sie alle bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen“ (Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013, S. 6).

1.2 Ausgangslage

Die Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und verbindet deren Einrichtungen, Angebote und Massnahmen mit der Volksschule (Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013, S. 6). Die schweizerische Volksschule respektive das schweizerische obligatorische Bildungssystem ist wie folgt gestaltet: Die Primarstufe besteht aus Kindergarten und Eingangsstufe. Darauf folgt die Sekundarstufe I. Diese beiden Stufen umfassen elf Jahre und stellen die Schulpflicht dar. Für die Ausgestaltung der obligatorischen Volksschule sind die jeweiligen Kantone zuständig, dazu gehört das Festlegen der Lehrpläne und der Stundentafeln sowie der Nutzung bestimmter Lehrmittel. Damit die Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Deutschschweiz erfolgen kann, führten die deutsch- und mehrsprachigen Kantone gemeinsam den neuen Lehrplan 21 ein. Die Einführung und Umsetzung dieses Lehrplans obliegen aber wieder den Kantonen. Auf lokaler Ebene organisieren die Gemeinden den Schulbetrieb, dies erlaubt angepasste Lösungen vor Ort (EDK, 2019). Damit Volksschulen ihren Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsauftrag umsetzen können, werden in der Schweiz im deutschsprachigen Raum an den meisten Volksschulen, ergänzend zum pädagogischen Personal, Fachkräfte der Sozialen Arbeit in Form von Schulsozialarbeitenden eingesetzt (Direktion für Bildung, Soziales und Sport, 2013, S. 6). Diese handeln nach dem Berufskodex für Soziale Arbeit, der die Anerkennung von Vielfalt fördert, die Respektierung der Menschenwürde fordert und zur Zurückweisung von Diskriminierung verpflichtet: „Unter Beachtung von sozialer Gerechtigkeit, Gleichheit und Gleichwertigkeit aller Menschen sind (...) die Verschiedenheiten von Individuen (...) zu berücksichtigen (...)“ und „jegliche Art von Diskriminierung (...) kann und darf nicht geduldet werden“ (Avenir Social, 2010, S. 9).

Dabei ist der Grundsatz der Schulsozialarbeit, dass sie ein freiwilliges, schulergänzendes Angebot darstellt, das die Gemeinden ihren Schulen zur Seite stellen können, aber nicht müssen (Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013, S. 6). Einführung und Entwicklung der Schulsozialarbeit an Volksschulen hängt von politischen Entscheidungsstrukturen ab und wird auf lokaler Ebene in den Gemeinden diskutiert und entschieden. Durch diese grosse Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit haben sich lokal diverse Strukturen bezüglich Trägerschaft, Rahmenbedingungen und der geltenden Praxis entwickelt (S. 63). Es existieren je nach Kanton und Gemeinde unterschiedliche handlungsleitende Konzepte, weshalb sich die für die Arbeit verwendeten Grundlagen, Inhalte und Angebote auf eine allgemeine Schulsozialarbeit beziehen. Baier (2011a, S. 66) spricht davon, dass die gegenwärtige Entwicklungsphase der Schulsozialarbeit in der Schweiz als „Ära der Professionalisierung“ bezeichnet und eine Entwicklung zu einem standortübergreifenden Profil von Schulsozialarbeit beobachtet werden kann (S. 9). Diese Tendenz spricht dafür, auch in der Thesis von einem allgemein gültigen Profil auszugehen und eine einheitliche Professionalisierung anzustreben. Nach Baier (2011, S. 86) unterscheidet sich zwar Schulsozialarbeit strukturell von anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit mit zahlreichen Eigenarten und Besonderheiten,

dennoch ist sie als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und somit der Sozialen Arbeit zu verstehen und kann sich deshalb auf die fachlichen Überlegungen und die Rollenklärung berufen, welche bereits für die Profession Soziale Arbeit entworfen wurden. So ist Soziale Arbeit nach Thiersch (2002) als „Anwältin der sozialen Gerechtigkeit“ oder nach Staub-Bernasconi (2007) als Menschenrechtsprofession zu verstehen. Die Orientierung an Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit definiert demnach die Rolle der Schulsozialarbeit sowie die daraus folgenden Zuständigkeiten und Aufgaben, welche auf die Beseitigung von Ungerechtigkeit, Ausgrenzung und Diskriminierung abzielen (Baier, 2011, S. 87).

„Für die Soziale Arbeit stellen strukturelle Bedingungen, die zu Ausgrenzung, sozialem Ausschluss und Unterdrückung beitragen, ein zwingendes Motiv für beseitigende und strukturverändernde Interventionen dar“ (Avenir Social, 2014, S. 2). Besonders problematisch sind jene strukturellen Bedingungen, die zu Ausgrenzungen oder Benachteiligungen von Kindern oder Jugendlichen an schulischen Einrichtungen beitragen, denn angelehnt an Tillmann (1993, S. 105) haben schulische Einrichtungen die Funktion, in organisierter Weise Sozialisation zu betreiben und soziale Gerechtigkeit zu fördern. Twellmann brachte bereits 1981 auf den Punkt, was noch heute gelten mag: „Neben der Familie ist die Schule ohne Zweifel der wichtigste Ort für die Erziehung“ (zitiert nach Blömeke, Bohl, Haag, Lang-Wojtasik & Sacher, 2009, S. 11).

1.3 Herleitung der Problemstellung

Eine Befragung der Human Rights Campaign in den USA zeigt, dass die drei am häufigsten genannten Probleme von queeren Jugendlichen unmittelbar mit ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Identität zusammenhängen. Diese sind fehlende Akzeptanz in der Familie, Stress in der Schule, Mobbing Erfahrungen sowie Ängste in Bezug auf Offenheit und Coming-out (Human Rights Campaign, 2018). Wenn Jugendliche feststellen, dass sie nicht den geltenden Normvorstellungen entsprechen, als *anders* gebrandmarkt und aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität ausgegrenzt und diskriminiert werden, führt dies nicht nur zu Unsicherheiten seitens der Jugendlichen, sondern wirkt sich entscheidend auf deren Entwicklung aus und beeinflusst ihren Selbstwert und ihre psychische Gesundheit langfristig. Queere Jugendliche selbst machen sich in Bezug auf die Schule vor allem Sorgen um „negative Reaktionen und fehlende Akzeptanz von Mitschüler*innen“ oder Lehrpersonen (Krell & Oldemeier, 2015, S. 22). Dass diese Besorgtheit nicht unberechtigt ist, offenbart sich dadurch, dass *Schwul* und *Schwuchtel* in der Schule zu den beliebtesten Schimpfwörtern gehören (Klocke, 2012, S. 5). Zudem haben vier von zehn Jugendlichen (44 %) angegeben, in der Vergangenheit Diskriminierung aufgrund ihrer nicht konformen geschlechtlichen Identität und/oder sexuellen Orientierung erlebt zu haben, sodass sie

vor allem in der Schule erhöhter psychischer Belastung und Mobbing ausgesetzt waren (Krell & Oldemeier, 2015, S. 22).

Dass diese Ergebnisse nicht nur auf die USA oder Deutschland zutreffen, bestätigt die Generaldirektorin der UNESCO, welche in ihrem Grusswort zum Internationalen Tag gegen Homophobie und Transphobie aufzeigt, was queere Jugendliche während ihrer Schulzeit erleben: „Studien zeigen, dass Gewalt und Mobbing an Schulen häufig gegen Kinder und Jugendliche gerichtet sind, die in der Wahrnehmung der anderen die *normalen* [Hervorhebung hinzugefügt] Gender-Anforderungen nicht erfüllen (...)“ (Zitiert nach Queerformat, 2019, S. 47–48).

Untersuchungen aus Deutschland zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die nicht mit Geschlechternormen konform gehen (können) oder die schwule, lesbische oder trans* Bezugspersonen haben (vgl. Streib-Brzic & Quadflieg, 2012), im Schulalltag mit der Abwesenheit ihrer Lebensrealität (u. a. in Unterrichtsinteraktionen) sowie vielfach mit Erfahrungen der Stigmatisierung, Entwertung und Ablehnung konfrontiert sind (vgl. Klocke 2012, Krell & Oldemeier, 2012).

Auch Schweizer Volksschulen sind heteronormativ strukturierte Räume, in welchen queere Themen bisher kaum Platz finden (ABQ, n. d.). Jedoch ist die Schule für alle Jugendliche ein relevanter sozialer Kontext, eine prägende Sozialisationsinstanz und ein bedeutender Erfahrungsraum. Die Schule aber zeichnet sich durch eine „Praxis der Nicht-Sichtbarmachung der Heterogenität sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten“ aus (Schmidt, Schondelmayer & Schröder, 2015, S. 10). Infolgedessen werden sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im schulischen Kontext nicht berücksichtigt und wertfreie schulische Auseinandersetzungen bleiben weitgehend aus.

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass aus Sicht der Sozialen Arbeit ein dringender Handlungsbedarf für die Schweizer Volksschule als zentrale Bildungs-, Sozialisations- und Erziehungsinstanz besteht. Dabei sind Wissen und Aufklärung ausschlaggebend, um queeren Jugendlichen ein Aufwachsen zu ermöglichen, bei dem ihre geschlechtliche Zugehörigkeit oder sexuelle Orientierung nicht zu einer Problematik gemacht wird, sondern ein normaler Aspekt ihres Alltags und der gesellschaftlichen Lebensrealität darstellt (Gaupp, 2018, S. 8).

1.4 Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Im Rahmen der Bachelorthesis wird der Schwerpunkt auf Förderung von Vielfalt und Chancengleichheit queerer Jugendlicher gelegt. Daher sind die Selbstbestimmung und die Anerkennung einer breiten Diversität an Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen zentrale Aspekte. Nach Honneth (1992) ist dabei Selbstbestimmung, im Sinne eines von Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung unabhängigen Lebens, eng verknüpft mit intersubjektiven Erfahrungen, in denen Menschen in ihrer „egalitären“ Differenz wahrgenommen, geachtet und anerkannt werden (zitiert nach Schmidt et al., 2015, S. 12). Bezüglich der Fragen der Selbstbestimmung und Anerkennung bedeuten unterschiedliche Lebenszusammenhänge und -kontexte differierende Anforderungen und Herausforderungen (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird von folgender Fragestellung ausgegangen:

„Was sind mögliche Herausforderungen für queere Jugendliche in der Volksschule und wie sollte die Rolle der Schulsozialarbeit ausgestaltet sein, um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an der Schweizer Volksschule zu fördern und alle Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen?“

Die Debatte zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist keineswegs neu. In Berlin und Hamburg beispielsweise ist die Akzeptanz sexueller Vielfalt seit einigen Jahren in den schulischen Lehrplänen festgeschrieben. So läuft in Hamburg an einzelnen Schulen ein Schulaufklärungsprojekt mit dem Ziel, in Schulalltag und Unterricht ein Klima herzustellen, das auch queere Jugendliche berücksichtigt und in ihrer Entwicklung fördert (Kleiner, 2015, S. 14). Laut dem Verein ABQ hinkt die Schweiz diesbezüglich stark hinterher (ABQ, n. d.). Hier setzt die vorliegende Arbeit an, die zum Ziel hat, auch an der Schweizer Volksschule ein unterstützendes und förderndes Klima für queere Jugendliche zu etablieren. Vor diesem Hintergrund leistet die Queer-Theorie einen theoretischen Beitrag, um die Herausforderungen queerer Jugendlicher im Kontext Volksschule aus einer queertheoretischen Perspektive zu betrachten und davon abgeleitet eine queerreflektierende Rolle der Schulsozialarbeit zu modellieren.

1.5. Aufbau der Bachelorthesis

Um die vorgestellte Fragestellung zu beantworten, wurde eine Kombination aus theoretischer Aufarbeitung und aktueller empirischer Forschung gewählt. So wird in einem ersten Schritt eruiert, welchen Herausforderungen queere Jugendliche während ihrer Schulzeit begegnen. Dafür werden

ausgewählte theoretische und empirische Erkenntnisse über die Bedingungen des Aufwachsens queerer Jugendlicher beigezogen. Das Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstituts „Coming-out – und dann...?!“ von Krell und Oldemeier (2015) zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen liefert ein detailliertes und differenziertes Bild der Erfahrungen Jugendlicher in Deutschland, deren geschlechtliches und sexuelles Erleben nicht den heteronormativen Vorstellungen entspricht. Dank der breiten Stichprobe von mehr als 5'000 queeren Jugendlichen mit einem Durchschnittsalter von 21 Jahren können aus den geteilten Erfahrungen der befragten Jugendlichen Rückschlüsse zu den Herausforderungen im Rahmen der obligatorischen Schulzeit gezogen werden. Weiter liefern die umfassenden Untersuchungen zu „Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen“ von Klocke (2012) relevante Ergebnisse zu Lebensrealitäten queerer Schüler*innen.

Von den Erkenntnissen ausgehend wird die Schweizer Volksschule unter die Lupe genommen und die Nicht-Sichtbarmachung und die Tabuisierung queerer Lebensweisen sowie die damit verbundene Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten in der Volksschule aufgezeigt und aus theoretischer Perspektive beleuchtet. Das Konstrukt der Heteronormativität und die damit verbundenen Gesellschaftsverhältnisse werden durchleuchtet und Kategorisierungen von Geschlecht und Sexualität kritisch betrachtet. Die Queer-Theorie irritiert Heteronormativität, die sich in der Schule als Abbild der Gesellschaft findet, und zeigt mit dem Fokus auf die Rolle der Schulsozialarbeit mögliche Alternativen für die Schweizer Volksschule auf. Abgeleitet davon werden Handlungsempfehlungen auf individueller und institutioneller Ebene, ausgearbeitet. Im Schlussteil wird die Fragestellung beantwortet und die Erkenntnisse aus Theorie und Empirie werden zusammengefasst, wonach die Arbeit mit einem Plädoyer schliesst.

1.6. Sprachgebrauch

Eine Möglichkeit, heteronormative Strukturen zu reproduzieren, ist die Sprache. Deshalb wird zugunsten einer queergerechten Sprache in dieser Arbeit, wann immer möglich, das generische Neutrum verwendet. Dies ist im Sinne von Hornscheidts Aussage (2016, S. 10), dass Sprache ein Teil der Wirklichkeit ist, den alle Menschen kontinuierlich mitgestalten. In Fällen in denen eine neutrale Formulierung nicht möglich ist, wird der Asterisk (*) beigezogen, um mit dessen Verwendung Platz für Diversität und weitere Selbstbezeichnungen zu schaffen (Tillmanns, 2015, S. 11). Damit wird bewusst dem „Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung für Frauen und Männer“ der Berner Fachhochschule widersprochen (2014, S. 1).

2. Herausforderungen queerer Jugendlicher

Wie alle Jugendliche sind queere Jugendliche mit alterstypischen Entwicklungsrisiken konfrontiert und wie alle Jugendliche wachsen queere Jugendliche in den jeweiligen vorherrschenden gesellschaftlichen Bedingungen mit entsprechenden Anforderungen auf. So sind queere Jugendliche wie alle Jugendliche mit alterstypischen Lebensmodellen, Visionen und Zielen konfrontiert. Sie bewegen sich in verschiedenen Jugendkulturen, hören dazugehörige Musik und kleiden sich demnach. Sie gehören zu unterschiedlichen sozialen Schichten, welche ihren (Schul-)Alltag prägen. Je nach Herkunft fühlen sie sich einer bestimmten Nationalität zugehörig, identifizieren sich mit einer Religion oder beschreiben sich selbst als areligiös. Sie haben politisch-gesellschaftliche Einstellungen und Werthaltungen, die ihren Blick auf die Gesellschaft und auf sich selbst prägen. All diese Beispiele zeigen, dass Jugend „durch eine Vielfalt an Zugehörigkeiten, Identitäten und Orientierungen gekennzeichnet ist“ (Krell & Oldemeier, 2015, S. 5).

So ist es sinnvoll, der Adoleszenz, allgemeinen Entwicklungsaufgaben und der Identitätsfindung ein erstes Unterkapitel zu widmen. Denn Lebenslagen, alterstypische Entwicklungsaufgaben und gesellschaftliche Anforderungen verbinden alle Jugendliche; dennoch befinden sich queere Jugendliche in einer besonderen Lebenssituation, die von einer heteronormativ strukturierten Gesellschaft und deren Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt entscheidend geprägt ist (ebd.).

2.1 Adoleszenz, Entwicklungsaufgaben und Identitätsfindung

Nach Hurrelmann (2016, S. 18) ist aus sozialisationstheoretischer Perspektive eine altersmässige Festlegung der Jugend nicht möglich und nicht sinnvoll. Crone (2011, S. 17) beschreibt Adoleszenz als den Zeitraum zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein, wobei der Begriff mit ‚heranwachsen‘ (lat.: ‚adolescere‘) übersetzt werden kann (S. 3). Charakteristisch ist hierbei, dass jede einzelne Person intensive Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis zu sich selbst in Bezug auf die relevanten sozialen Kontexte durchlebt (Mecheril & Hoffarth, 2009, S. 240). In diesem Sinne ist Adoleszenz weniger als Lebensabschnitt, sondern vielmehr als Lebenszusammenhang zu verstehen. In dieser Arbeit wird gemäss Hurrelmanns (2016, S. 18) Auffassung davon ausgegangen, dass mit dem Beginn der Geschlechtsreife und damit der Fortpflanzungsfähigkeit ein etwaiger Beginn der Jugend markiert werden kann, dass ihr Abschluss und Ende jedoch unbestimmt und offen ist. Trotz unscharfer Grenzziehung ist auch Hurrelmann (ebd.) davon überzeugt, dass der Jugend eine eigenständige Bedeutung im menschlichen Leben beigemessen werden muss. Die Pubertät, welche die Geschlechtsreife und die Fortpflanzungsfähigkeit einleitet, beginnt bei den meisten Jugendlichen im Alter von 10 bis 13 Jahren (Konrad & König, 2018, S. 1-21). Diesen Zeitpunkt setzt Hurrelmann (2016, S. 18) als Beginn der Adoleszenz. Während des

Beginns der Adoleszenz kommt es zu Veränderungen auf physiologischer, emotionaler und sozialer Ebene. Diese Veränderungen betont Baacke (1979, zitiert nach Göppel, 2005, S. 4), indem er von den '13- bis 18-Jährigen' und ihren körperlichen Veränderungen in der Pubertät, ihren neuen Verhaltensweisen und dem atmosphärischen Gesamthabitus schreibt, welcher diese Altersgruppe zusammenschliesst. Da diese 13- bis 18-jährigen sich heute meist in einer schulischen Institution befinden, sind sie somit in einen pädagogischen Kontext mit entsprechenden Rollenverteilungen und in Grossgruppen eingebunden. Im Laufe dieser Zeit stellen sich den Jugendlichen eine Vielzahl an Entwicklungsaufgaben.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde ursprünglich von Robert J. Havighurst (1948) in den 1930er und 1940er Jahren formuliert (zitiert nach Wendt, 2019, S. 13). Die Aktualität des Entwicklungsaufgabenkonzepts nach Havighurst wurde jüngst mittels eines Vergleiches zu modernen jugendtypischen Aufgaben anhand Daten der Shell-Jugendstudie bestätigt (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 23-50). Diese Entwicklungsaufgaben sind alterstypische Aufgaben, deren Bewältigung mit sozialer Anerkennung und Lebensglück einhergeht und die Basis für eine erfolgreiche Bewältigung später folgender Entwicklungsaufgaben bildet (Havighurst, 1953, S. 2). Im Idealfall führt eine positive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dazu, vielschichtige Kompetenzen zu erwerben, um dadurch eine stabile und autonome Ich-Struktur aufbauen und sich gleichzeitig als Mitglied einer Gesellschaft in die soziale Umwelt integrieren zu können (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 38). Im Jugendalter stellen sich, gemäss diesem Entwicklungsaufgabenkonzept, bestimmte Aufgaben, deren Bewältigung während der Adoleszenz am besten gelingt (Oerter & Dreher, 2008, S. 271-332).

Jene Entwicklungsaufgaben haben ihren Ausgangspunkt aber nicht nur in altersspezifischen körperlichen Veränderungen, sondern auch in gesellschaftlichen Erwartungen. Es sind Anforderungen, die die Gesellschaft an Jugendliche richtet, um diese als erwachsen und als vollständiges Mitglied der Gesellschaft zu akzeptieren. Diese Erwartungen orientieren sich an den vorherrschenden Normen und Rollenvorschriften und werden als adäquate Entwicklung und als sozial anzustrebende Veränderung angesehen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 27).

Adoleszenz ist ein von einer bestimmten Phase im Lebenslauf relativ unabhängiger Lebenszusammenhang, für den komplexe Relationierungen in signifikanter und irgendwie übersteigerter Weise kennzeichnend sind: Ich setze mich in ein kognitives, affektives, leibliches, symbolisches, ästhetisches Verhältnis zu mir selbst, indem ich mich in ein Verhältnis zu politischen, kulturellen, sozialen Kontexten setze, vice versa; ich werde in ein Verhältnis zu politischen, kulturellen, sozialen Kontexten gesetzt, indem ich in ein kognitives, affektives, leibliches, symbolisches, ästhetisches Verhältnis zu mir selbst gesetzt werde, vice versa. (Mecheril & Hoffarth, 2009, S. 240)

Aus den sich wechselseitig beeinflussenden Komponenten, der biologischen Veränderungen des Organismus, den sozialen Erwartungen und Anforderungen sowie den Erwartungen und Wertvorstellungen des Individuums selbst, ergeben sich für die Jugend entsprechende Entwicklungsaufgaben (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 26). Die Aufgaben, welche direkt mit *Körper*, *Sexualität* und *sozialen Beziehungen* in Verbindung stehen, wurden zur Hervorhebung kursiv gesetzt:

- *Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen des eigenen und anderen Geschlechts*
- *Übernahme der männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsrolle*
- *Akzeptieren des eigenen Körpers und dessen effektive Nutzung*
- Loslösung und emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen
- Ökonomische Unabhängigkeit
- Berufswahl und -ausbildung
- *Vorbereitung auf Heirat und Familienleben*
- Erwerb intellektueller Fähigkeiten, um eigene Rechte und Pflichten ausüben zu können
- Entwicklung sozialverantwortlichen Verhaltens
- Erlangen von Werten und eines ethischen Systems, das einen Leitfaden für das eigene Verhalten darstellt. (Wendt, 2019, S. 13)

Die genannten Veränderungen in Bezug auf *Körper*, *Sexualität* und *soziale Beziehungen* haben einen Einfluss auf die Selbstfindung eines jungen Menschen, welche während der Adoleszenz entscheidend geprägt wird (ebd.). Fend (2005, S. 258) sieht in diesem Zusammenhang die Bewältigung der Sexualität als Kernaspekt der sozialen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und als Verbindung zentraler menschlicher Bedürfnisse: dem Bedürfnis nach Akzeptanz und Selbstwert, dem Bedürfnis nach Bindung sowie der Einbettung von Sexualität in soziale Bindungen und Verpflichtungen. Sexualität spielt auch in Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung eine entscheidende Rolle, da sie die eigene geschlechtliche Zugehörigkeit und die eigene sexuelle Orientierung umschließt (ebd.).

Weiter wird die Bedeutung der Jugend für die Identitätsbildung insbesondere vom Psychologen* Erik Homburg Erikson (1902–1994) verdeutlicht, der als Klassiker* der Identitätsforschung gilt. Nach Erikson (zitiert nach Müller, 2011, S. 27) setzen sich Jugendliche als junge Menschen von Neuem mit Identifizierungen und Sicherheiten auseinander, auf welche sie sich in der Kindheit unhinterfragt verlassen konnten. Die Jugendlichen befinden sich in einem psychosozialen Moratorium, in welchem es für sie darum geht zu wachsen, sich weiter zu entwickeln und durch das Experimentieren mit unterschiedlichen Rollen in der Gesellschaft ihren Platz zu finden. Dabei steht

im Zentrum, dass die jungen Erwachsenen ein sicheres „Gefühl innerer und sozialer Kontinuität“ gewinnen können (ebd.). Dieses bildet die Brücke zwischen dem, was sie als Kind waren, und dem, was sie im Begriff sind zu werden. Es geht um eine Verbindung des Bildes, welches die Jugendlichen von sich selbst wahrnehmen, und des Bildes, als welches sie von anderen wahrgenommen werden (ebd.).

Jugendlichen ist es wichtig, von anderen gesehen und anerkannt zu werden. Dies unterstreicht der bei Erikson (ebd., S. 29) bedeutsame Begriff der Reziprozität, welcher die Relevanz der wechselseitigen Anerkennung und Herausbildung des Individuums in sozialen Interaktionen betont. Jugendliche streben demnach sowohl nach Anerkennung der eigenen Persönlichkeit wie auch nach Anerkennung der eigenen Position und Funktion in der Gesellschaft. Besondere Beachtung schenkt Erikson (ebd.) auch der zeitlichen Periode, in welcher einem Individuum zu jeder Zeit nur eine beschränkte Anzahl von Möglichkeiten und bedeutungsvollen Modellen zur Bildung der eigenen Persönlichkeit zur Verfügung steht. Dabei bewegen sich Jugendliche zwischen verschiedenen, häufig wechselnden Rollen und erproben unterschiedliche Modelle. Kommt es zu Störungen in diesem Prozess und zu nicht zu vereinbarenden Konflikten zwischen den verschiedenen Rollen, so kann dies zu einer Rollendiffusion führen. Die Jugendlichen fühlen sich unvollkommen und nirgendwo zugehörig (ebd.). Durch die hohen gesellschaftlichen Erwartungen und das Bedürfnis nach Anerkennung werden Jugendliche zu konformem Verhalten gedrängt, was zum Teil hohe Anpassungsleistungen erfordert. Den Jugendlichen kann es zwar gelingen, sich durch Anpassung in eine Rolle einzufügen, ohne das wahre Selbst zu erproben. Dieses Vorgehen kann aber zu einer Identitätsdiffusion führen, welche den Jugendlichen das Gefühl gibt, dem eigenen Körper, dem eigenen Selbst fremd zu sein (vgl. Angehrn, 1985, S. 260).

Die Adoleszenz ist eine Zeit des Ausprobierens und des Aushandelns und Jugendliche entdecken während dieser Zeit ihre einzelnen Identitätsmerkmale (Geschlecht, Körper, sexuelle Orientierung, Aussehen, Herkunft usw.) und deren Wandel (i-päd, 2015, S. 7). Werden für die Jugendlichen bedeutsame Merkmale nicht berücksichtigt oder wird der Umgang mit ihnen als problembehaftet angesehen, so kann dies den Selbstwert dauerhaft und folgenschwer beeinträchtigen. Sobald Jugendliche in der Identitätsentwicklung vermeintliche Abweichungen zwischen dem, wie sich jede*r Jugendliche sieht, und dem, was von anderen gesehen wird, entwickeln, kann dies zu grossen Selbstzweifeln führen. Dies machen das Akzeptieren und Ausleben der eigenen Identität zu einer schwierigen Herausforderung. An dieser Stelle ist das Ausbleiben von wertschätzender Anerkennung oder Empowerment verheerend und führt zu Selbstentwertung und Selbstabwertung (ebd.).

Zwischenfazit

Die Zeit der Adoleszenz zeichnet sich durch eine Vielzahl an möglichen Zugehörigkeiten aus, welche für den Alltag und die Freizeit von Jugendlichen wesentliche Unterschiede machen können. Weiter gehören Prozesse der Erkundung und Erprobung, der Identitätsfindung und das Entwerfen eines eigenen Lebensstils zur Adoleszenz dazu. Die Bewältigung zahlreicher Entwicklungsaufgaben in Bezug auf den eigenen Körper, die Sexualität und soziale Beziehungen stellt alle Jugendliche wiederholt vor Herausforderungen. Dennoch machen die geschlechtliche Identität und die sexuelle Orientierung einen für das Aufwachsen von Jugendlichen wesentlichen Unterschied. Beispielsweise stellt die Entwicklungsaufgabe *„Akzeptieren des eigenen Körpers und dessen effektive Nutzung“* für Jugendliche, deren Geschlecht nicht den binären Vorstellungen von Geschlecht entspricht (bspw. für inter* oder trans* Jugendliche), eine zusätzliche Herausforderung auf einer psychischen Ebene dar, die mit einem Widerspruch gegen präsente Normen und eine mögliche Gruppenakzeptanz verbunden ist. Auch die Aufgabe *„Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen des eigenen und anderen Geschlechts“* kann für queere Jugendliche zu einer besonderen Herausforderung werden, wenn die Gefühle für das eigene und das andere Geschlecht nicht den heteronormativen Erwartungen entsprechen. Die Aufgabe *„Übernahme der männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsrolle“* ist für alle Jugendliche ein Problem, die sich nicht ausschliesslich mit der männlichen oder der weiblichen Geschlechtsrolle definieren können oder wollen.

Alle Jugendliche, also auch queere Jugendliche, durchlaufen eine heteronormativ geprägte Sozialisation, in welcher sie lernen, dass die Welt in ausschliesslich zwei Geschlechter eingeteilt ist, denen jeweils unterschiedliche Ausdrucksformen und gesellschaftliche Rollen zukommen. Bereits von klein auf werden Kinder nach den heteronormativen Kategorisierungen *Mädchen* und *Jungen* unterschieden und ihnen wird unter anderem durch geschlechtertypische Spielsachen oder Kleidung ihre Geschlechterrolle zugewiesen. Auch die Erwartungen der Sozialisationsinstanzen – Familie, Schule, Freizeiteinrichtungen – sind allgegenwärtig im Hinblick auf eindeutige Geschlechterrollen und heterosexuelles Begehren, wobei vor allem den Peers die Rolle eines kritischen Publikums zukommt. Kinder lernen früh, welche Lebensform gut und erwünscht ist, und werden, wenn sie aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, ihres Geschlechtsausdrucks (Aussehen, Verhalten), ihrer Geschlechterrolle oder ihrer sexuellen Orientierung den heteronormativen Annahmen ihrer Umgebung nicht entsprechen, in ihre Schranken verwiesen (Kugler & Nordt, 2015, S. 208).

All dies zeigt deutlich, dass queere Jugendliche während ihrer Entwicklung durch ihre Umwelt stark eingeschränkt sind und gewisse Entwicklungsaufgaben nicht so, wie von der Sozietät erwartet, erfüllen können. Gerade Jugendliche sind aber besonders auf Anerkennung von anderen angewiesen, um ein positives Selbstbild entwickeln zu können. So wirken sich das vermeintliche Scheitern oder Versagen wie auch die ausbleibende Anerkennung des Umfeldes in negativer, abwertender Weise auf den Selbstwert der Jugendlichen aus.

2.2. Coming-out als besondere Herausforderung queerer Jugendlicher

Alle Jugendliche befassen sich während der Adoleszenz mit denselben alterstypischen Entwicklungsaufgaben, ungeachtet ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität. Dabei müssen queere Jugendliche alterstypische Entwicklungsaufgaben und Identitätsfindung stets vor dem Hintergrund ihres Queer-Seins bewältigen (Krell & Oldemeier, 2015, S. 6). Somit unterscheidet sich die Lebenssituation von queeren Jugendliche von nicht queeren Jugendlichen dadurch, dass sie vor der Herausforderung stehen, sich in einer heteronormativen Gesellschaft als queer zu verorten und einen Lebensentwurf zu erarbeiten, welcher zwar den gesellschaftlichen Normen widerspricht, aber dem eigenen Erleben gerecht wird. Dabei versuchen sie, ihren Platz in der „Welt der Erwachsenen“ zu finden, ohne dabei ihre eigene Identität zu verleugnen (Heine, 2009, S. 102).

Zu den zusätzlichen Herausforderungen in ihrem Alltag gehören die Auseinandersetzung mit dem Coming-out, dessen Notwendigkeit und allenfalls dessen Realisierung (ebd.). Das Coming-out an sich ist eine zusätzliche und entscheidende Herausforderung für queere Jugendliche. Ausserdem hat ein Outing stets Reaktionen des Umfelds zur Folge. So gehört auch der Umgang mit unterschiedlichen Formen von Begrenzung und Diskriminierung in allen Lebensbereichen für queere Jugendliche entscheidend zu ihrem Alltag dazu (ebd.).

Um die Herausforderungen, die ein Coming-out mit sich bringt, greifbar zu machen, wird in der Folge der Prozess des Coming-outs in zwei Phasen – inneres und äusseres Coming-out – mit Betonung der jeweiligen Herausforderungen erläutert, wobei die Herausforderungen im Kontext Schule besonders gewichtet werden. Dieser Prozess hat eine intrapsychische sowie eine interpersonelle Transformation zur Folge (ebd.). Somit stehen queere Jugendliche vor der Herausforderung, ihre Geschlechtsidentität oder ihre sexuelle Orientierung, die ausserhalb gesellschaftlicher Stereotype liegt, zu akzeptieren und zu kreieren (Krell, 2013, S. 9).

2.2.1. Inneres Coming-out

Das Erkennen und die Anerkennung über die geschlechtliche Zugehörigkeit oder sexuelle Orientierung ist oftmals ein langer und zumeist auch ein unabgeschlossener Prozess, welcher häufig bereits im frühen Lebensalter einsetzt (Krell & Oldemeier, 2015, S. 12). Für gewöhnlich etabliert sich schon während der Kindheit und spätestens zu Beginn der Pubertät ein Gefühl des „Anders-Sein“, welches sich beispielsweise darin zeigen kann, dass Kinder oder Jugendliche nicht mit den Spielzeugen spielen wollen, die ihnen in familiären oder (vor-)schulischen Umgebungen zgedacht sind (ebd.). Für die meisten der lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungsdiversen Jugendlichen beginnt das Sich-Bewusstwerden im Alter zwischen 13 und 16 Jahren (Abb. 4). Der Beginn des inneren Coming-outs der trans* und genderdiversen Jugendlichen variiert breit zwischen 10 und über 20 Jahren, liegt tendenziell aber etwas früher (Abb. 5) (ebd.).

(N = 4.443)

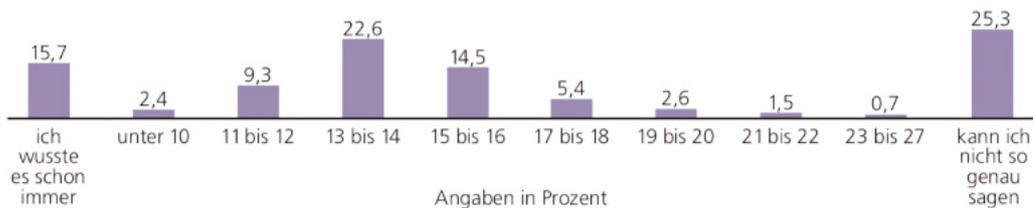


Abbildung 4. Alter beim Bewusstwerden der sexuellen Orientierung. Nach Krell & Oldemeier, *Coming-out – und dann...?!*, München: Deutsches Jugendinstitut, 2015, S. 12.

(N = 290)

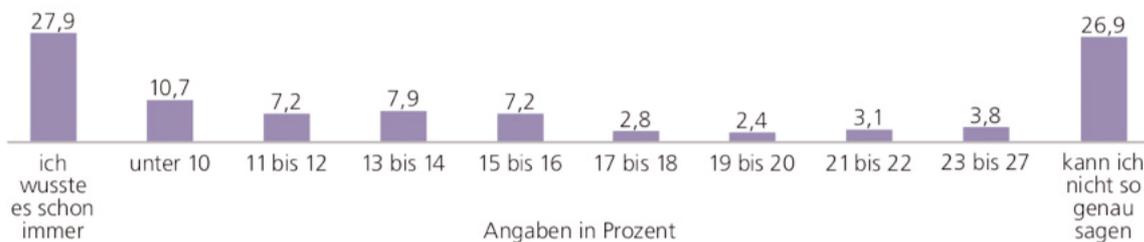


Abbildung 5. Alter beim Bewusstwerden der geschlechtlichen Identität. Nach Krell & Oldemeier, *Coming-out – und dann...?!*, München: Deutsches Jugendinstitut, 2015, S. 12.

Zum Teil schildern Jugendliche, dass es ihnen an Informationen und Begrifflichkeiten fehlte, um ihre nicht cisgeschlechtlichen⁶ oder nicht heterosexuellen Gefühle verstehen und beschreiben zu können (Krell & Oldemeier, 2015, S. 13). Die Verunsicherung durch eigene Empfindungen, welche als nicht passend wahrgenommen werden, führt häufig zu Belastungen und Sorgen, beispielsweise nie eine erwiderte Liebesbeziehung oder eine Familie haben zu können (ebd.). Da bei sportlichen Aktivitäten eine zweigeschlechtliche Zuordnung besonders eingefordert wird, berichten vor allem trans* Jugendliche, dass sie darauf verzichtet haben. Zudem ziehen sich mehrere Jugendliche aus Freundschaften zurück, um geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen zu entfliehen (ebd.).

Entsprechend bewertet nur ein Zehntel der trans* und genderdiversen Jugendlichen und ein Viertel der lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen die Zeit des inneren Coming-outs als „einfach“. Die anderen Jugendlichen beurteilen die Zeit der Bewusstwerdung als „mittel“ bis „schwierig“ (ebd.). Typisch ist, dass viele Jugendliche ihre wahren Empfindungen über eine längere Periode zu verdrängen versuchen. Bei einem beachtlichen Teil der Jugendlichen entwickeln sich aufgrund der teils jahrelangen Unterdrückung der tatsächlichen geschlechtlichen oder sexuellen Empfindungen therapierrelevante psychische und psychosoziale Symptome (ebd.). Eine grosse Rolle spielt dabei die Angst, von Familienmitgliedern, Freund*innen oder Gleichaltrigen in der Schule als „nicht normal“ und minderwertig bezeichnet, abgelehnt oder gemieden zu werden (ebd.). Drei Viertel der queeren Jugendlichen (74 %) befürchten, von Freund*innen abgelehnt zu werden, sieben von zehn (69 %) geben Angst vor Ablehnung durch Familienmitglieder an. Zwei Drittel (66 %) befürchten verletzende Blicke oder Bemerkungen und weitaus mehr als die Hälfte der Jugendlichen (61 %) geht davon aus, dass ein Outing zu Schwierigkeiten im Bildungs- und Arbeitsbereich führt. Mehr als ein Drittel (37 %) hat Angst vor sexuellen Beleidigungen, Belästigungen oder Übergriffen (Abb. 6) (ebd.).

⁶ Cisgeschlechtlich steht als Gegenbegriff zur medizinischen Diagnose Transsexualität. Damit werden Menschen beschrieben, die eine Übereinstimmung von biologischem und psychischem Geschlecht erleben (Queerformat, 2012, S. 87).

(N = 4.034) (Mehrfachantworten waren möglich)

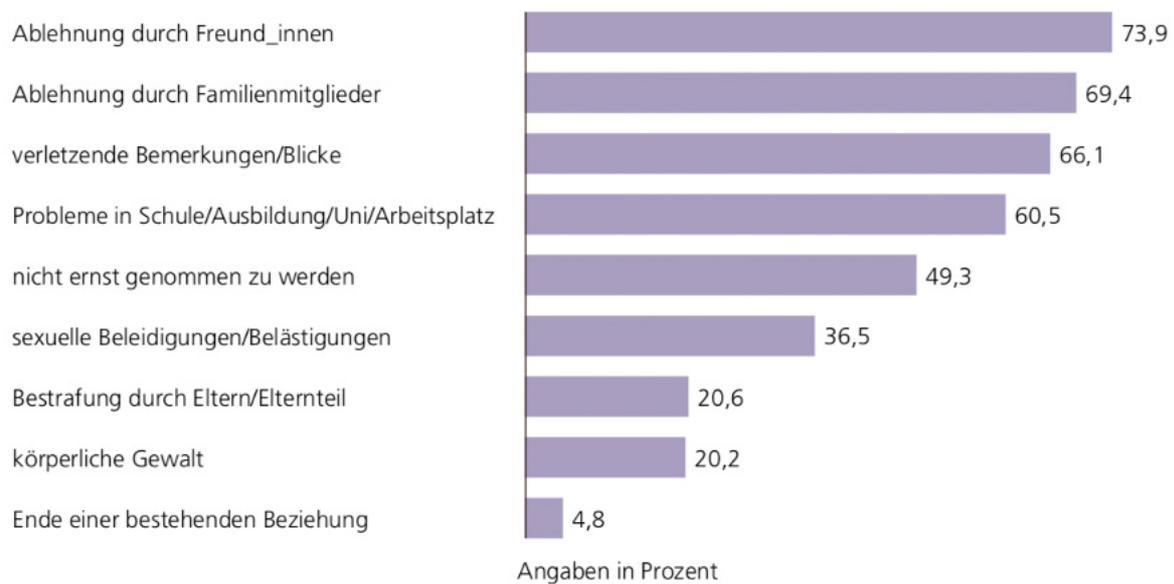


Abbildung 6. Befürchtungen der Jugendlichen vor ihrem ersten äusseren Coming-out. Nach Krell & Oldemeier, *Coming-out – und dann...?!*, München: Deutsches Jugendinstitut, 2015, S. 13.

Durch die Frage, wie queere Jugendliche mit ihren geschlechtlichen und sexuellen Empfindungen in der Zukunft umgehen wollen, fühlt sich die Mehrheit der Befragten belastet (Krell & Oldemeier, 2015, S. 13). Dies ist ein zentrales Ergebnis, da der Prozess der inneren Bewusstwerdung über die geschlechtliche Zugehörigkeit oder sexuellen Orientierung für queere Jugendliche langfristig bedeutsam ist.

2.2.2. Äusseres Coming-out

Queere Jugendliche sind während der inneren Auseinandersetzung mit den individuellen geschlechtlichen und sexuellen Empfindungen oftmals auf sich allein gestellt (Krell & Oldemeier, 2015, S. 15). Um in einen Austausch zu kommen oder Unterstützung von anderen Menschen zu erhalten, ist es für die Jugendlichen zwingend, ihre geschlechtliche oder sexuelle Orientierung zu benennen. Im Gegensatz zu cisgeschlechtlichen heterosexuellen Jugendlichen können queere Jugendliche nicht mit der gleichen Souveränität über ihre Gefühle reden, die sie allenfalls als bedrohlich, beängstigend, verwirrend oder schön erleben, ohne dass ihre geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung zur Sprache kommt (ebd.).

Viele Jugendliche sagen aus, dass der enorme Handlungs- und Leidensdruck schlussendlich zum ersten äusseren Coming-out führt. So sind die lesbischen, schwulen, bissexuellen oder orientierungsdiversen Jugendlichen bei ihrem ersten äusseren Coming-out durchschnittlich 16.9

Jahre alt (Krell & Oldemeier, 2015, S. 13). Trans* und genderdiverse Jugendliche sind bei ihrem ersten äusseren Coming-out durchschnittlich 18.3 Jahre alt (ebd.).

Queere Jugendliche nutzen oftmals einen Wechsel in ihrer schulischen oder beruflichen Laufbahn, um ihre geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung erstmals offen preiszugeben und zu leben. Beispielsweise ist der Beginn einer universitären Bildung, welcher oft mit einem Wohnortswechsel verknüpft ist, ein Ereignis was von vielen queeren Jugendlichen genutzt wird, um erklärungsfrei in ihrem Geschlecht oder entsprechend ihrer sexuellen Orientierung leben zu können (ebd.).

Es ist deutlich erkennbar, dass der Lebensabschnitt der Adoleszenz durch die innere Auseinandersetzung mit der eigenen nicht cisgeschlechtlichen Identität oder der nicht heterosexuellen Orientierung geprägt ist. Dabei vergehen zwischen dem inneren Coming-out und dem ersten äusseren Coming-out bei den meisten Jugendlichen mehrere Jahre (ebd.). Besonders für trans* und genderdiverse Jugendliche ist dies herausfordernd, da zwischen innerem und äusserem Coming-out durchschnittlich sieben Jahre, in Einzelfällen über zehn Jahre vergehen (ebd.). Als Gründe, welche einem äusseren Coming-out vorher verhindernd gegenüberstanden, werden am häufigsten Unsicherheiten und Ängste genannt (S. 16). Abbildung 7 zeigt die Beweggründe für ein erstes Coming-out. Unter den genannten Gründen tritt besonders das Bedürfnis hervor, über die eigenen Empfindungen zu sprechen und sich nicht mehr verstellen zu müssen (ebd.).

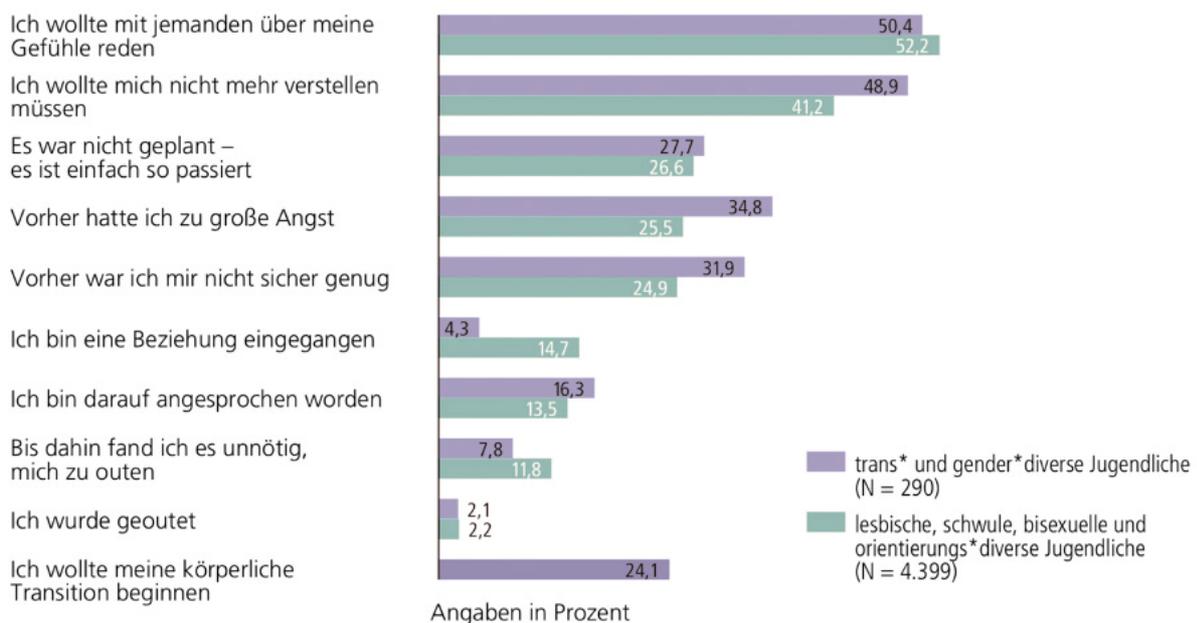


Abbildung 7. Gründe für das erste äussere Coming-out (Mehrfachantworten waren möglich). Nach Krell & Oldemeier, *Coming-out – und dann...?!*, München: Deutsches Jugendinstitut, 2015, S. 16.

Im Gegensatz zu den massiven Bedenken und Befürchtungen, die die Jugendlichen vor ihrem Coming-out hatten, bewerten queere Jugendliche die Reaktionen auf ihr erstes äusseres Coming-out, überwiegend als „gut“ bis „sehr gut“ (Krell & Oldemeier, 2015, S. 16). Dieses erste äussere Coming-out findet meist im engeren Freundeskreis statt. Ein kleiner Teil der Jugendlichen hat ihr erstes Coming-out nicht freiwillig. In diesem Fall empfinden sie ihr Coming-out und auch die Reaktionen darauf deutlich negativer. Daraus kann geschlossen werden, dass „eine selbstbestimmte Planung und Vorbereitung die Wahrscheinlichkeit eines positiv empfundenen Coming-outs“ erhöht (ebd.). Dabei ist es von Bedeutung, zu verstehen, dass die überwiegend als „positiv beschriebenen Reaktionen den oft langen und schwierigen Verläufen des inneren Coming-outs“ und den damit verbundenen Befürchtungen und Ängste nicht ihre Bedeutung nehmen (ebd.).

2.2.3. Coming-out im Kontext Volksschule

Für Jugendliche ist die Volksschule ein elementarer Lebensbereich, welchem sie sich nur schwer entziehen können. Wie die folgende Grafik zeigt, ist der Lebensbereich Schule ein Bereich, welcher räumlich nicht auf einen Ort begrenzt ist. Dabei erstreckt sich der Erfahrungsraum Schule über das Schulgelände sowie den Schulweg und begleitet Jugendliche allgegenwärtig online.

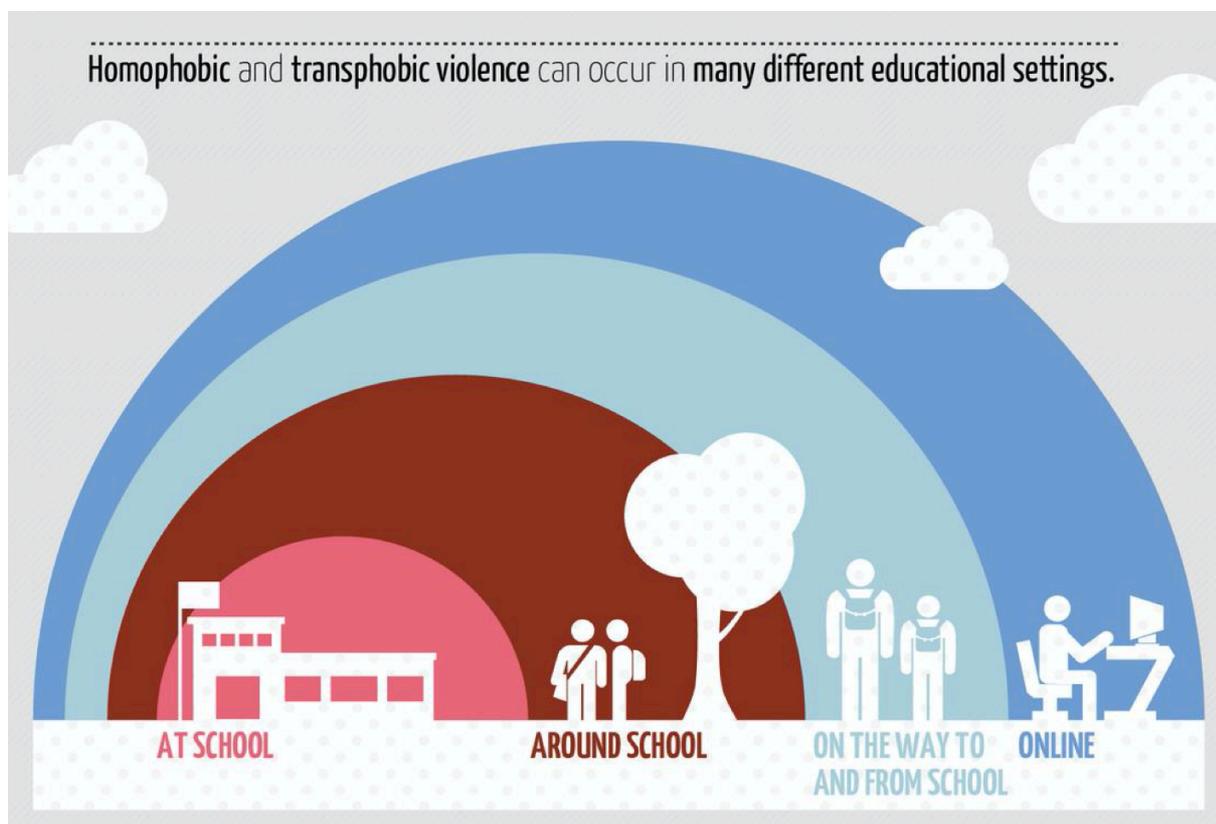


Abbildung 8. Homophobic and transphobic violence can occur in many different educational settings. Nach UNESCO, *Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, 2016

Umso belastender ist es für Jugendliche, wenn in diesem Kontext Probleme und Schwierigkeiten auftreten (Krell & Oldemeier, 2015, S. 21). Für viele queere Jugendliche sind die Schule und der Schulweg problembelastete Umfelder aufgrund Queerphobie⁷, aber auch während der schulfreien Zeit sind sie nicht geschützt vor queerphober Gewalt (Abb. 8). Nebst möglicher queerphober Gewalt ist Mobbing häufig prävalent im Schulalltag von queeren Jugendlichen. Dabei erleben Menschen, die in ihrem geschlechtlichen Auftreten nicht mit den gesellschaftlich erwarteten, *weiblichen* oder *männlichen* Rollenbildern konform gehen können oder wollen, zum Teil schon ab Beginn ihrer Schullaufbahn Mobbing. Deshalb wird aus Angst vor Ausgrenzung und Mobbing, wenn möglich, ein Coming-out während der obligatorischen Schulzeit bzw. an der Volksschule von jungen queeren Personen vermieden (ebd.). Findet trotzdem ein Coming-out statt (gewollt oder ungewollt), erzählen die Jugendlichen, dass sie keine Kontrolle darüber haben, wie sich die Information verbreitet, und dass sie den Reaktionen der anderen Schüler*innen unmittelbar und schutzlos ausgesetzt sind. Erschwerend kommt ein häufig schwieriges Klima an Schulen dazu, welches durch die Verwendung der Wörter *schwul*, *Transe* oder *Kampfllesbe* als Schimpfwörter und Beleidigungen verstärkt wird (ebd.).

(...) also einmal die Leute, die schwul wirken, werden wirklich als *schwul* [Hervorhebung hinzugefügt] bezeichnet, weil es einfach eine Beleidigung sein sollte oder einfach gezeigt werden sollte Das ist schlecht oder keine Ahnung. Aber es werden eben auch andere Sachen, wie eben, alles Mögliche wird als *schwul* [Hervorhebung hinzugefügt] bezeichnet, also alles, was irgendwie Scheisse, schlecht und blöd ist. (Emil, 17 Jahre, zitiert nach Krell & Oldemeier, 2015, S. 21)

Die Erfahrung der queeren Jugendlichen, wie Lehrpersonen auf abwertendes Verhalten oder Queerphobie an der Schule reagieren, sind unterschiedlich. Wie in Abbildung 9 ersichtlich, gibt etwas weniger als die Hälfte der Jugendlichen an, dass Lehrpersonen nie reagiert und gezeigt haben, dass *schwul*, *lesbisch* oder *trans** von ihnen und der Schule nicht als Schimpfwort geduldet wird (ebd.).

⁷ Queerphobie ist die ‚Angst‘ der Heteronormativen vor Abweichungen (Queerrelations, n. d.).

(N = 4.851), Lehrpersonen haben...

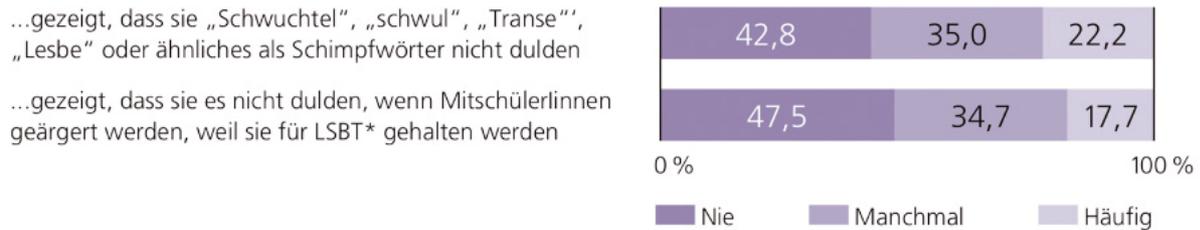


Abbildung 9. Erfahrungen in der Schule insgesamt mit Lehrpersonen. Nach Krell & Oldemeier, *Coming-out – und dann...?!*, München: Deutsches Jugendinstitut, 2015, S. 21.

Eine Berliner Studie zeigt, dass 62 % der Sechstklässler*innen *schwul* oder *Schwuchtel* als Schimpfwort verwenden und 49 % über Personen, die für schwul oder lesbisch gehalten werden, lästern. Auch Lehrpersonen (36 %) machen sich lustig über geschlechtsuntypisches Verhalten von *Jungen* bzw. *Mädchen* und 25 % der Lehrkräfte lachen mit, wenn Witze über schwule und lesbische Menschen gemacht werden (Klocke, 2012, S. 46). Noch zahlreicher sind Diskriminierungserfahrungen von trans* Jugendlichen. Eine britische Studie weist aus, dass 64 % der trans* *Männer* und 44 % der trans* *Frauen* in der Schule von Mitschüler*innen und Lehrpersonen diskriminiert werden (Whittle et al., 2007, zitiert nach Kugler & Nordt, 2015, S. 208).

Das Thema queer findet, abgesehen von der Verwendung queerer Zuschreibungen als Schimpfwörter, an Schulen kaum Platz. Im Unterricht werden queere Themen untergraben und positive Beispiele, in denen nicht cisgeschlechtliche oder nicht heterosexuelle Lebensweisen wertfrei dargestellt werden, umgangen (Krell & Oldemeier, 2015, S. 27). Werden Jugendliche gefragt, dann sollten nach ihren Vorstellungen queere Themen im Unterrichtskontext selbstverständlich mitgenannt und in sich dafür anbietenden Fächern umfassend besprochen werden (ebd.).

In der DJI-Studie „Coming-out – und dann...?!“ (2015) gibt mehr als die Hälfte der Jugendlichen (61 %) an, dass sie bei einem Coming-out Probleme im Bildungs- oder Arbeitsbereich befürchten (S. 22). Dabei machen sich die Jugendlichen Sorgen um negative Reaktionen und fehlende Akzeptanz von Mitschüler*innen und Kolleg*innen, aber auch um schlechte Beurteilungen der eigenen Leistungen durch Lehrpersonen oder Vorgesetzte. Dass diese Befürchtungen nicht unbegründet sind, zeigt sich daran, dass fast die Hälfte (44 %) der Jugendlichen angegeben hat, in der Vergangenheit aufgrund der geschlechtlichen Identität oder der sexuellen Orientierung im Bildungs- oder Arbeitskontext Diskriminierung erfahren zu haben (ebd.). Das Belastungserleben durch Diskriminierungserfahrungen an Bildungsstätten ist bei den 14- bis 17-Jährigen und bei Jugendlichen mit niedrigem Bildungsabschluss am höchsten. Wie aus Abbildung 10 zu entnehmen ist, erleben Jugendliche an Bildungs- und Arbeitsorten nicht nur körperliche Gewalt, explizite Beleidigungen, Herabwürdigungen und soziale Ausgrenzung, sondern auch unangemessenes Interesse an ihrem Queer-Sein (ebd.).

(N = 2.217) (Mehrfachantworten waren möglich)



Abbildung 10. Diskriminierungserfahrungen in Bildungs- und Arbeitsstätten. Nach Krell & Oldemeier, *Coming-out – und dann...?!*, München: Deutsches Jugendinstitut, 2015, S. 21.

Mindestens einmal Diskriminierung aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität oder sexuellen Orientierung erlebt haben insgesamt acht von zehn queeren Jugendlichen (82 %). Dabei sind trans* und genderdiverse Jugendliche vermehrt von Diskriminierung betroffen als lesbische, schwule, bisexuelle oder orientierungsdiverse Jugendliche (Krell & Oldemeier, 2015, S. 29).

Es muss dazu allerdings betont werden, dass die geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung nicht die einzigen Gründe sind, weshalb Jugendliche Diskriminierung erleben. Die Hälfte der Jugendlichen geben an, aufgrund ihres geschlechtlichen Auftretens, also weil sie nicht *typisch weiblich* oder *typisch männlich* wirken, diskriminiert worden zu sein (ebd.). Aber auch „soziale Herkunft, ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit“, Beeinträchtigungen, „Religionszugehörigkeit, Sprache sowie Hautfarbe sind Aspekte“, weshalb Jugendliche aus der Studie Diskriminierung erfahren haben (ebd.). Daraus folgt, dass die Bandbreite an Diskriminierung breit ist und „von Blicken und Bemerkungen, „Witzen“, tradierten Klischees und Vorurteilen über Beleidigungen, Beschimpfungen, Ausschluss aus sozialen Kontexten, rechtlicher und gesellschaftlicher Benachteiligung bis hin zur Androhung bzw. Umsetzung von Sachbeschädigung und körperlicher Gewalt“ reicht (ebd.). Nach Krell und Oldemeier (2015, S. 23) zeigt sich die Diskriminierung von trans* Jugendlichen ausserdem in zahlreichen alltagsnahen Situationen, in denen die Transgeschlechtlichkeit nicht beachtet oder sogar explizit ignoriert wird, wie dies oftmals im Sportunterricht der Fall ist (ebd.).

Queerphobie ist im Schulalltag omnipräsent und zeigt sich in Form von extremer Feindlichkeit und Hass von Einzelnen oder Gruppen gegenüber queeren Personen. Die Konfrontation mit Queerphobie ist für queere Jugendliche folgenreich und führt zu erhöhter psychischer Belastung. Dies resultiert aus der Diskrepanz zwischen den eigentlichen Gefühlen und Wünschen und den internalisierten heteronormativen Vorstellungen sowie aus der Ablehnung durch die Aussenwelt (Kugler & Nordt, 2015, S. 209). Dabei wird in Studien von queeren Jugendlichen Einsamkeit als Belastung am häufigsten genannt. Weitere Probleme sind daran zu sehen, dass queere Jugendliche im Vergleich zu heterosexuellen cisgeschlechtlichen Jugendlichen überproportional häufig unter Lernproblemen, Konzentrationsstörungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch sowie psychosomatischen Problemen wie Ess- und Schlafstörungen, Angst- und Schuldgefühlen, mangelnder Selbstakzeptanz, Vermeiden sozialer Situationen, Depressionen und Suizidversuchen leiden (ebd.). Die alarmierendste Folge ist das erhöhte Suizidrisiko von queeren Jugendlichen. 44,9 % der von Biechele, Reisbeck und Keupp (2001) befragten schwulen Jugendlichen haben bereits an einen Suizid gedacht, 19,2 % hatten ernsthaft in Erwägung gezogen sich umzubringen und 8,7 % der Befragten hatten sogar schon einen oder mehrere Suizidversuche hinter sich (zitiert nach Kugler & Nordt, 2015, S. 209). Zudem ergab eine Befragung von trans* Personen zwischen 16 und 26 Jahren in Frankreich, dass 69 % der Befragten schon über Suizid in direktem Zusammenhang mit ihrem Trans-Sein nachgedacht hatten und dass 34 % bereits einen oder mehrere Suizidversuche hinter sich hatten (ebd.).

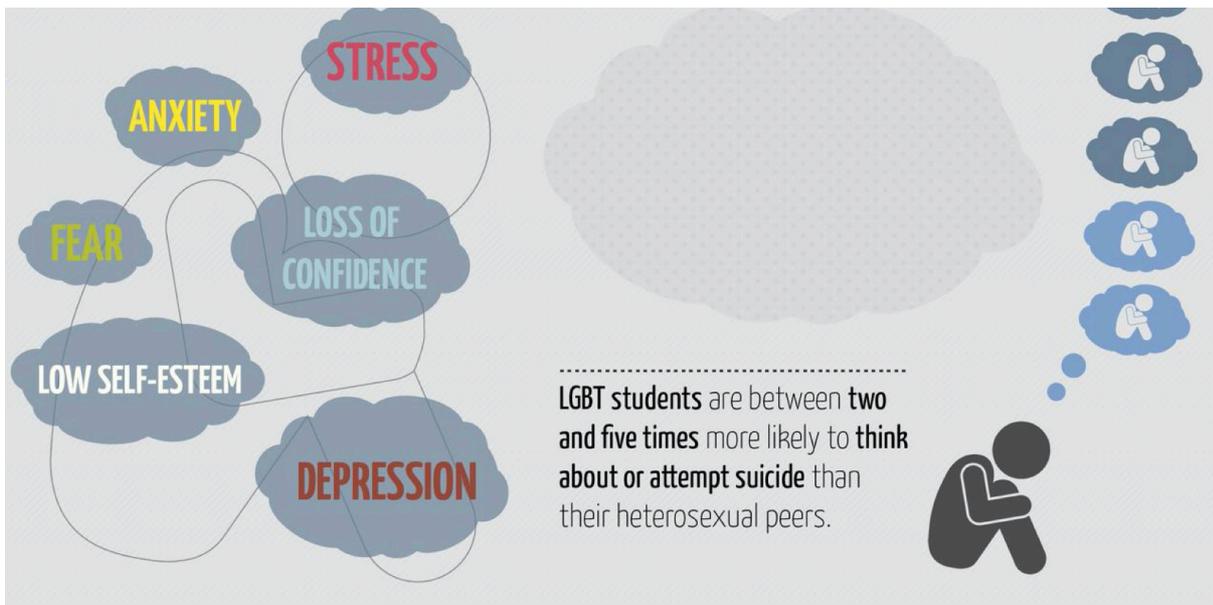


Abbildung 11. Homophobic and transphobic violence can occur in many different educational settings. Nach UNESCO, *Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, 2016

Zwischenfazit

Aus den bisherigen Befunden lässt sich schliessen, dass das Coming-out als eine eigene Entwicklungsaufgabe definiert werden kann. Gerade in der gegenwärtigen Gesellschaft stellt dies für Jugendliche während der Adoleszenz eine Belastung dar und bringt etliche Herausforderungen in allen Lebensbereichen mit sich. Während sich die queeren Jugendlichen aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität oder ihrer sexuellen Orientierung in einer besonderen Lebenssituation befinden, ist die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt auch auf der gesellschaftlichen Ebene ein entscheidendes Thema. Fachkräfte in (sozial)pädagogischen Berufsbereichen wie Jugendarbeit oder Schule arbeiten immer auch mit queeren Jugendlichen, jedoch ist dies den handelnden Fachpersonen oftmals nicht bewusst, weil die geschlechtliche oder sexuelle Zugehörigkeit nicht im Vordergrund steht. Trotzdem ist sie als Teil der Identität und Lebensrealität der Jugendlichen von Bedeutung.

Weiter ist es besonders problematisch, wenn sich Institutionen unhinterfragt an heteronormativen Vorstellungen ausrichten. Queere Jugendliche bleiben dann unsichtbar, unverstanden und werden ausgegrenzt. Die Schule ist, wie die Ergebnisse zeigen, für Jugendliche ein problembelastetes Umfeld, welchem sie sich nicht entziehen können und welches auch ausserhalb ihres räumlichen Geltungsbereichs, beispielsweise online, präsent sein kann. Die Zeit der Adoleszenz ist von der hohen emotionalen Abhängigkeit von Peers, Familie und Institutionen wie der Schule geprägt. Bleiben Anerkennung und Wertschätzung aus, wirkt sich dies langfristig negativ auf den Selbstwert der Jugendlichen aus und hemmt sie dabei, ein positives Selbstbild zu entwickeln. Die Auswirkungen, die die Ausgrenzung, Ablehnung, Diskriminierung und Queerphobie für die jungen

Menschen haben, sind schwerwiegend, beeinflussen den sozialen Erfolg langfristig und sie sind, wie die Suizidversuchsdaten zeigen, folgenschwer.

Jenseits der Herausforderungen, Schwierigkeiten und psychosozialen Probleme haben queere Jugendliche auch positive Erlebnisse. Dazu gehören gute und enge Freundschaften, Verliebtsein und die stärkende Erfahrung, sich selbst annehmen und mögen zu können (Kugler & Nordt, 2015, S. 210). Doch bislang erleben sie all diese Dinge vor allem im Kontext Schule noch zu selten und zu spät, weil heteronormative Vorstellungen ihre Möglichkeitsräume einschränken und queerphobe Diskriminierungen ihrer Entwicklung behindern und massiv schaden (ebd.).

3. Queer – (k)ein Thema für die Schweizer Volksschule?

Das ist mir auch immer schon mal wieder aufgefallen, dass es in meiner Schule eigentlich nie zu Sprache kam. Wir hatten Sexualkunde, da ging es nur um *Mann und Frau* [Hervorhebung hinzugefügt]. Wir hatten in Ethik das Thema Liebe und Partnerschaft, da ging es nur um *Mann und Frau* [Hervorhebung hinzugefügt]. Und mir ist das so im Nachhinein mal aufgefallen, dass es so völlig aussen vor war, dass es irgendwie nie darum ging *Frau und Frau* [Hervorhebung hinzugefügt] oder *Mann und Mann* [Hervorhebung hinzugefügt]. oder auch Transgender, also irgendwie ist es in der Schule völlig weg geblieben. (Henrike, 27 Jahre zitiert nach Krell & Oldemeier, 2015, S. 21)

Das Zitat zeigt exemplarisch auf, dass queeren Themen an Schulen kaum Beachtung geschenkt wird und dass Geschlecht und Sexualität lediglich aus einer heteronormativen Perspektive betrachtet und gelehrt werden. Bestätigt wird dies durch den Verein ABQ (n. d.), der festhält, dass auch in der Schweiz selten wertfreie Informationen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt an Schulen anzutreffen sind. „Immer noch ist das Thema mit Tabus und Stereotypen besetzt, die heteronormative Sichtweise und festgefahrenen Geschlechterrollen sind in Aufgabenstellungen, Jugendliteratur, Fachlehrmitteln und dem allgemeinen sprachlichen Ausdruck von Lehrpersonen immer noch die Norm“ (ebd.). Diese Aussage von ABQ (ebd.) wird durch Adrian Baumgartner (pers. Mitteilung, 11.02.20), den Bereichsleiter* Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Bern, unterstrichen. Baumgartner (ebd.) zeigt auf, dass trotz inhaltlicher Kompetenzbereiche im Lehrplan 21 queere Themen nicht in genügendem Umfang berücksichtigt werden: „Insgesamt teile ich die Einschätzung von ABQ, dass die LGBTIQ*-Thematik in den Schulen zu wenig angesprochen und aufgegriffen wird. Auch in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern hat sexuelle Bildung oft den Status einer Wahlveranstaltung (so auch an der PHBern), gehört also nicht zum Pflichtcurriculum.“

Auch der relativ neue Lehrplan 21 berücksichtigt queere Themen nicht explizit. Diese finden im Lehrplan 21 bei folgenden Kompetenzen vage Berücksichtigung:

- 1) „Ethik, Religionen und Gemeinschaft (ERG) 5.3 (Schüler*innen können Beziehungen, Liebe und Sexualität reflektieren und ihre Verantwortung einschätzen)
 - a) reflektieren eigene Erwartungen und Ansprüche in ihrem Umfeld an Beziehungen, Freundschaften, Partnerschaft und Ehe. Freundschaft, Partnerschaft, Ehe

- b) verbinden Sexualität mit Partnerschaft, Liebe, Respekt, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung und können sexuelle Orientierungen nicht diskriminierend benennen (Hetero-, Homosexualität).
 - c) kennen ihre Rechte im Umgang mit Sexualität und respektieren die Rechte anderer. Selbstbestimmung, Schutzalter, sexuelle Orientierung, Schutz vor Abhängigkeit und Übergriffen
 - d) können Verhaltensweisen und ihre Auswirkungen im Bereich Sexualität kritisch beurteilen. Risiken, Übergriffe, Missbrauch, Pornographie, Promiskuität, Prostitution
- 2) ERG 5.2 (Die Schüler*innen können Geschlecht und Rollen reflektieren)
- a) können Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf Geschlecht und Rollenverhalten in der Gruppe formulieren und respektvoll diskutieren (z. B. Bedürfnisse, Kommunikation, Gleichberechtigung).
 - b) können Darstellungen von Männer- und Frauenrollen sowie Sexualität in Medien auf Schönheitsideale und Rollenerwartungen analysieren und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung kritisch betrachten.
 - c) kennen Faktoren, die Diskriminierung und Übergriffe begünstigen und reflektieren ihr eigenes Verhalten. Klischee, Vorurteile, Abhängigkeit, "Übergriffe" (EDK, n. d.).
- 3) Daneben sind sexuelle und geschlechtsbezogene Thematiken Teil der überfachlichen Themen Gesundheit und Geschlechter und Gleichstellung (ebd.).

Der sexualkundliche Unterricht findet im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft statt. Die Sexualerziehung ist eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Eltern oder Erziehungsberechtigten. Die Lehrpersonen sind dazu angehalten, die Eltern oder Erziehungsberechtigten über Themen, die im Unterricht behandelt werden, zu informieren und die Schüler*innen bei bestimmten Themen nach Geschlechtern zu trennen. Gemäss Lehrplan sollen *Mädchen-Themen* idealerweise von *weiblichen* und *Jungs-Themen* von *männlichen* Lehrpersonen unterrichtet werden (ebd.). Die Durchführung des sexualkundlichen Unterrichts ist grundsätzlich Aufgabe der Klassenlehrperson. Diese kann den Unterricht selbstständig gestalten und durchführen, sie kann aber auch schulexterne Fachpersonen einer sexualpädagogischen Beratungsstelle, beispielsweise der Berner Gesundheit, beiziehen (ebd.). Die Qualität des sexualkundlichen Unterrichts hängt in Schulen deshalb stark vom individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen ab. Baumgartner (pers. Mitteilung, 11.02.20) betont an dieser Stelle:

Gerade heterosexuelle Lehrpersonen haben oft Hemmungen, queere Themen wie Homosexualität zu thematisieren, weil sie sich darin zu wenig kompetent fühlen. Die Bedeutung der Thematik Transgender hat im Schulalltag in den letzten Jahren ebenfalls zugenommen. Ich kenne inzwischen verschiedene Schulen, an denen sich Schüler*innen während der Oberstufe als Transgender geoutet haben. Mit diesen Situationen sind viele Schulen und Lehrpersonen noch überfordert.

Weiter ist weder das Thema Queerphobie sowie geeignete Massnahmen zum Abbau von Vorurteilen gegenüber lesbischen, bisexuellen, schwulen und trans* Menschen Teil des Lehrer*innenstudiums, noch gibt es Lehrpläne oder offizielle Unterrichtsmaterialien dazu. Es verwundert also angesichts dieser Ausgangslage nicht, dass es Lehrkräften häufig an Ideen mangelt, wie dem Thema Homosexualität oder Transsexualität ausserhalb des Sexualkundeunterrichts sinnvoll und situationsadäquat begegnet werden kann (ABQ, n.d.).

Wie die NRW-Fachberatungsstelle von Schule der Vielfalt (2018, S. 9) aussagt, sind häufig mangelnde Reaktionen auf queerphobe Äusserungen, aber auch fehlendes Wissen und Know-how Gründe für ein negatives Klima an Schulen.

Dennoch sind alle Schulen der Aufgabe verpflichtet, ihre Schüler*innen vor Diskriminierung zu schützen. Artikel 2 der UNO-Kinderrechtskonvention hält fest, dass kein Kind aufgrund seines Geschlechts benachteiligt werden darf. Folglich haben Lehrpersonen und andere (sozial)pädagogische Fachkräfte eine besondere Verantwortung queeren Schüler*innen gegenüber. Dazu gehört auch, queere Schüler*innen in ihrem Dasein und ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen. Dem gegenüber steht die Tatsache, dass an der Schweizer Volksschule ein tabuisierender Umgang in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt praktiziert wird. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist nur in ungenügendem Masse Bestandteil des Curriculums angehender Lehrpersonen sowie in Lehrplänen und Lehrmaterialien unterrepräsentiert. Im Raum Schule wird grundsätzlich kaum auf ein differenziertes und flexibles Geschlechtsverhältnis geachtet und von der Schule vorgenommene Kategorisierungen in *Mädchen* und *Jungen* bestimmen ab dem ersten Schultag die Zugehörigkeiten von Schüler*innen. Sichtbar wird dies unter anderem daran, dass Einteilungen hauptsächlich anhand dieser Kategorien vorgenommen werden. Beispielhaft dafür können getrennte Garderoben, Sportunterricht, Umkleidekabinen, Toiletten und farbliche Zuteilungen von „pinke Zahnbürstli für Mädchen“ und „blaue Zahnbürstli für Jungen“ genannt werden (pers. Mitteilung Kenney, 2020).

3.1. Schule als heteronormativer Erfahrungsraum

Der Begriff der Heteronormativität ist nicht nur aus aktuellen gender- und queerpolitischen Diskursen und Praxen, sondern auch aus akademischen Queer- und Gender-Studies nicht mehr wegzudenken (Klapeer, 2015, S. 25). Dabei wird Heteronormativität als Konzept definiert, das die gesellschaftliche Norm über Geschlecht und Sexualität umfasst. Insbesondere gliedert sich diese in Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Von dieser gesellschaftlichen Norm werden besonders Personen mit queeren Lebensweisen eingeschränkt. Dies ist der Fall, da sie diesen Normen nicht entsprechen können oder wollen (S. 62).

So impliziert Heteronormativität die Selbstverständlichkeit, dass ein binäres Geschlechtersystem existiert, das sich ausschliesslich auf die beiden Geschlechter *Frau und Mann* bezieht. In dieser Selbstverständlichkeit begehren *Frau und Mann* jeweils nur das andere Geschlecht, also auf heterosexuelle Weise. In diesem Verständnis von Geschlecht wird Geschlechtsidentität mit dem sexuellen Begehren sowie der Geschlechterrolle gleichgesetzt (Degele, 2008, S. 88).

Degele (ebd.) bezeichnet Heteronormativität als „organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema“, welches sowohl die individuellen Handlungsweisen durchzieht als auch über gesellschaftliche Strukturen institutionalisiert und reproduziert wird. So wirkt Heteronormativität nach Baumgartner (2014, S. 522-529) als „strukturierendes Prinzip“ multidimensional und somit auf unmittelbarer „Ebene der (persönlichen) geschlechtlichen und sexuellen Identifizierungen und Subjektivierung, als apriorische Kategorie im (alltäglichen) Handeln, Sprechen“ sowie über politische und soziale Institutionen.

Bezogen auf den Erfahrungsraum Schule sind nach Hark (1998, S. 33) diejenigen Jugendlichen „verletzungsmächtig, die den gesellschaftlichen Normen und Leitbildern entsprechen können“, und umgekehrt sind diejenigen Jugendlichen verletzbar, „die diese Normen nicht erfüllen können oder wollen“ bzw. die „als abweichend konstruiert werden“. Dabei sind die Lebenslagen von Jugendlichen entlang diverser Kategorien, wie Geschlecht und Sexualität, aber auch Ethnizität, Klasse, Schicht, Bildungsverlauf und geopolitischer Positionierung, verschieden und müssen auch unter deren Berücksichtigung diskutiert werden (S. 22). Die Frage nach Erfahrungsräumen hat demnach, will sie diesen Hierarchien Rechnung tragen, zu berücksichtigen, wie adoleszente Erfahrungsräume beschaffen und hierarchisch strukturiert sind (Baumgartner, 2014, S. 522-529).

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Schulen heteronormativ organisierte Räume sind und dass es in schulischen Interaktionen zu einer Reproduktion stereotyper, diskriminierender und potentiell verletzender gesellschaftlicher Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität kommt und queere Formen sanktioniert werden (Fritzsche, 2011, S. 281). Dies zeigt sich unter anderem in den Untersuchungen von Klocke (2012, S. 87), welche ausweisen, dass queerphobe Beleidigungen oder Redewendungen und die Abwertung von nicht geschlechtskonformem Verhalten in Schulen

stark verbreitet und vor allem im dritten Schulzyklus (Oberstufe) präsent sind. Für queere Jugendliche bedeutet dies, dass sie sich im Erfahrungsraum Schule jenseits der gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität bewegen und damit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit ausgesetzt sind, zur Zielscheibe für Ablehnungen, Ausgrenzungen und Herabsetzungen zu werden.

Aber auch im Erfahrungsraum Schule sind alle Schüler*innen auf eine positive und anerkennende Beurteilung von Peers und Lehrpersonen angewiesen (Kleiner, 2015, S. 32). Denn laut Keupp (1997, S. 13, 34) entsteht ein positives Identitätsgefühl erst durch soziale Anerkennung und Bestätigung, was auch mit der Selbstwahrnehmung übereinstimmt. Ein positives Identitätsgefühl zu haben, ist laut Nelson (2006, S. 47) sowie König, Wagner und Valtin (2014, S. 610) ein menschliches Bedürfnis, welches unter anderem auf der vermeintlichen Wahrnehmung der Beurteilung anderer gründet (Thomas, 1992, S. 43). Dies ist für queere Jugendliche besonders virulent, denn der (ausbleibende) soziale Erfolg eines Individuums gehört zu den entscheidenden Faktoren, welche sich direkt (negativ) auf das Selbstkonzept und die weitere adoleszente Entwicklung auswirken (Kleiner, 2015, S. 32).

Schulen sind demzufolge Erfahrungsräume, in welchen queere Jugendliche „mit dem Nichtvorkommen positiver Repräsentationen im schulischen Unterricht“ und Curriculum sowie mit Stigmatisierungen konfrontiert sind (vgl. Krell, 2013, S. 11; Sielert & Timmermanns, 2011, S. 39). Diese herausfordernde Situation queerer Jugendlicher wird aufgrund der schulischen Selektionsfunktion und durch die im Zuge von Unterrichtsinzenierungen (bspw. im Sport- oder Werkunterricht) geforderten Gruppenbildungen verstärkt (vgl. Klocke, 2012; Krell, 2013, S. 11; Sielert & Timmermanns, 2011, S. 39).

Normalisierungsvorstellungen und soziale Normen von Geschlecht und Sexualität zeigen sich nicht allein im fehlenden Wissen und in fehlenden Repräsentationen queerer Lebensrealitäten in der pädagogischen Didaktik und im Unterrichtsmaterial, sondern auch im Verhalten von Lehrpersonen und Schulleitung. Dies wird unter anderem durch Zögern, Bagatellisieren und Nichtreagieren von Lehrpersonen bei heteronormativer Gewalt deutlich. Zudem ist es für queere Jugendliche besonders belastend, in der Schule kaum parteiiche Erwachsene bzw. Vertrauenspersonen zu erleben (ebd.). Gründe für das Nichtreagieren liegen unter anderem darin, dass den Lehrpersonen Interventionsmöglichkeiten nicht ausreichend bekannt sind und dass sie während ihrer Ausbildung nicht entsprechend professionalisiert wurden (vgl. Koordinierungsstelle Gleichgeschlechtliche Lebensweisen, 2011; Krell & Oldemeier, 2013). Meyer (2008, S. 560 ff.) kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass der Mangel an entsprechenden Ausbildungs- und Fortbildungsangeboten, an Unterstützung durch Schulleitungspersonen und ein Schulklima, das queerphobes Sprechen unter Lehrpersonen duldet, verhindernd dazu beitragen, dass Lehrpersonen intervenieren (S. 559). Untersuchungen von Vega, Crawford und van Pelt (2012, S. 255) decken zudem auf, dass Lehrpersonen oftmals nicht über angemessene sprachliche Bezeichnungen verfügen, um

Heteronormativität und damit verbundene Ausgrenzungen zu benennen und in schulischen Interaktionen thematisieren zu können.

3.2. Die Bedeutung von Schule und Unterricht für queere Jugendliche

Als sekundäre Sozialisationsinstanz hat Schule die zentralen Funktionen der gesellschaftlichen Integration, der Qualifizierung und Selektion von Schüler*innen (Jäckle, 2009, S. 122). Sie produziert lebenslaufrelevante Zertifikate (Stauber, 2011, S. 54) und ist durch vielfältige Anerkennungsnormen strukturiert (Reh & Rabenstein, 2012, S. 227 ff.). Somit ist die Schule eine Institution, die junge Menschen unter spezifischen Bedingungen zu Subjekten werden lässt. In diesem Prozess der Subjektformung fordern Schulen bestimmte Habitusformen von Schüler*innen, wobei sich diese nicht nur nach Leistungsinszenierungen (Ricken, 2014, S. 128 ff.), sondern auch nach Geschlechterinszenierungen (Budde, 2005, S. 63 ff.) richten. Die Geschlechterinszenierungen äussern sich darin, dass die Schule als einer der wichtigsten Orte der Herstellung und Einübung von Geschlecht und Sexualität gilt (vgl. Tervooren, 2006, S. 114; Jäckle, 2009, S. 149 ff.). Dort werden – in einer Art heimlichem Lehrplan – bestimmte Vorstellungen und Aufführungen von Geschlecht, Sexualität und Begehren adressiert und vermittelt (vgl. Tervooren, 2006, S. 166; Jäckle, 2009, S. 166 f.). Der heimliche Lehrplan, zeigt auf, dass die Wertvorstellungen und Handlungsweisen der Schüler*innen durch die Schule in eine bestimmte Richtung gedrängt werden (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 106). Mit dem heimlichen Lehrplan werden nach Niederbacher und Zimmermann (ebd.) alle sozialen Lernerfahrungen bezeichnet, die von den Schüler*innen zwangsläufig soziale Verhaltenskonformität einfordern. Der heimliche Lehrplan der vergeschlechtlichenden Subjektconstitution spiegelt sich beispielsweise auf der Ebene von Unterrichtsmaterialien und schulischen Interaktionen wider. So zeigt sich in einer von Bittner (2012, S. 37) durchgeführten Analyse von Englisch-, Biologie- und Geschichtslehrwerken für die Sekundarstufen I und II in verschiedenen Schulformen, dass in diesen Heteronormativität tendenziell reproduziert wird. So zeichnen sich die Abbildungen in den Unterrichtsmaterialien durch eine rigide Zweigeschlechtlichkeit aus, die sich auch in einer Stereotypisierung des Aussehens der abgebildeten *Mädchen* und *Jungen* zeigt. Zudem werden alle erwachsenen Paare und Eltern heterosexuell dargestellt. Lesben, Schwule und Bisexuelle werden gar nicht oder nur am Rande, und wenn, dann in Biologie- oder Geschichtsbüchern dargestellt; trans* und inter* Lebensweisen sind noch seltener in Schulbüchern aufzufinden (S. 56 ff.).

Somit werden den Schüler*innen bestimmte Wahrnehmungs- und Deutungsfolien, Handlungsmuster und Denkkonzepte angeboten, an denen sie ihre Positionierungen und ihre Vorstellungen von geschlechtlicher und sexueller Normalität orientieren sollen. Demnach funktionieren diskursive Strategien der *Geschlechternormalisierung* in schulischen Interaktionen

durch die Verwendung binärer Codierungen, die Naturalisierung von Unterschieden, durch Etikettierung und Homogenisierung, Ausgrenzung und Unterordnung sowie durch institutionelle und persönliche Diskriminierung. So erzeugen diese Mechanismen in der Schule hierarchische geschlechtliche Positionen und damit einhergehende Verwerfungen (Jäckle, 2009, S. 187 ff.).

Die Unsichtbarkeit und Tabuisierung von queeren Lebensweisen führt gerade in der Zeit, in welcher „die Entwicklung geschlechtlicher und sexueller Identität im Leben der meisten Jugendlichen“ eine zentrale Rolle spielt, dazu, dass die Schule ihrem Auftrag, der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder und Jugendlichen nachzukommen, nicht gerecht wird (S. 81).

Zwischenfazit

Das Thema Queer ist offensichtlich noch nicht an der Schweizer Volksschule angekommen, denn weder im Lehrplan 21 noch in offiziellen Lehrmaterialien und auch nicht an der pädagogischen Hochschule Bern werden queere Themen angemessen berücksichtigt. Der Erfahrungsraum Schule ist entlang heteronormativer Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität strukturiert und schenkt queeren Lebensweisen kaum Beachtung. So kommt es in schulischen Interaktionen zu einer Reproduktion stereotypischer, diskriminierender und einschränkender gesellschaftlicher Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität. Die Schule als bedeutsamer sozialer Kontext für Jugendliche zeigt sich als heteronormativ durchmachter Erfahrungsraum, in welchem queere Formen sanktioniert werden und damit von den Schüler*innen zwangsläufig Konformität eingefordert wird. Queere Jugendliche werden in ihren Möglichkeiten nicht nur nicht unterstützt oder gefördert, sondern massiv eingeschränkt. Somit wird schlussendlich deutlich, dass die Schweizer Volksschule ihrem Auftrag, alle Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu fördern, nicht gerecht wird.

4. Heteronormativitätskritik und Queer-Theorie als Ansatz

In der Annäherung an alltagsweltliche und schulische Erfahrungen im Kapitel zu den ›Herausforderungen queerer Jugendlicher‹ (Kapitel 2) hat sich gezeigt, dass vor allem erziehungswissenschaftliche Studien und sozialkonstruktivistische Perspektiven dazu neigen, in ihren Untersuchungen Ausgrenzungen zu betonen. Dabei vernachlässigen sie tendenziell Rahmenbedingungen wie Normen. Wie das Kapitel ›Queer – (k)ein Thema für die Schweizer Volksschule‹ (Kapitel 3) aufzeigt, ist der Raum Schule heteronormativ strukturiert und organisiert. Werden Rahmenbedingungen und Normen nicht berücksichtigt, so wird die Normalität von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität weiter unterstützt, wobei die Macht sozialer Normen wie auch gesellschaftlich-normative Einflussfaktoren im Hinblick auf geschlechtliche Inszenierung in den Hintergrund treten (Jäckle, 2009, S. 339). Somit werden zudem die Möglichkeiten der dauerhaften Überschreitung der Geschlechtergrenze wie auch der Gedanke einer fluiden Sexualität vernachlässigt. Diesem Schwachpunkt lässt sich mit einem dekonstruktivistischen Ansatz wie Judith Butlers Subjekt- und Geschlechtertheorie (1991) begegnen. Aus dieser heteronormativitätskritischen Perspektive kann erschlossen werden, wie und mit welchen Effekten hierarchische Differenzen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität interaktiv hervorgebracht und wirksam gemacht werden können, beispielsweise wie Menschen in sozialen Interaktionen performativ zu den *Anderen* oder fraglos zu *Zugehörigen* gemacht werden und welche Begrenzungen solche Prozesse der Differenzzeugung hervorbringen. Damit die heterosexuelle Matrix von Judith Butler (ebd.) für Erklärungen und theoretische Untermauerungen dienen kann, wird vorgängig das Konzept der Heteronormativität dargelegt. Ausgehend von Butlers (ebd.) Argumentationslinie wird mittels dekonstruktivistischer Queer-Theorie ein pluraler Ansatz für den veränderbaren Erfahrungsraum Schule ausgewählt.

4.1. Heteronormativität: Kritik an heterosexueller Normalisierung

Bereits 1991 forderte Michael Warner (1991) in „Fear of a Queer Planet“, dass im Rahmen queerer Theorien die Funktionsweisen sowie die alltäglichen, vermeintlich unsichtbaren Manifestationen von Heterosexualität beobachtet und untersucht werden. Dazu gehört Normalität von sozialen Strukturen und Institutionen zu hinterfragen. Warner (1991, S. 16) argumentiert, dass nicht nur die Auswirkungen eines heteronormativen Gesellschaftssystems auf (vermeintliche) „Minderheiten“ untersucht und benannt werden, sondern er fordert auch Analysen zu grundlegender Kritik an der „Hetero-Kultur“ als (vermeintlicher) „Normalität“ der sozialen Organisation von Gesellschaft.

Dabei geht Warner (ebd.) davon aus, dass alle gesellschaftlichen Praxen und Institutionen, beispielsweise die Familie, die Schule und der Staat, ein heteronormatives Ordnungssystem einverleibt haben und dass dieses wiederum von ihnen selbst reproduziert wird. Ein entscheidender

Aspekt dabei ist, dass die Gesellschaft auf der „Fantasievorstellung“ basiert, dass *Frau und Mann*, die Grundlage der gesamten Kultur bilden, wobei diese als Paar monogam und heterosexuell miteinander verbunden sind (Warner, 1993, zitiert nach Klapeer, 2015, S. 28). Oftmals wird auch von „verinnerlichter Gesellschaft“ gesprochen, da die vermeintliche „Natürlichkeit“ von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, nicht benannt oder gar legitimiert werden muss (Degele, 2008, S. 89). Diese heteronormativen Grundlagen bildet die Grundform für Definitionen des *Normalen* in Bezug auf Verhalten, Tun und Sprechen (ebd.). Besonders anschaulich stellt dies die heterosexuelle Matrix von Judith Butler (1991) dar. Butler (zitiert nach Kleiner, 2015, S. 59) zeigt mit ihrem Modell auf, wie ein Mensch in Bezug auf Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität und Sexualität/Begehren sein und wie ein Mensch sich abgeleitet davon verhalten muss, um von der Gesellschaft anerkannt und geachtet zu werden.

4.2. Heterosexuelle Matrix von Judith Butler

Judith Butlers (1991) Modell der „heterosexuellen Matrix“ ist wie der Begriff der Heteronormativität aus den Queer/Gender-Studies nicht wegzudenken und fungiert als Referenzmodell für Erklärungen und theoretische Untermauerungen des Konzepts der Heteronormativität (zitiert nach Kleiner, 2015, S. 59). In „Das Unbehagen der Geschlechter“ zeigt Butler (1991, S. 22), dass Sexualität/Begehren für die Konstituierung und Normierung einer hierarchisch organisierten Geschlechterdifferenz Bedeutung hat, welche aufgeschlüsselt werden kann. Dafür führt sie den Begriff der „heterosexuellen Matrix“ ein (zitiert nach Kleiner, 2015, S. 59).

Butler (S. 220) erkennt ein „hegemoniales diskursives Modell der Geschlechter-Intelligibilität“, welches verlangt, dass ein „(Geschlechts-)Körper“ in unserer Gesellschaft, um als sinnvoll und anerkannt gesehen zu werden, durch ein „stabiles Körpergeschlecht“ und die entsprechende Geschlechtsidentität sowie „durch die zwanghafte Praxis der Heterosexualität“ in einer bestimmten Form zum Ausdruck gebracht werden muss. Dies bedeutet, dass *Weiblichkeit* oder *Männlichkeit* erst durch ein heterosexuelles Begehren gebildet wird und die soziokulturelle Geschlechtsidentität, das Körpergeschlecht und Begehren/Sexualität in einer „Matrix“ miteinander verbunden sind und sich jeweils voneinander ableiten lassen müssen (ebd.).

Folgedessen werden die diskreten und asymmetrischen Gegensätze zwischen *weiblich* und *männlich* durch die „heterosexuelle Fixierung des Begehrens“ produziert und erscheinen als *natürliche* Folge oder im Ausdruck des „*weiblichen* oder *männlichen* Geschlechtskörpers“. Somit gilt, dass ein Körper nur dann als „intelligibles Geschlecht“ anerkannt wird, wenn er den Bedingungen der „Kohärenz“ und „Kontinuität“ entspricht und sich Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung/Begehren voneinander ab- und herleiten lassen (Butler, 1991, S. 38).

Ausgehend von Butlers (1995, S. 23) normierender und regulierender „heterosexueller Matrix“, kann von normativer Gewalt gesprochen werden, da in Bezug auf Vergeschlechtlichung und der sexuellen Orientierung strenge Regeln vorgegeben sind. Dies hat zur Folge, dass abweichendes ausgeschlossen, verleugnet und sogar zu „verworfenen Wesen“ – sogenannten Abjekten – gemacht wird (Butler, 1995, S. 23). Nach Butler (1991, S. 37) wird die Existenz „intelligibler“ (Geschlechter-)Subjekte erst „durch die Kraft des Ausschlusses und des Verwerflichmachens“ ermöglicht. Aus dem „Raster kultureller Intelligibilität“ herausfallende Existenzen oder Begehrensformen sind demnach jene, die darin nicht denkbar sind, diesem nicht entsprechen können oder wollen. Demnach werden jene Existenzen und Begehrensformen, die nicht in „Übereinstimmung mit wiedererkennbaren Mustern der Geschlechter-Intelligibilität geschlechtlich bestimmt“ sind, ausgeschlossen, verworfen und verleugnet (ebd.).

Beispielhaft dafür sind queere Existenzen, bei welchen sich beispielsweise die Geschlechtsidentität nicht aus dem Körpergeschlecht schliessen lässt und die sexuelle Orientierung weder aus dem Körpergeschlecht noch aus der Geschlechtsidentität hergeleitet werden kann (Butler, 1991, S. 38 f.). Butler (S. 213) definiert den Zwang, innerhalb der Gesellschaft ein bestimmtes, entlang hierarchisch-heterosexueller Regeln definiertes Geschlecht sein zu müssen, als verletzend und ausschliessende Form von Gewalt. Denn die Normen für ein „intelligibles Geschlecht“ sind nicht nur regulatorisch, sondern deren Einhaltung wird zu einer „Überlebensstrategie“, da ansonsten „Strafmassnahmen“ (bspw. sozialer Ausschluss, Ausgrenzung, Entwertung) und Gewalt (bspw. Diskriminierung, Mobbing, körperliche Gewalt) drohen. Dementsprechend bestimmen Geschlechternormen, „wer als legitimes Subjekt gelten darf, indem sie andere (geschlechtliche/sexuelle) Existenzen de-legitimieren“ (ebd.).

Wenn also davon ausgegangen wird, dass Geschlecht „im Dienst der Konsolidierung des heterosexuellen Imperativs“ materialisiert und „durch Handlungen, Gesten und Denkweisen performativ hergestellt“ und reproduziert wird, wird mit vorherigen „Analysen, welche den Zwang zur Heterosexualität primär als Ausdruck eines patriarchalen Geschlechterverhältnisses“ interpretiert haben, gebrochen. Butler (1995, S. 21 f.) sieht die Geschlechterdifferenz und die Idee einer unvermeidlichen Zweigeschlechtlichkeit als Effekt und Bedingung eines heterosexuellen Gesellschaftssystems, weil ohne heteronormative Zwänge die Zweigeschlechtlichkeit ihre zentrale Funktion verliert (ebd.). Butlers (zitiert nach Kleiner, 2015, S. 60) Arbeit ermöglicht ein Verständnis des Verweisungszusammenhangs von Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren, das diesen als dem Subjekt vorausgehende, symbolisch-diskursive Formation begreift. Der Verweisungszusammenhang von Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren, der sprachlich und leiblich – performativ – angeeignet werden muss, ist mit Machtdiskursen und sozialen Normen verbunden. Diese sind an das Ausschliessen oder Verwerfen dessen gebunden, was in den jeweiligen gesellschaftlichen Zusammenhängen nicht sagbar oder gar denkbar ist.

Der Begriff der Performativität geht auf die Sprechakttheorie zurück und verweist auf handlungspraktische Dimensionen performativer Akte. Diese bringen im Tun und Sprechen hervor, was sie benennen oder zeigen, und führen durch Wiederholungen von diskursiven Vorgaben zu Materialisierungen von Körpern und leiblichen Stilen. Anrufungen transportieren gesellschaftliche Erwartungen und geben in Auftrag, das zu werden, als was man angesprochen ist (ebd.). Mit dem Begriff der Aufrufung zeigt Butler (ebd., S. 61) die Effekte von verletzendem Sprechen auf. So machen verletzende Bezeichnungen und Anredeformen aus Individuen Subjekte, die auf untergeordnete Positionen im Sozialen verwiesen werden (ebd.).

Weiter folgt aus Butlers (ebd.) Theorie, dass auch heterosexuelle Personen von der Heteronormativität betroffen und eingeschränkt sind. Butler (1995, S. 21 ff.) betont stark die alltägliche Mitkonstruktion und Aufrechterhaltung eines heteronormativen Systems durch die Subjekte selbst. Jedoch bieten sich aus der Unterordnung Möglichkeiten des Dagegensprechens, der Wiederholung und Umdeutung (Resignifizierung) von Bezeichnungen, die das Verletzungspotenzial schwächen können (zitiert nach Kleiner, 2015, S. 61).

Im Hinblick auf die Herausforderungen von queeren Jugendlichen in einem heteronormativen Schulalltag kommt Judith Butlers Verständnis von verletzendem Sprechen und den Möglichkeiten der Widerrede eine besondere Bedeutung zu, da es den Blick für schulische Interaktionen sensibilisiert, in denen hierarchische Differenzen hervorgebracht werden. Dieses widerständige Handlungsvermögen hat seinen Ursprung nicht im souveränen Subjekt, sondern in der wiederholten Struktur seiner Konstitution. Dies bedeutet, dass soziale Normen Subjekte und ihr Handlungsvermögen hervorbringen und dass Normen und Macht auf Wiederholungen in Form von sprachlichen und körperlichen Akten angewiesen sind, welche die Möglichkeit bieten, Wiederholungen zu resignifizieren (S. 62).

Butler (ebd.) zeigt auch auf, weshalb sich Subjekte sozialen Normen unterwerfen. In ihrem Verständnis ist das Subjekt auf andere angewiesen und durch primäre Abhängigkeiten geprägt. So bezeichnet sie die Konstitution von Subjekten als ambivalenten Vorgang, der zwischen Unterwerfung und Widerstand besteht. Zusätzlich identifiziert Butler (ebd.) die Quelle für widerständiges Handeln, welche Butler in der konstitutiven melancholischen Verfasstheit des Subjekts sieht. Soziale Normen zwingen Subjekte, bestimmte Lebens- und Begehrensweisen zu verwerfen, um sozial anerkannt zu werden. Diese Verluste verschwinden aber nie vollständig, sondern hinterlassen Spuren, die sich in der Melancholie niederschlagen, und bewahren damit einen Anlass für Aufbegehren gegen begrenzende gesellschaftliche Verhältnisse (ebd.).

4.3. Queer-Theorie: Ein pluraler Ansatz

Die Bezeichnung ‹Queer› für eine Denkrichtung und wissenschaftliche Ausrichtung entstand 1991 und wurde von „Teresa de Lauretis als Möglichkeit vorgeschlagen, kategoriale und identitätspolitische Einschränkungen“ zu durchbrechen und die Vielfalt der Menschen, besonders „in Bezug auf Geschlecht und Sexualität, sichtbar zu machen“ (Czollek et al., 2009, S. 33). Aus diesen Gedanken entstand die Queer-Theorie. Einzigartig an ihr ist ihre umfassende Kritik am Konstrukt der Heteronormativität und die Betonung, dass es zusätzlich zu den Geschlechterformen *Frau* und *Mann* auch andere Geschlechter, wie *Inter** oder *Trans**, gibt (ebd.). In der Queer-Theorie wird unterschieden zwischen:

- dem biologischen Geschlecht, also dem Geschlecht, das einem Menschen bei der Geburt aufgrund körperlicher Merkmale zugewiesen wird
- der Geschlechtsidentität, dem persönlich empfundenen Wissen und Fühlen der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und
- dem Geschlechtsausdruck, also jenen Ausdrucksformen, die im Zusammenhang mit einem Geschlecht genutzt werden (z. B. Kleidungsstil, Haarstyling, Interessen etc.) (Queerformat, 2019, S. 35).

Im Zentrum der Queer-Theorie „steht die Vielfalt menschlicher Daseinsformen in ihrer Unabgeschlossenheit“ (Czollek et al., 2009, S. 33). Dabei wird Queer zwar als „Ausdruck für Zugehörigkeit“ verwendet, beschreibt „aber als Begriff diejenigen, die er repräsentiert, niemals vollständig“ (vgl. Butler 1995). Denn keinesfalls soll Queer als eine homogene Gruppe verstanden werden (ebd.). Gemeinsam haben queere Menschen die Tatsache, dass sie in ihrem Alltag auf heteronormative Barrieren stossen.

Im Allgemeinen kritisiert die Queer-Theorie Heteronormativität und das binäre Geschlechtersystem, in welchem die beiden Geschlechter *Frau* und *Mann* als natürliche Setzung anerkannt werden, Geschlecht mit biologischem Geschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck gleichgesetzt wird und Heterosexualität als *das Normale* gilt (ebd.). Der queere Ansatz vertritt die Haltung, dass Menschen in ein soziales System hineingeboren werden und über Sozialisation lernen und verinnerlichen, wie eine *Frau* und wie ein *Mann* handeln, wie sie sich zu verhalten haben sowie dass eine *Frau* einen *Mann* begehrt und umgekehrt. Dies hat zur Folge, dass alles, was diesen vorgegebenen Normen nicht entspricht, als Abweichung gilt und abgewertet, nicht anerkannt, ausgegrenzt und pathologisiert wird (ebd.). Somit beinhaltet die Queer-Theorie zudem die Problematisierung von (struktureller) Diskriminierung queerer Menschen, die sich meist in Form

von sozialem Ausschluss oder Queerphobie äussert. Ausgehend von der Kritik werden Vorstellungen im Kontext von Heteronormativität und Heterosexualität zugunsten der Vielfalt von Geschlecht und Sexualität dekonstruiert. Als Folge werden Sexualität und Geschlecht als „soziales und kulturelles Konstrukt“ und „Heterosexualität als hergestellte Kategorie“ aufgedeckt und nicht als naturgegeben angenommen; ausserdem werden herkömmliche Geschlechterrollen aufgebrochen und als vielfältige, sich verändernde und veränderbare Variablen gedacht (S. 38). In Anlehnung an Butler (vgl. 1995) werden die Variablen (Geschlechtskörper, Geschlechtsidentität, sexuelles Begehren) an eine diskursive Herstellung geknüpft, da durch die Macht der Diskurse in permanenten Wiederholungen (re)produziert werden. Butler (ebd.) verwendet dafür den Begriff der Performativität.

Im deutschsprachigen Raum etablierte sich der plural-queere Ansatz als Antwort auf eine Bewegung gegen die Queer-Theorie, welche kritisierte, dass rassistische Strukturen und deren Bedeutung für queere Menschen nicht bedacht worden seien. Pluralität erfasst die Breite von Diskriminierungs- und Gewaltformen in Bezug auf alle Diversitykategorien, aber auch darauf, dass Sexismus Gemeinsamkeiten und Anschlusspunkte beispielsweise mit Rassismus oder mit anderen Diskriminierungsformen aufweist und dass es zwischen diesen wechselseitige Beeinflussungen gibt. Somit positioniert sich der plural-queere Ansatz innerhalb der Queer-Theorie als intersektional, weil mehrere Kategorien wie Sex/Gender, Sprache, sexuelle Orientierung, religiöse Überzeugung, soziale Stellung, Hautfarbe, Kultur, kulturelle Herkunft, Alter oder Gesundheit etc. mitgedacht werden, welche alle über den Status von Menschen in einer Gesellschaft bestimmen (Czollek et al., 2009, S. 39).

In queeren Ansätzen zeigt sich in Anlehnung an verschiedene Theorierichtungen, dass die Kategorien Geschlecht, Sexualität, Religion, Hautfarbe, Kultur, Ethnizität etc. nicht nur als Vermischung von vielen diversen Identitäten zu sehen ist. Sondern zu Konzepten von Trans-, Cross-, Nicht-Identität etc. als Gegensatz zu vermeintlich natürlichen oder fixen Identitäten fungiert. Gegen Gruppenkonstituierungen, „die im identitätspolitischen Denken bestimmte Menschen“ einschliessen und andere ausgrenzen, setzt der plural-queere Ansatz „die Möglichkeit der Teilnahme jener, die teilnehmen“ möchten, mit dem Hauptkriterium der Selbstbestimmung (ebd.).

Demzufolge bedeutet dies auch, dass innerhalb der Queer-Theorie nicht eindeutig festgelegt und bestimmt ist, wer queer ist oder sich als solches bezeichnen darf (ebd.). Auf der Handlungsebene bedeutet dies, dass sich Menschen „für die Rechte von Queers einsetzen können, wenn sie es wollen“, und dass *Queer-Sein* nicht als identitäre Voraussetzung eingefordert wird, aber auch, dass Queers sich, angelehnt an das Kriterium der Selbstbestimmung, nicht nur für queere Anliegen einsetzen können (Perko, 2014, S. 12). So wird gefordert, Menschen nicht auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen verallgemeinernd zu determinieren, sondern diese Zugänge zu dekonstruieren. Damit wird versucht, kategoriale und identitätspolitische Einschränkungen zu

überschreiten und dieses als von Menschen institutionalisiertes und kultiviertes Konstrukt zu entlarven (Czollek et al., 2009, S. 41). Ausgehend von Butler (1995, S. 316) und der Auffassung, „dass Identität gesellschaftlich konstruiert ist“ und es „das Subjekt als eine mit sich selbst identische Einheit“ nicht gibt, werden davon auch jene Identitätspolitiken kritisiert, welche das Konstrukt der Identität als abgeschlossene Gruppe, beispielsweise *die Frauen* oder *die Araber*innen*, auslegen, in welche die einen eingeschlossen und aus der die anderen ausgegrenzt sind (ebd.). Wesentlich ist hierbei, dass Identität nicht ohne Gesellschaft existieren kann, da eine Gesellschaft Vorstellungen von Identitäten institutionalisiert hat, welche von Individuen übernommen und teils auch internalisiert werden (Czollek et al., 2009, S. 41). Im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit eines Subjekts zu einer Gruppe schreibt Hakan Gürses treffend:

Ich handle, und in diesem Moment bin ich ein Subjekt: Subjekt der Handlung. Ich stehe als Individuum hinter meiner Tat, *ich* bin der/die TäterIn hinter der Tat - ohne dafür einen kollektiven Namen annehmen zu müssen. Und ohne nur eine Anzeige (ein kollektives Subjekt) als Handlungsgrundlage wählen zu müssen. Ich muss mich nicht als schwul, Migrant oder Schwarzer bezeichnen, um als Individuum gemeinsam (oder manchmal auch nicht) mit anderen Individuen gegen die Macht (die im Subjekt der Repräsentation angezeigt wird) zu kämpfen: unabhängig davon, ob die anderen Individuen, die MitkämpferInnen, sich als schwul, MigrantIn oder Schwarze bezeichnen (bezeichnet werden). (Gürses, 2004, S. 151)

Die prägnante Formulierung von Gürses (ebd.) lässt sich auf die Praxis der Sozialen Arbeit übertragen und stellt sogleich unmittelbare Forderungen an ihre Institutionen und ihre Fachkräfte, sich gegen Ausschlussverfahren, Ausschlussstrukturen und Ausschlussmechanismen von Menschen zu richten. Queer-Theorie positioniert sich allgemein gegen eine hierarchisch strukturierte Gesellschaft, welche sich in mächtige und nicht mächtige, in höhere und niedere Statusgruppen, in privilegierte und nicht privilegierte sowie in mit Rechten ausgestattete und nicht mit Rechten ausgestattete Menschen teilt. Vor allem aber setzt sich Queer-Theorie für gleichberechtigte Anerkennung aller Menschen, für gleiche Rechte, gleiche Möglichkeiten und gleichberechtigten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen ein (Czollek et al., 2009, S. 40).

Zwischenfazit

Judith Butlers Überlegungen zeigen deutlich, dass Heteronormativität keinesfalls nur queere Personen betrifft, sondern dass sich jede Person in diesem normativen System verhalten und positionieren muss. Dadurch wirkt sich Heteronormativität auf gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse aus, woraus ein starres Gefüge sozial geltender Strukturen, Normen und Wertvorstellungen resultiert. Dabei muss nicht nur das biologische Geschlecht, sondern es müssen auch das Aussehen und Verhalten sowie die entsprechende Sexualität einer vorgegebenen Norm entsprechen. Auch die Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe entscheidet über legitim oder nicht legitim, über gut oder schlecht, über Anerkennung oder Ausgrenzung. Dementsprechend werden Jugendliche, die sich ausserhalb der heteronormativen Vorstellungen bewegen, nicht als legitimes Subjekt anerkannt und mittels verschiedener Gewaltformen sanktioniert. Durch das Nicht-Sichtbarmachen und das Nicht-benennen von queeren Lebensformen in der Schule sowie durch verletzend Bezeichnungen werden queere Jugendliche ausgeschlossen, degradiert und zu *den Anderen* gemacht. Somit wird von den queeren Jugendlichen gefordert, einen Teil ihrer Selbst zu verwerfen, um von ihrem Umfeld sozial anerkannt zu werden. Dem tritt die Queer-Theorie in ihrem pluralen Ansatz entschieden gegenüber: Sie fordert im Gegensatz eine Verwerfung heteronormativer *Normalitätsvorstellungen* sowie kategorialer und identitätspolitischer Einschränkungen zugunsten der Vielfalt von Geschlecht und Sexualität. Im Zentrum steht die Problematisierung von (struktureller) Diskriminierung queerer Menschen, zugleich werden aber die Pluralität von Diskriminierungs- und Gewaltformen sowie deren Verwobenheit mit der Diskriminierung queerer Menschen und Queerphobie berücksichtigt. Queer-Theorie spricht sich gegen ausgrenzende Herrschaftsverhältnisse und für die gleichberechtigte Anerkennung aller Menschen aus. So ist eine zentrale Forderung, jegliche Art des Ausschlusses zurückzuweisen. Dementsprechend sollten Institutionen gestaltet werden, welche die Entwicklung sowie die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen fördern.

5. Queer – ein Thema für die Schweizer Volksschule!

Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sind gegenwärtig nicht mehr aus dem pädagogischen Diskurs wegzudenken. Dies ist unter anderem der sozialwissenschaftlichen Forschung zu sozialer Ungleichheit, der Geschlechterpädagogik, der Queer-Theorie und der Sozialen Arbeit zu verdanken, die sich vermehrt der Fragen nach der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Vielfalt aus spezifischen Blickwinkeln annehmen. Wird der Fokus dabei von den einzelnen Diskurssträngen gelöst, zeigt sich, dass die Dimension sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im allgemeinen pädagogischen Diskurs weitgehend vernachlässigt wird (Schmidt et al., 2015, S. 224). Diese Thematik wurde bereits im Kapitel „Queer – (k)ein Thema für die Schweizer Volksschule?“ aufgezeigt (Kapitel 3). Dieses erläuterte, dass queere Themen in der Schule kaum berücksichtigt werden, wobei die Thematisierung stark vom Engagement der einzelnen Lehrpersonen abhängig ist. Dabei ist es zentral, dass die Schule in einer pluralistischen Gesellschaft nicht ein einzelnes Lebensmodell propagiert (Lüpkes & Oldenburg, 2015, S. 27), da eine Gesellschaft, um Vorurteile abzubauen und Diskriminierung zu verhindern, angemessene Informationen über Lebensweisen jenseits der heteronormativen Geschlechterordnung braucht. Der Weg führt dabei über eine stärkere Berücksichtigung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Schulalltag (Krell & Oldemeier, 2015, S. 17).

Auch queere Jugendliche wünschen sich, dass queere Lebensmodelle in der Schule sichtbar gemacht und thematisiert werden, wie das folgende Zitat zeigt.

Also ich fände es halt schon wichtig, dass in der Grundschule, zum Beispiel wenn irgendwelche Matheaufgaben gestellt werden, dass nicht immer nur gesagt wird „Mama, Papa, Kind“, sondern dass vielleicht auch mal „Zwei Mamas mit Kind“ oder „Zwei Papas“ oder auch mal eine „Alleinerziehende Mutter“, das ist ja genau das Gleiche, das ist einfach alles einfach, immer nur „Mutter, Vater, Kind“ und alles was drüber hinausgeht, ist irgendwie seltsam. (Nadine, 21 Jahre, zitiert nach Krell & Oldemeier, 2015, S. 22)

Eine Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Unterrichtsalltag kann etwa über eine queergerechte Sprache, Unterrichtsmaterialien oder Aufklärungsprojekte erfolgen. Schulen aus Deutschland beispielsweise, die aktiv gegen jegliche Form von Diskriminierung und Gewalt vorgehen, unterzeichnen die Selbstverpflichtungserklärung der Schule der Vielfalt. Damit sind sie nicht automatisch eine Schule ohne Queerphobie, vielmehr setzen sie sich aktiv und nachhaltig gegen diese ein. Sie positionieren sich gegen eine Tabuisierung queerer Anliegen und

heteronormativer Diskriminierungsformen im Schulbereich (NRW-Fachberatungsstelle, 2018, S. 9). Darüber hinaus wurde in Europa und Nordamerika in Abgrenzung zur Heteronormativität, die laut Dankmeijer (2008, S. 19) als Hauptursache der Unterdrückung angesehen wird, die Idee einer positiven sexuellen Identitätsbildung entwickelt, um sich gegen Diskriminierung aufgrund der Queerness zu behaupten. Bezüglich der Umsetzung dieser Idee lieferten diejenigen Konzepte die besten Ergebnisse, bei denen mehrere Ansätze kombiniert werden (S. 20).

Eine typische pädagogische Methode ist dabei das „Anti-Homophobie-Modell“, bei welchem LGB-Aktivist*innen in Schulklassen eingeladen werden, wobei sie ihre eigene Coming-out-Geschichte preisgeben. Gerade in Europa findet diese Methode grossen Anklang, da das Coming-out als emanzipatorischer Prozess aufgegriffen werden kann und die Schüler*innen eigene Aspekte ihrer Identitätsfindung erkennen können. Eine weitere Intervention stellt die Kooperation zwischen LGBTIQ*-Organisationen und der Schule dar, wobei das Ziel ist, die Schule zu einem sicheren Ort für alle zu machen, die dort lernen und lehren. Dabei wird die Schulleitung anhand von Hinweisen, Erziehungsrichtlinien, Konzepten, Anmerkungen zum Leitbild etc. unterstützt, sodass jede Form von Diskriminierung gegenüber Minderheitsgruppen verhindert wird und beispielsweise Coming-outs unterstützt werden können. Ein Nachteil solcher Interventionen ist, dass mit Begrifflichkeiten wie „Anti-Homophobie“ erneut Kategorien geschaffen werden, was wiederum Ausschliessung fördert. Es kommt dabei zu einer „Gegenüberstellung von homo- und heterosexuellen Beziehungen“ (S. 29). Dies fördert, dass die eigentlich hauptverantwortliche Heteronormativität, die soziale Ausgrenzung und Diskriminierung zur Folge hat, aus den Augen verloren wird (ebd.).

Bezüglich dieser Massnahmen verweisen Fachpersonen, die aktiv gegen Queerphobie vorgehen, darauf, dass ein *Standing* dringend notwendig ist, um gegen negative Reaktionen auf Queerness vorzugehen. So braucht es von allen Akteur*innen im Raum Schule eine entschiedene Grundhaltung und Positionierung dazu, dass Queerphobie an der Schule nicht akzeptiert wird. Dafür müssen, ähnlich wie bei den Themen Rassismus oder Mobbing, Rahmenbedingungen an Schulen geschaffen werden, die es Schulsozialarbeitenden, aber auch Lehrkräften leichter machen, Massnahmen gegen Queerphobie in den Schulalltag zu integrieren (Dankmeijer, 2008, S. 29).

5.1. Rollenmodifikationen für eine queerreflektierende Schulsozialarbeit

Damit an Schweizer Volksschulen die Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gefördert werden kann, braucht es nicht nur Massnahmen, die im Curriculum erscheinen, sondern auch engagierte Schulsozialarbeitende, die queergerechte Veränderungen an Schulen einfordern und bei der Umsetzung aktiv mithelfen. Dabei setzt eine queerreflektierende Schulsozialarbeit Kompetenzen voraus, die in einem Wissen über Queer-Sein und seine gesellschaftlichen Kontextualisierungen, aber auch in einer Kenntnis von queerreflektierenden Methoden sowie deren Umsetzung in der

Praxis bestehen. So geht es zum einen darum, die eigene Praxis queerreflektierend zu gestalten, und zum anderen darum, Konzepte vorzuschlagen, damit gemeinsam mit allen schulischen Akteur*innen an Schulen eine Kultur der Wertschätzung, Anerkennung und Förderung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gestaltet werden kann.

Die Kritik der Queer-Theorie an der Heteronormativität bildet die Grundlage der queerreflektierenden Schulsozialarbeit und richtet sich „gegen die normative Setzung von Heterosexualität, die zur Privilegierung der einen“ und „zur Ausgrenzung, Nicht-Anerkennung“ und „Pathologisierung der anderen“ führt (Czollek et al., 2009, S. 42). Auf diese Weise wird auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit reagiert, in welcher Menschen nicht anerkannt werden, in welcher nicht alle „Menschen die gleichen Rechte, die gleichen Möglichkeiten und Zugang“ zu gleichberechtigter Teilhabe an gesellschaftlichen (sozialen, materiellen, kulturellen etc.) Ressourcen haben. Aufgrund dessen werden, gestützt auf Menschenrechte und Gerechtigkeit, die gleichen Rechte, die gleichen Möglichkeiten und eine gleichberechtigte Teilhabe an diesen Ressourcen für queere Menschen eingefordert (ebd.). Somit können aus der Queer-Theorie folgende Prinzipien für eine queerreflektierende Schulsozialarbeit abgeleitet werden:

- Sein-Lassen verschiedener und mehrdimensionaler Identitäten, Nicht-Identitäten
- Bemühung um die Aufhebung aller eindeutigen und vermeintlich natürlicher Identitäten
- Mehrdeutigkeit zulassen, die sich auf nichts notwendigerweise bezieht
- Möglichkeit der Selbstdefinition aller Subjekte, so sie sich definieren wollen
- Eröffnung vielfältiger Räume für vielfältige Ausdrucksformen von Geschlecht und Sexualität
- Aufhebung von Ausschlussverfahren
- Feld von Möglichkeiten mit dem Charakter der Unbestimmtheit sein lassen und die Strategie der Unbestimmtheit
- Konstituierung und Anerkennung einer Anti-Normativität
- Anerkennung von Vielfältigkeit und Pluralität (Czollek, Perko & Weinbach, 2009, S. 43).

Das Ziel von queerreflektierender Schulsozialarbeit ist, das Allgemeine als Normalisierung und Selbstverständlichkeit kritisch zu hinterfragen. Eine queerreflektierende Schulsozialarbeit nimmt eine normativitätskritische Perspektive ein und richtet dabei den Fokus weg vom sexuell und geschlechtlich vermeintlich Besonderen und „Ver-Anderten“ (Reuter, 2002, zit. nach Pohlkamp, 2015, S. 82) auf die heteronormative Ordnung des Allgemeinen. Dabei ist nicht eine absolute Verwerfung von strukturellen Realitäten das Ziel (z. B. Heterosexualität und das klassische Familienmodell Mutter, Vater, Kind). Diese bilden nach wie vor zentrale Themen einer

queerreflektierenden Herangehensweise, deren Anliegen es ist, *Andere* nicht als abweichend vom *Normalen* zu betrachten (z. B. Homosexualität in Abweichung zu Heterosexualität) (ebd.).

Um im Rahmen der Schulsozialarbeit eine queerreflektierende Rolle einnehmen zu können, braucht es von Schulsozialarbeitenden ein plurales Denken. Ein solches plurales Denken im Kontext der Queer-Theorie bedeutet, Schüler*innen in ihrer absoluten Verschiedenheit und in ihrer Gleichheit wahrzunehmen und anerkennen zu können, dass das Sein der einen um nichts besser ist als das Sein der anderen (vgl. Arendt, 1967, zitiert nach Perko, 2014, S. 12). So fordert ein pluralistischer Ansatz von Schulsozialarbeitenden, dass sie sich dem Verständnis von Identitäten und Kategorien als eindeutig und abgeschlossen entgegensetzen und stattdessen das Subjekt in seiner Unabgeschlossenheit und Vielschichtigkeit wahrnehmen können.

Castoriadis (1984) Definition des Subjektes als Imaginierendes, als „sich Entwerfendes“, als „ein Projekt, das nicht zum Stillstand kommt“ und „das stets auch den Diskurs des Anderen in sich birgt“, scheint in dem Sinn passend, dass es das einzelne Individuum als ein sich in Möglichkeitsräumen bewegendes, sich zugehörig oder nicht zugehörig fühlendes, sich wandelndes und sich selbst gestaltendes Subjekt würdigt (zitiert nach Perko, 2014, S. 13). Wird Pluralität in queerreflektierender Schulsozialarbeit ernst genommen, so fokussiert eine queerreflektierende Schulsozialarbeit den Abbau von systematischem Ausschluss, Benachteiligungen und struktureller Diskriminierung zugunsten des Sichtbarmachens, der Befähigung und Ermöglichung gleicher Teilhabe an allen gesellschaftlichen Ressourcen für alle Menschen (ebd.). Zentral ist hierbei das Eröffnen von Möglichkeitsräumen für vielfältige Ausdrucksformen von Geschlecht und Sexualität.

Schulsozialarbeitende benötigen zur fachlichen Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität drei verschiedene Wissensbestände, die für queerreflektierende Schulsozialarbeit ausschlaggebend sind (Pohlkamp, 2015, S. 83). Zum einen ist dies ein fachliches Wissen über verschiedene Geschlechter und Sexualitäten und deren überlappende und häufig widersprüchliche Bezeichnungen sowie die Offenheit, diese in ihrer Begrenztheit darzustellen. Zum anderen wird ein Bewusstsein über die Bedeutung unterschiedlicher Diskriminierungsformen gegenüber Personen benötigt, die mit den Normen der gegenwärtigen Gesellschaft aufgrund ihrer geschlechtlichen und/oder sexuellen Zugehörigkeiten nicht konform gehen können oder wollen. Zuletzt braucht es eine sensibilisierte Haltung, welche die Reflexion der eigenen Zielsetzungen und des Auftrags der eigenen Arbeit voraussetzt. Von wesentlicher Bedeutung ist zudem die kontinuierliche Reflexion der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Orientierung wie auch der fachlichen Kompetenzen. Dabei ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Idealvorstellungen wie auch mit den Idealvorstellungen der Jugendlichen für Schulsozialarbeitende zentral. Denn erst die Partizipation der Jugendlichen, welche an die eigenen Lebenswirklichkeiten, Werte und Idealvorstellungen anknüpft, kann in pädagogischen Prozessen Denkbewegungen ermöglichen (Pohlkamp, 2015, S. 84).

Die Aufgabe der Schulsozialarbeit weist gemäss dieser Auffassung in zwei Richtungen. Die eine Richtung umfasst den anerkennenden Umgang mit einzelnen Schüler*innen und individuelle Unterstützung im Einzelfall. Die andere Richtung bezieht sich darauf, allgemein strukturelle Anerkennung im schulischen Alltag voranzutreiben und mitzugestalten. Dafür brauchen Schulsozialarbeitende handlungsfeldunspezifisches wie auch handlungsfeldspezifisches Wissen. Das handlungsfeldspezifische Wissen ergibt sich unter anderem aus den Grundlagen zur Schulsozialarbeit. Diese bilden das Fundament für eine queerreflektierende Schulsozialarbeit.

5.2. Grundlagen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

Nach Drilling (2009, S. 95) ist „das Ziel der Schulsozialarbeit, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern“. Ergänzend unterstützt Schulsozialarbeit die Schule und Eltern dabei, soziale Herausforderungen, die den Schulerfolg in Frage stellen, frühzeitig zu erkennen und Unterstützung einzuleiten (Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013, S. 6). „Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule“ (S. 8). Weiter orientiert sich die Schulsozialarbeit an den Zielen der Kinder- und Jugendhilfe:

Sie fördert die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Schule. Sie unterstützt damit auch den Erziehungsauftrag und den Bildungsauftrag der Schule. Sie unterstützt Schüler*innen in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Eltern und vernetzt sie mit Fachstellen und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Sie unterstützt die Schule bei der Früherkennung, -erfassung und -bearbeitung von sozialen Problemstellungen, die den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen gefährden oder den Unterricht belasten. Damit leistet sie einen Beitrag zu einem positiven Schulklima. (Grossenbacher-Wymann & Iseli, 2013, S. 8)

Zu den Inhalten und Angeboten von Schulsozialarbeit gehören in der Schweiz die Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit, Projekt- und Elternarbeit sowie die Mitwirkung an Schulentwicklung und sozialräumlicher Vernetzung, wobei der Fokus, abhängig vom jeweiligen Konzept und dessen Schwerpunktsetzung, meist auf der Einzelfallhilfe liegt (Baier, 2011, S. 65). Das Angebot richtet sich an Schüler*innen der jeweiligen Schule und soll allen Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern oder Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen, der Schulleitung und schulnahen Diensten offenstehen (Ziegele et al., 2014, S. 30). Weiter soll die Schulsozialarbeit für alle Zielgruppen

niederschwellig erreichbar sein sowie lebensweltnahe und systemisch-lösungsorientierte Unterstützung anbieten (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319 f.).

Als weisend für die Schulsozialarbeit halten Ziegele, Gschwind und Seiterle (2014, S. 38 ff.) die drei Funktionen Früherkennung, Prävention und Intervention von/bei psychosozialen Problemen fest. Die Funktionen werden als Kontinuum begriffen, sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Im Zentrum steht dabei die professionelle Begleitung der Kinder und Jugendlichen, der Eltern, der Lehrpersonen und der Schulleitung (ebd.).

Mit Intervention meinen Ziegele et al. (2014, S. 42–44) die Behandlung eines manifesten gegenwärtigen Problems, welches „durch Massnahmen behoben, entschärft oder zumindest gelindert werden soll“. Damit sollen Probleme mittels professioneller Interventionsversuche angegangen werden, in Zusammenarbeit mit den Anspruchsgruppen, welche zum einen die direkt Betroffenen und zum anderen indirekt Betroffene oder Kooperationspartner*innen sein können (ebd.). Dabei wird auf Methoden der Sozialen Arbeit zurückgegriffen, wie „systemisch-lösungsorientierte Beratung, Mediation, Krisenintervention, Coaching von Lehrpersonen, interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Schule“ sowie Triage (S. 55).

Im Gegensatz zur Intervention ist bei der Prävention im gegenwärtigen Zustand keine akute Problemlage zu identifizieren. So setzt Prävention bei den Ursachen an und versucht, mögliche zukünftige Probleme prophylaktisch zu verhindern. In der Präventionsarbeit stehen neben themenspezifischen Inputs (u. a. von externen Fachstellen) die Stärkung der Schutzfaktoren und die Minderung der Risikofaktoren in Bezug auf eine bestimmte Problemlage (z. B. Gewalt, Sucht) im Vordergrund (Ziegele et al., 2014, S. 38). Prävention und Intervention schliessen sich nicht aus, sondern können als einander bedingende Funktionen verstanden und in Form eines Kontinuums dargestellt werden. In diesem Zusammenhang meint Kontinuum, dass Intervention jeweils präventive Aspekte und Prävention auch intervenierende Aspekte beinhaltet (Hafen, 2013, S. 83–84). Hierbei wird eine Unterscheidung „zwischen Verhaltensprävention (Einfluss auf das individuelle Gesundheitsverhalten z. B. durch Aufklärung, Information, Stärkung der Persönlichkeit, Sanktion) und Verhältnisprävention (Einfluss auf die Gesundheit, indem Veränderungen der Lebensbedingungen angestrebt werden)“ vorgenommen (S. 39). Ein Präventionsprojekt ist beispielsweise das Projekt „Mein Körper gehört mir“ mit dem Ziel der Prävention sexueller Gewalt (Kinderschutz Schweiz, n. d.).

Die dritte Funktion, die Früherkennung, beabsichtigt, ein eingetroffenes Problem möglichst früh zu erkennen. Somit ist das Ziel, eine passende Hilfestellung zu finden, wenn sich eine Problemlage trotz Präventionsangeboten und spezifischer Massnahmen entwickelt (Hafen, 2013, S. 94–95). „Früherkennung bildet das Bindeglied zwischen Prävention und Intervention“, wobei alle drei Funktionen sich überlappen und einander wechselwirkend bedingen. Alle drei Funktionen sind

Auftrag der Schulsozialarbeit, welche diese in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit anderen schulinternen oder externen Fachpersonen ausführt (Ziegele et al., 2014, S. 43).

Zwischenfazit

Soziale Arbeit soll im Rahmen der Schulsozialarbeit einen direkten Beitrag zur Anerkennung und Förderung von Vielfalt leisten, die Respektierung der Menschenwürde einfordern und zur Zurückweisung von Diskriminierung aufrufen (Avenir Social, 2010, S. 9). Die Schulsozialarbeit ist daher aufgefordert, ihre Schule in die Pflicht zu nehmen, die Verantwortung gegenüber queeren Schüler*innen wahrzunehmen und an der jeweiligen Schule ein wertschätzendes Klima in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt einzurichten. Dabei besteht die Herausforderung darin, Schüler*innen in ihren Differenzen wahrzunehmen, aber sie gleichwohl nicht zu kategorisieren. Damit ist gemeint, Differenzen und ihre möglichen Auswirkungen auf Zugänge oder Teilhabe mitzudenken, jedoch keine verallgemeinernden Festschreibungen bestimmter Merkmale oder Verhaltensweisen vorzunehmen. Schulsozialarbeitende müssen Differenzen und Benachteiligungen zwischen den Geschlechtern unter stetiger Berücksichtigung der Verwobenheit mit anderen Differenzkategorien und Diskriminierungsformen, beispielsweise Rassismus, betrachten. Als Konsequenz folgen anschliessend zu deren Aufhebung Reaktionen und Aktivitäten in den Bereichen Prävention, Früherkennung und Intervention.

6. Handlungsempfehlungen

Die „Wahrnehmung von queeren Lebensweisen ist eng verknüpft mit dem Thema Geschlechterrollen“ (Queerformat, 2019, S. 5). So schaffen Geschlechterstereotype und starre Geschlechteranforderungen Barrieren, unter welchen alle Jugendliche leiden, die sich mit einseitigen Zuschreibungen nicht wohlfühlen. Inhaltliche Auseinandersetzungen zu Geschlecht und Sexualität, die Geschlechterverhältnisse kritisch reflektieren und Geschlechterrollen flexibilisieren, wirken sich „positiv auf den Abbau von Barrieren aus“ (ebd.). Betrachtet man dies, so haben Schulsozialarbeitende, Schulleitungen und Lehrpersonen eine besondere Verantwortung gegenüber den Jugendlichen (Klocke, Salden & Watzlawick, 2018, S. 26). Dies wird anhand der Ergebnisse aus der Studie zu „Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen“ sichtbar, die aufzeigen, dass pädagogische und sozialarbeiterische Fachkräfte einerseits sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sichtbarer machen müssen „und sich andererseits nicht selbst (ungewollt) diskriminierend verhalten“ dürfen, sondern gegen Diskriminierung einschreiten müssen, um die Situation an Schulen für queere Jugendliche zu verbessern (vgl. Klocke, 2012).

Die Beschäftigung mit Themen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt leistet einen bedeutsamen Beitrag zu einer queerreflektierende Pädagogik an Schweizer Volksschulen, welche nicht nur für vielfältige Geschlechtsausdrucksformen, Identitäten und sexuelle Orientierungen Wertschätzung ausdrückt, sondern auch für unterschiedliche Familienformen, Lebensweisen, soziale und ethnische Herkunft sowie weitere lebensweltliche Aspekte (Queerformat, 2019, S. 5). Wenn Jugendliche wertschätzende Erfahrungen von Zugehörigkeit machen, werden sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt und lernen, gesellschaftlicher Vielfalt konstruktiv und ebenso wertschätzend zu begegnen (ebd.). Dabei ist eine entscheidende Herausforderung einer queerreflektierenden Schulsozialarbeit, auf Differenzen von Menschen aufmerksam zu sein und gleichzeitig keine verallgemeinernden Festschreibungen auf bestimmte Merkmale oder Verhaltensweisen vorzunehmen. Queerreflektierende Praxis soll geübt sein und Fehler dürfen vorkommen. Von Bedeutung sind eine anerkennende und wertschätzende Haltung sowie die Fähigkeit sich Fehler einzugestehen, sich wenn nötig zu entschuldigen, Missverständnisse zu klären und sich belehren zu lassen.

Die folgenden Handlungsempfehlungen sollen Schulsozialarbeitende unterstützen, eine queerreflektierende Praxis auf individueller und institutioneller Ebene der Schule zu entwickeln. Gleich zu Beginn der Empfehlungen wird auf die Praxishilfe für Jugendeinrichtungen von ‚Queer Format‘ verwiesen, welche eine Checkliste zur Verfügung stellt, mit der Schulsozialarbeitende ihre Schule im Hinblick auf die Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt analysieren können (vgl. Queerformat, 2012; Queerformat, 2019). Anhand der Ergebnisse, welche je nach Schule unterschiedlich ausfallen, können konkrete Verbesserungsschritte geplant werden. Dazu bietet das folgende „How to Queer my school“ ein Planungsraster und Platz für eigene Gedanken.

How to Queer my School				
Ist-Zustand	Soll-Zustand	Individuell / Institutionell	Priorisierung (1-3)	Erledigt
Mädchen/Jungen-Toiletten getrennt	Geschlechtsneutrale Toilettenkabinen	Institutionell	2	
Kein Wissen über queere Themen	Über Fachwissen zu queeren Themen verfügen	Individuell	1	

Dabei sollen individuelle Handlungsempfehlungen Schulsozialarbeitende anleiten, Queer-Kompetenzen in ihr individuelles Kompetenzprofil zu integrieren, um sie in ihrer queerreflektierenden Praxis zu stärken. Währenddessen sollen die institutionellen Handlungsempfehlungen Schulsozialarbeitende zusammen mit Schulleitung und Lehrpersonen darin unterstützen, an ihrer Schule ein offenes, wertschätzendes und barrierefreies Klima für alle Jugendliche zu schaffen. Um eine offene, wertschätzende und barrierefreie Situation zu verwirklichen, wurden Handlungsempfehlungen für eine queerreflektierende Schulsozialarbeit und eine queergerechte Schule aus unterschiedlichen bereits bestehenden Konzepten und Modellen ausgewählt.

6.1. Handlungsempfehlungen für die individuelle Praxis

Die queerreflektierende Praxis setzt, abgesehen von den grundlegenden Kompetenzen, die Sozialarbeitende mitbringen müssen, gewisse Schlüsselkompetenzen voraus (vgl. Berner Fachhochschule, 2019, S. 31). Diese Schlüsselkompetenzen nehmen vor allem Bezug auf die Aneignung von Queer-Kompetenzen. Solche Queer-Kompetenzen ermöglichen Schulsozialarbeitenden, ihre Tätigkeit queerreflektierend ausüben zu können. Diese Kompetenzen betreffen in Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit, nebst der institutionellen Ebene, insbesondere die individuelle Ebene. Queer-Kompetenzen beinhalten die Bandbreite vom Wahrnehmen über das Analysieren und das Reflektieren bis zum Handeln in Bezug auf Queer. So sprechen die Queer-Kompetenzen die fachlichen wie auch die persönlichen Kompetenzen der Schulsozialarbeitenden an. Aus der Notwendigkeit solcher Queer-Kompetenzen für die Praxis lässt sich das folgende Queer-Kompetenzenprofil für die Schulsozialarbeit heranziehen.

Queer-Kompetenzenprofil für die Schulsozialarbeit

Selbstkompetenzen
Reflexion von Geschlecht, Sexualität und Begehren in Bezug auf sich selbst und andere
Kritische Auseinandersetzung mit eigenen Barriere-Erfahrungen
Die eigene Inszenierung von Geschlecht(errolle) und Sexualität reflektieren
Queerness an sich selbst und anderen wahrnehmen
Reflexion der professionellen Rolle und Funktion im Kontext Schule
Heteronormativität, Reproduktion, Kategorisierung und Konstruktion (Ebene Gesellschaft und Ebene Schule sowie deren Verwobenheit) kritisch berücksichtigen
Über queerreflektierende Praxen verfügen, um klassische Geschlechterrollen zu dekonstruieren und die Vielfalt an Möglichkeiten in Bezug auf Geschlecht und Sexualität (unter Berücksichtigung der Intersektionalität) zu zeigen, die Menschen haben können
...

Sozialkompetenzen
Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung der Vielfalt an Geschlechtern (u. a. Frau*, Mann*, Trans*, Inter*) und Sexualitäten (bisexuell, lesbisch, schwul, asexuell, heterosexuell, pansexuell)
Konstruktiver Umgang mit Konflikten und Missverständnissen in Bezug auf Geschlechter und Sexualitäten
Queergerechtes Verhalten und Handeln
Queerreflektierende Kommunikations- und Dialogkompetenzen
...

Fachkompetenzen
Erschliessen wissenschaftlicher Daten (z. B. Fakten zu Diskriminierung und Chancengleichheit) und fachlicher Inhalte im Kontext Queer, darüber verfügen und kritisch mit den Materialien umgehen
Erschliessen fachspezifischen Wissens über die Relevanz von Queer im Kontext Schule
Kenntnisse über Gleichstellungspolitik und deren Umsetzungsinstrumentarien
Kenntnisse über Praktiken der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht(rollen) (z. B. mittels Kleidung oder Körperinszenierung)
Kenntnisse über Gendertheorien und Queer-Theorie
Perspektivenwechsel/dialogisches Denken

Methodenkompetenzen
Kenntnisse über Geschlechterrollen, Stereotype und ihre Wirkung
Kenntnisse über Queer als Organisationsentwicklungsprozess (z. B. Schule der Vielfalt)
Queerreflektierende Analysen auf Makro-, Meso- und Mikroebene
Queerreflektierende Beratungen

(vgl. Czollek et al., 2009, S. 201f.)

Queer-Kompetenzen bilden die Grundlage für die Schulsozialarbeitenden, in jeder ihrer Funktion queerreflektierend Denken und Handeln zu können. Diese Funktionen umfassen die **Prävention**, die **Früherkennung** und die **Intervention**.

In der Funktion der **Prävention** können Schulsozialarbeitende bereits mit kleinen Signalen wirksame Zeichen setzen und so Jugendlichen ihre Offenheit gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt vermitteln (Queerformat, 2012, S. 114). Dies ist besonders daher entscheidend, da sich viele queere Jugendliche während der Adoleszenz mit ihrer Lebenssituation allein und isoliert fühlen. Zudem outen sie sich oftmals „nicht, weil die Atmosphäre in ihrem Umfeld neutral, desinteressiert oder ablehnend ist“ (Queerformat, 2019, S. 26). Daher ist es wesentlich, dass sich die Schulsozialarbeit aktiv, präsent und sichtbar im Raum Schule zeigt und positioniert. Ebenfalls kann nur so die Schulsozialarbeit in alltäglichen Situationen, z. B. auf dem Pausenplatz, mit kleinen Signalen (z.B. mit Körperinszenierung, Sichtbarmachung der eigenen Zugehörigkeiten) oder mit Aussagen wie beispielsweise „*meine Kollegin* hat eine Freundin**“ oder „*mein Vater lebt mit einem Mann* zusammen*“ ihre Offenheit signalisieren und so das Schulklima beeinflussen. Auch bei den präventiven Angeboten und Aktivitäten, etwa bei Projekten zu den Themen Antidiskriminierung, Menschenrechtsbildung, Diversity, Liebe, Lust und Leidenschaft, ist es von Bedeutung, dass diese möglichst queerreflektierend gestaltet werden. Dies soll unter Mitberücksichtigung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt geschehen. So schafft eine Einbettung von Queer in diese Themen mehr Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte für die Jugendlichen. Hierbei ist die Berücksichtigung der Verwobenheit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit weiteren Vielfaltsdimensionen, z. B. Religion, körperliche und geistige Beeinträchtigung, Alter, soziale und ethnische Herkunft etc., relevant (Czollek & Perko, 2008, S. 34). Weiter kann das Einladen offen lebender lesbischer, schwuler, bisexueller, trans*, inter*, genderqueerer und nichtbinärer Menschen in Unterrichtseinheiten oder zu Präventionsveranstaltungen für alle Jugendliche wertvoll sein (Queerformat, 2012, S. 116). So sollte die Schulsozialarbeit den persönlichen Kontakt ermöglichen, indem sie Material (z. B. Flyer oder Infobroschüren) bereitstellt und queere Personen zu Workshops einlädt (z. B. ABQ). Eine queerreflektierende Schulsozialarbeit erfordert Bewusstheit darüber, dass queere Jugendliche ihre Schulzeit unter erschwerten Bedingungen erleben und sich dies langfristig negativ auf die adoleszente Entwicklung, das Wohlbefinden und die Gesundheit der Jugendlichen auswirken kann.

Dieses Bewusstsein wie auch Kenntnisse zu Lebensrealitäten von queeren Jugendlichen sensibilisieren Schulsozialarbeitende in ihrer Funktion der **Früherkennung**, bestehende oder sich anbahnende Probleme queerer Jugendlicher möglichst früh zu erkennen und ernst zu nehmen. Auch erleichtert es ein offener und wertschätzender Umgang in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, dass Schulsozialarbeitende von Peers, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten oder Eltern auf mögliche Problemlagen von Schüler*innen aufmerksam gemacht werden (ebd.). Zudem

braucht es für eine queerreflektierende Schulsozialarbeit ein hohes Mass an Aufmerksamkeit, um in den Schulgängen oder auf dem Pausenplatz unter anderem queerphobe Beleidigungen oder Redewendungen wie *Schwuchtel*, *schwul*, oder queerphobes Verhalten und Aussagen wie „Benimm dich nicht wie ein Mädchen!“ wahrzunehmen.

Die Funktionsebene der **Intervention** umfasst systemisch-lösungsorientierte Beratung, Klasseninterventionen, Mediation, Krisenintervention, Coaching von Lehrpersonen und Triage. Es sind aber auch direkte spontane Interventionen von Bedeutung, etwa wenn auf dem Pausenplatz, in den Schulgängen oder am Mittagstisch queerphobes Verhalten auffällt (ebd.). Spontane Interventionen können einfache sprachliche Reaktionen auf queerphobes Sprechen oder Handeln sein, beispielsweise: „Lesbischsein/Schwulsein ist normal!“, „Sexuelle Erfahrungen mit Mädchen* und Jungs* zu sammeln ist easy!“, „Regenbogenfamilien sind schön!“, „Kleidung hat kein Geschlecht und alle dürfen sich so anziehen, wie sie wollen!“ (ebd.).

Im Rahmen der Einzelberatung ist eine systemisch-lösungsorientierte Haltung nach wie vor wichtig, denn gerade Jugendliche stehen in hoher Abhängigkeit zu ihren Bezugssystemen. Noch relevanter aber sind die Wünsche der Jugendlichen, wenn es darum geht, andere Personen miteinzubeziehen (Queerformat, 2012, S. 114). Die betreffenden Schüler*innen entscheiden darüber, ob andere Personen zugezogen werden sollen und wann dies gegebenenfalls geschehen soll (ebd.). Ausnahmen hierbei sind allerdings akute Selbst- oder Fremdgefährdungen, wobei auch in diesem Fall die Integrität der betreffenden Schüler*innen zu schützen ist. Keinesfalls darf die Schulsozialarbeit Schüler*innen outen oder zu einem Outing drängen.

Wenn Schüler*innen sich öffnen und über ihre Gefühle in Bezug auf Geschlecht oder Sexualität sprechen, ist es erforderlich, empathisch, wertschätzend und kongruent zu reagieren. Wertschätzung und Empathie können gezeigt werden, indem zugehört wird, nach dem Befinden gefragt wird und weitere Unterstützungsmöglichkeiten angeboten werden (ebd.). Weitere Unterstützungsmöglichkeiten sind unter anderem, dass der Outing-Prozess je nach Wunsch begleitet wird, dass eine andere Fachstelle (bspw. ABQ, Milchjugend etc.) in den Beratungsprozess miteinbezogen oder allenfalls auch eine Triage vorgenommen wird und dass mit Bezugssystemen gearbeitet wird, beispielsweise mit Peers oder der Familie (Queerformat, 2012, S. 115). Zudem kann die interdisziplinäre Vernetzung von Schulsozialarbeit, pädagogischen Fachkräften, Schulleitung, offener Kinder- und Jugendarbeit, Schulärzt*innen und Schulpsycholog*innen genutzt werden. Auch wenn Lehrpersonen eine Klassenintervention wünschen, weil beispielsweise in einer Schulklasse ein queerphobes Klima waltet, kann die Schulsozialarbeit mit ausgewählten Methoden und Materialien gemäss dem Auftrag der Lehrperson mit den Schüler*innen gemeinsamen daran arbeiten, ein offenes und wertschätzendes Klima zu schaffen. Ebenfalls kann die Schulsozialarbeit im Rahmen eines Eltern- oder kollegialen Coachings Beratung anbieten, falls Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte oder Eltern Informationen zu spezifischen Queer-Themen wünschen. Im

kollegialen Coaching unterstützt die Schulsozialarbeit Lehrpersonen in Bezug auf Information und Wissen, aber auch in Bezug auf Fragen zur Gestaltung eines queerreflektierenden Unterrichts. Hinsichtlich einer queerreflektierenden Didaktik geht es im professionellen Tun als Lehrpersonen darum, queere Lebensweisen sichtbar zu machen und Stereotype aufzubrechen: Die Sichtbarkeit vielfältiger Lebensweisen bei allen Angeboten und Aktivitäten ist für alle jungen Menschen von Bedeutung für die Identifikation (S. 117).

Eine queerreflektierende Schule kann im Fach Deutsch oder in einer Fremdsprache einen Roman lesen lassen, in dem auch ein trans* Junge* Protagonist*in ist, im Geschichtsunterricht „kann die Entwicklung der Idee universeller Menschenrechte am Beispiel des Kampfes gegen die Kriminalisierung und Pathologisierung von Homo- und Transsexualität“ veranschaulicht werden und im Biologieunterricht kann am Beispiel von Intergeschlechtlichkeit verdeutlicht werden, dass auch das körperliche Geschlecht vielfältig ist und die Kategorien *Frau* und *Mann* nicht ausreichen (Klocke et al., 2018, S. 27). Materialien, Bücher und Plakate sollten auch nicht geschlechtskonformes Verhalten zeigen, um auf geschlechtliche Vielfalt aufmerksam zu machen, z. B. „Jungen* beim Ballett, Mädchen* beim Fussball oder nicht stereotype berufliche Rollen wie Erzieher* und Pilotinnen*“ (Queerformat, 2012, S. 115).

Weitere interessante Materialien bieten:

Das Dossier „Geschlechtliche Vielfalt – trans*“ der Bundeszentrale für politische Bildung.
<https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/geschlechtliche-vielfalt-trans/267844/trans-in-familie-und-schule>

Die Handreichung Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von Queerformat.
https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat-kjh_Handreicherung_KJH_2012.pdf

Die Handreichung Intersektionale Pädagogik von i-päd
<http://www.i-paed-berlin.de/de/Downloads>

Das Dokument für den sexualpädagogischen Unterricht der Berner Gesundheit.
<https://www.bernergesundheit.ch/wp-content/uploads/2018/07/Sexuelle-Orientierung-und-Geschlechtsidentität.pdf>

6.2. Handlungsempfehlungen für das institutionelle Handeln

Die Schule als Institution hat eine besondere Verantwortung, denn sie gestaltet die Rahmenbedingungen, in welchen sich Schulsozialarbeitende und Pädagog*innen bewegen. So können im Schulleitbild Themen wie Wertschätzung, Antidiskriminierung oder sexuelle Vielfalt verankert werden (Queerformat, 2012, S. 118). Zudem kann in diesem verdeutlicht werden (bspw. in Form von Hausregeln), dass Diskriminierung aufgrund von Geschlecht und Sexualität nicht toleriert wird: „Queerphobes Verhalten dulden wir an dieser Schule nicht!“. Eine gemeinsame Haltung, welche von allen schulischen Akteur*innen geteilt wird, ist grundlegend für eine queerreflektierende Praxis. Von besonderer Bedeutung sind auch offen kommunizierte Konsequenzen für Regelverstöße und ihre konsequente Umsetzung von allen schulischen Fachkräften (ebd.). Eine gemeinsame Haltung in Bezug auf queere Normen und Werte ist dabei entscheidend. Damit diese institutionalisiert und gesellschaftlich internalisiert werden, müssen queere Werte und Normen den Schüler*innen von den schulinternen Akteur*innen aktiv vorgelebt werden. Werden queere Normen und Werte in Schulen gelebt, erfordert dies eine Anpassung der Infrastrukturen. Diese müssen insofern verändert werden, dass Geschlechtskategorien nicht weiter reproduziert werden. Beispielsweise sind geschlechtsneutrale Toiletten und Einzelumkleidekabinen zur Verfügung zu stellen. Zudem sollen geschlechtsbezogene Kategorisierungen, wie nach Geschlecht geordnete Garderoben, Namensschilder oder Zahnbürsten, vermieden werden. Besondere Bedeutung wird der Sprache beigemessen, denn der Anspruch einer queerreflektierenden Sprache fordert alle Akteur*innen auf, schriftlich und mündlich eine queergerechte Sprachform zu verwenden (Schüler*in, Schüler_in etc.) oder neutral zu formulieren (Czollek & Perko, 2008, S. 45). Weiter erfordert eine queerreflektierende Sprache, dass begrifflich darauf Acht gegeben wird, keine Person zu diskriminieren oder zu belästigen.

Diese Anforderungen setzen Wissen voraus, beispielsweise über Diskriminierungserfahrungen von queeren Schüler*innen. Dabei ist es wichtig, über den eigenen Schatten zu springen, nachzufragen, wie Personen angesprochen werden wollen, und Pronomen zu verwenden, die das Gegenüber wünscht. Alle Jugendliche können Diskriminierung, Rassismus oder heteronormativ motiviertem Mobbing ausgesetzt sein (ebd.).

Sprache hat die Wirkmacht, Menschen auszuschliessen, zu bedrohen und zu verletzen. Sie hat aber auch die Macht, Bestehendes zu hinterfragen und Neues zu kreieren sowie Menschen miteinzubeziehen, wertzuschätzen und in ihrer Vielfalt zu stärken. Dabei ist die Tatsache von Bedeutung, dass „diskriminierendes Verhalten nicht erst bei verbaler oder körperlicher Gewalt beginnt“, sondern dass auch das Nichtbenennen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt eine Ausschlusserfahrung hervorrufen und diskriminierend wirken kann (Queerformat, 2019, S. 30).

Der Anspruch einer queerreflektierenden Sprache mündet in einem queerreflektierenden Umgang. Bei den eigenen Äusserungen bedarf es einer Bewusstmachung, dass das Gegenüber nicht zwangsläufig heterosexuell lebt (Queerformat, 2012, S. 113). In Konversationen ist es hilfreich, geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden. Beispielsweise kann eine adoleszente Person gefragt werden, ob sie verliebt ist, anstatt sie zu fragen, ob sie einen Freund* hat (Queerformat, 2019, S. 25). Diese leichte Veränderung der Frage lässt dem Gegenüber die Möglichkeit offen, das Geschlecht zu benennen oder nicht. Weiter erfordert ein queerreflektierender Umgang das Bewusstsein dafür, dass das Äussere einer Person keine Aussage über deren sexuelle Orientierung, über das Begehren oder über das Geschlecht macht (ebd.).

Zwischenfazit

Queer ist ein Thema für Schweizer Volksschulen, wenn sich ein Schulsystem nicht darauf berufen will, ausschliesslich ein einziges Lebensmodell zu propagieren. Auch der Anspruch, alle Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung sowie Chancengleichheit zu fördern, verlangt die Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Schulen. Obwohl in der Schweiz pädagogische Methoden existieren, um gegen Homophobie vorzugehen, wird dies dem Anspruch einer queerreflektierenden Schule noch nicht gerecht. Denn eine queerreflektierende Schule richtet sich gegen eine heteronormative Setzung von Geschlecht und Sexualität und steht für eine Normalisierung der Vielfalt. Dies bildet die Grundlage einer queerreflektierenden Schulsozialarbeit. Dies benötigt verschiedene Wissensbestände zu Geschlecht, Sexualität und Diskriminierung sowie eine andauernde (Selbst-)Reflexion.

Für die Schulsozialarbeit heisst dies, dass es auf der einen Seite um die individuelle Unterstützung im Einzelfall geht, auf der anderen Seite aber auch darum, allgemeine strukturelle Anerkennung im schulischen Alltag voranzutreiben und mitzugestalten. Queerreflektierende Schulsozialarbeit wird auf allen Funktionsebenen gefordert, namentlich bei der Früherkennung, der Intervention und der Prävention. Eine queerreflektierende Schulsozialarbeit geht davon aus, dass Sozialarbeitende einen direkten Einfluss auf pädagogische Praxen in Institutionen – wie schulischen Einrichtungen – haben und dass das Denken und die Wahrnehmung der schulinternen Akteur*innen Auswirkungen auf die pädagogische Sprache und das pädagogische Handeln haben. Um an einer Schule ein Klima zu schaffen, welches *allen* Jugendlichen Erfahrungen von Einschluss ermöglicht und *alle* Jugendliche in ihrer Entwicklung stärkt, braucht es *alle* schulischen Akteur*innen.

7. Schlussteil

7.1. Erkenntnisse aus der Theorie – Beantwortung der Fragestellung

Ziel der Thesis ist es, durch eine sorgfältige Auswahl aus literaturgestützten Theorien und Studienergebnissen sowie Erkenntnissen aus Theorie und Empirie eine Rollenmodifikation für die Schulsozialarbeit vorzuschlagen, welche geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an Schweizer Volksschulen fördert und dazu beiträgt, dass alle Jugendlichen in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Die vorliegende Bachelorthesis beantwortet die Frage:

„Was sind mögliche Herausforderungen für queere Jugendliche in der Volksschule und wie sollte die Rolle der Schulsozialarbeit ausgestaltet sein, um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an der Schweizer Volksschule zu fördern und alle Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen?“

Mit den theoretischen Erkenntnissen zu Adoleszenz, Entwicklungsaufgaben und Identitätsbildung konnte aufgezeigt werden, dass die Zeit der Jugend für alle Jugendliche eine Zeit der Unsicherheit ist, welche für alle Jugendlichen, vor allem in den Bereichen Körper, Sexualität und soziale Beziehungen, vielfältige Herausforderungen bereithält. Entscheidend dabei ist, dass queere Jugendliche alle Entwicklungsaufgaben stets vor dem Hintergrund ihres Queer-Seins bewältigen müssen. Denn heteronormative Werte und entsprechende Erwartungen durchziehen und strukturieren alle Lebensbereiche. Die ausbleibende Anerkennung, Wertschätzung und der ausbleibende soziale Erfolg haben langfristige und schwerwiegende Auswirkungen für queere Jugendliche. Dazu kommt das Coming-out, welches als zusätzliche Entwicklungsaufgabe das Leben von queeren Jugendlichen entscheidend prägt. Dies geht, wie in der Arbeit beschrieben, mit diversen Ängsten und Unsicherheiten sowie dem Gefühl des Alleinseins einher. Besonders belastend für queere Jugendliche sind die heteronormativen Erwartungen des Umfelds, beispielsweise der Familie, der Peers und der Schule.

Die für die Arbeit aufgearbeiteten Studien belegen, dass der heteronormative Erfahrungsraum Schule für queere Jugendliche besonders belastend ist und dass die Folgen der Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Nicht-Sichtbarkeitserfahrungen für queere Jugendliche in niedrigem Selbstwert, psychischen Belastungen und Krankheiten bestehen, was sich nicht nur auf den Schulerfolg und den sozialen Erfolg, sondern auch auf die langfristige Entwicklung der Jugendlichen entscheidend auswirkt. Trotz dieser folgenschweren Realität werden queere Anliegen in Schweizer Volksschulen ungenügend beachtet. Die Ursache dafür wird in der Verwobenheit von Gesellschaft

und Schule als heteronormativ durchmachtetem und reproduzierendem Erfahrungsraum gefunden. Heteronormative Vorstellungen und Werte finden sich in der Schule als Abbild des Gesellschaftssystems wieder und werden zugleich durch das Schulsystem reproduziert. Aus Sicht der Sozialen Arbeit beruht das Verständnis von Schule darauf, dass alle Kinder und Jugendlichen in ihrer persönlichen und damit auch in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung unterstützt werden sollen. In diesem Sinne ist ein Beitrag zur Förderung von Vielfalt und zum Schutz vor Ausgrenzung, Stigmatisierung und Diskriminierung dringend erforderlich.

Schlussendlich gelingt die Beantwortung der Fragestellung, indem Theorien dargelegt werden, die Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität sowohl reproduzieren (Heteronormativität) wie auch in Frage stellen (Queer-Theorie). Die Erkenntnisse aus der Theorie münden in der Annahme, dass alle Jugendliche in ihrer Entwicklung unterstützt und gefördert würden, wenn es gelingt, die selbstverständlich heteronormativen Erwartungen und Rollenbilder bezüglich Sexualität und Geschlecht in der Gesellschaft zu irritieren und umzuformen. Ebenso wird aufgezeigt, dass Geschlecht und Sexualität, im Sinne der Intersektionalität, mit weiteren Differenzkategorien verwoben ist und nicht unabhängig von diesen betrachtet werden kann.

Um dieser Forderung nachzukommen wurde eine Rollenmodifikation für eine queerreflektierende Schulsozialarbeit ausgearbeitet und entsprechende Handlungsempfehlungen auf individueller und institutioneller Ebene erarbeitet. Denn Schulsozialarbeitende haben nicht nur die Möglichkeit, queere Jugendliche und ihre Systeme im Einzelfall zu unterstützen, sie können auch die heteronormativen Strukturen auf institutioneller Ebene so irritieren, dass es keinen Grund mehr für ein Coming-out geben würde, da es sich bei Nicht-Heterosexualität und Nicht-Cisgeschlechtlichkeit nicht mehr um etwas von der Norm Abweichendes handeln würde. Damit wäre ein nahezu utopisches Ziel verwirklicht, die Vielfalt in all ihren Facetten zulässt.

Bis dies jedoch erreicht werden kann, liegt ein weiter und steiniger Weg vor der Schulsozialarbeit, Volksschule und Gesellschaft. Benötigt werden nicht nur Bildung und Aufklärung, sondern vor allem auch der Wille und das Engagement, Bestehendes zu hinterfragen und zu irritieren und dafür zu kämpfen. Mit dieser Bachelorthesis wurde im Bereich queerreflektierende Schulsozialarbeit ein Pionier*innenbeitrag geleistet, welcher als Grundlage für weitere Auseinandersetzungen dienen soll. Eine queerreflektierende Schulsozialarbeit dient vor allem dem Verstehen, Hinterfragen und Irritieren von heteronormativen Machtstrukturen, womit bereits ein erster Schritt zum Abbau von Barrieren geleistet wird. In einem nächsten Schritt kann eine queerreflektierende Schulsozialarbeit und Pädagogik darauf abzielen, die Volksschule inklusiv zu gestalten und somit Wertschätzung für vielfältige Lebensformen auszudrücken und alle Jugendliche in ihrer Entwicklung zu stärken.

7.2. Schlussplädoyer

Schulsozialarbeitende haben, wie auch andere pädagogische Fachkräfte an Schulen, eine erhöhte Verantwortung gegenüber allen Kindern und Jugendlichen. Denn es ist stark von der Haltung der verantwortlichen Fachkräfte abhängig, wie sich queere Jugendliche in Bezug auf sich selbst fühlen. So hat die Haltung Fachkräfte auf ein queerfreundliches Schulklima einen entscheidenden Einfluss. Denn sie gibt Rahmenbedingungen vor und hat Einfluss auf das Denken, Sprechen und Handeln der Schüler*innen. Deshalb ist es den Autorinnen* dieser Thesis ein Anliegen, alle Sozialarbeiter*innen aufzufordern, als Anwält*innen der Gerechtigkeit für ihre Klientel vorzugehen und mit dem Wissen um die Herausforderungen, die vor allem queere Jugendliche erleben, eine Umgebung zu schaffen, die alle miteinbezieht und Vielfalt in all ihren Facetten achtet und fördert.

Den Autorinnen* ist bewusst, dass dies hohe Anforderungen an die professionellen Fachkräfte sind. Es kann schwierig sein, immer wieder zu hinterfragen, zu irritieren und zu argumentieren, und auch manchmal unmöglich scheinen, dieses nahezu utopische Ziel zu erreichen, in einer heteronormativen Schule, mit heteronormativ sozialisierten schulischen Akteur*innen, Familien und Peers. Von den Schulsozialarbeitenden verlangt dies einen internalisierten Berufsethos und Durchhaltewillen. Denn es ist anstrengend und anspruchsvoll, sich immer wieder auf Diskussionen einzulassen, aktiv Diskussionen anzustossen und wiederholt anwaltschaftlich für queere Rechte einzustehen. Obwohl die Arbeit, die Schulsozialarbeitende im Rahmen ihrer Funktion leisten, manchmal unsichtbar zu sein scheint, können bereits kleine Schritte neue Erfahrungsräume schaffen, die entscheidend auf die Lebensrealitäten einzelner Personen wirken. Nur so kann langsam, aber sicher eine neue Wirklichkeit geschaffen werden.

8. Literaturverzeichnis

- ABQ. (n.d.). *Angebote* [PDF]. Abgerufen von <https://abq.ch/downloads/downloads/ABQ-Flyer.pdf>
- Aids-Hilfe Schweiz. (2019). *Karten für dich* [PDF]. Abgerufen von <https://shop.aids.ch/de/homosexuelle/karten-fuer-dich>
- Angehrn, Emil. (1985). *Geschichte und Identität*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Avenir Social. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/berufsethik>
- Avenir Social. (2014). *IFSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 mit Kommentar*. Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Baier, Florian. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.) *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erweiterte Auflage ed., Vol. Band 3, Soziale Arbeit und sozialer Raum). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich. (2011a). Einleitung: Schulsozialarbeit als soziale Innovation. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 9-13). Opladen: Barbara Budrich.
- Baumgartner, Lars. (2014). Homo-, Bisexuelle und Transmenschen in der Schule. In Andreas R. Ziegler (Hrsg.) *LGBT-Recht: Rechte der Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender in der Schweiz: Eingetragene Partnerschaft, faktische Lebensgemeinschaft, Rechtsfragen zur sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität* (2., völlig überarb. und stark erg. Aufl. ed. S. 522 – 529). Basel: Helbing Lichtenhahn.
- Berner Fachhochschule (Hrsg.). (2014). *Leitfaden für die sprachliche Gleichstellung* (2. Aufl.) [PDF]. Abgerufen von https://www.bfh.ch/de/bfh/chancengleichheit/gender_management.html
- Berner Fachhochschule (Hrsg.). (2019). *Studienführer Soziale Arbeit* [PDF]. Abgerufen von https://www.bfh.ch/soziale-arbeit/de/studium/bachelor/soziale-arbeit/?gclid=Cj0KCQjwncT1BRDhARIsAOQF9LmhsyiaORHHSIjxtx5Z5vgKKYNFLluaFM1LWW7LPmuklRjO_GDSiLkaAno2EALw_wcB&gclid=aw.ds
- Bittner, Melanie. (2012). *Geschlechtskonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse (mit einer Materialsammlung für die Unterrichtspraxis)*. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Blömeke, Sigrid, Bohl, Thorsten, Haag, Ludwig, Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner. (2009). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: UTB Klinkhardt.
- Boll, Tobias. (2018). Auf dem Weg zu queeren Lebensphasen. *DJI Impulse*, 120(2/18), 10-12.
- Budde, Jürgen. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). (n.d.). *Heterosexuell? Homosexuell? Sexuelle Orientierungen und Coming-out* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bzga.de/infomaterialien/archiv/hivsti-praevention/heterosexuell-homosexuell/>
- Butler, Judith. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith. (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crone, Evelin. (2011). *Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden*. München: Droemer.
- Czollek, Leah Carola, & Perko, Gudrun. (2008). *Eine Formel bleibt eine Formel ...: Gender- und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: Ein intersektionaler Ansatz* (Vol. Bd. 1, Gender Mainstreaming und Diversity-Management). Wien: FH-Campus.
- Czollek, Leah Carola, Perko, Gudrun & Weinbach, Heike. (2009). *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dankmeijer, Peter. (2008). Globale pädagogische Zusammenarbeit für sexuelle Vielfalt. In Lutz Van Dijk (Hrsg.). *Sexuelle Vielfalt lernen: Schulen ohne Homophobie* (S. 18-31). Berlin: Querverlag.

- Degele, Nina. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Direktion für Bildung, Soziales und Sport. 2013. *Konzept Schulsozialarbeit Stadt Bern* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bern.ch/politik-und-verwaltung/stadtverwaltung/bss/gesundheitsdienst/informationsschriften/schulsozialarbeit>
- Drilling, Matthias. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktualisierte Aufl. Bern: Haupt.
- EDK. (2019). *Bildungssystem Schweiz* [Website]. Abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>
- Eschenbeck, Heike & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In Lohaus, Arnold (Hrsg.), In *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer Verlag.
- Fend, Helmut. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fritzsche, Bettina. (2011). Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit. *Feministische Studien. Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, 29(2), 280-292.
- Gaupp, Nora. (2018). Jugend zwischen Individualität und gesellschaftlichen Erwartungen. *DJI Impulse*, 120(2/18), 10-12.
- Göppel, Rolf. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungsrisiken - Bewältigungsformen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Grossenbacher-Wymann, Simone, & Iseli, Daniel. (2013). In Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (Hrsg.), *Schulsozialarbeit. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* [PDF]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AK_VB/de/15_Schulsozialarbeit/SSA_leitfaden_d.pdf
- Gürses, Hakan. (2004). Das "untote" Subjekt, die „wortlose Kritik“. In Gudrun Perko & Leah Carola Czollek (Hrsg.), *Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Sphären als Sex und Gender*. Köln: Papyrossa Verlag.
- Hafen, Martin. (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Luzern: interact
- Hark, Sabine. (1998). *Lesbische Mädchen – schwule Jungen. Neue Chancen – alte Zwänge? Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW*. Nordrhein-Westfalen: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit
- Havighurst, Robert J. (1953). *Human development and education*. New York: Longmans, Green.
- Heine, Nora. (2009). *Sexuelle Orientierungen. Weg vom Denken in Schubladen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hornscheidt, Lann. (2016). Queersensibles Schreiben. *SozialAktuell*, 3, 10-13.
- Human Rights Campaign. (2018). *Growing Up LGBT in America. View and Share Statistics*. Washington, USA.
- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun. (2016). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13., überarbeitete Auflage ed., Grundlagentexte Soziologie). Weinheim: Beltz Juventa.
- i-Päd. (2015). *Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Erzieher_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Ein Beitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* [PDF]. Abgerufen von <http://www.i-paed-berlin.de/de/Downloads/>
- Jäckle, Monika. (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- Jakob, Richard & Brechbühl, Daniel. (2013). *Konzept Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bern.ch/themen/gesundheit-alter-und-soziales/gesundheit-in-der-schule/schulsozialarbeit>
- Kahlert, Heike. (2000). Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In Doris Lemmermöhle, Dietlind Fischer, Dorle Klika & Anne Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 20-41). Opladen: Leske + Budrich.

- Kansteiner-Schänzlin, Katja. (2011). *Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld (Vol. Band 5, Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer)*. Zürich: Pestalozzianum.
- Keupp, Heiner. (1997). Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In Heiner Keupp & Renate Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 11-39). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kinderschutz Schweiz. (n.d.). *Parcours „Mein Körper gehört mir“* [Website]. Abgerufen von <https://www.kinderschutz.ch/de/parcours-mein-koerper-gehört-mir.html>
- Klapeer, Christine M. (2015). Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer & Ute B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 24-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleiner, Bettina. (2015). *Subjekt, Bildung, Heteronormativität: Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Klocke, Ulrich. (2012). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Klocke, Ulrich, Salden, Ska & Watzlawik, Meike. (2018). Vielfalt in der Schule fördern. *DJI Impulse*, 120(2/18), 26-29.
- Konrad, Kerstin & König, Johanna. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In Arnold Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer Verlag.
- König, Johannes, Wagner, Christine & Valtin, Renate. (2014). Identitätsbildung im Zusammenhang von Ich-Stärke und Leistungsvertrauen. In Jörg Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 607-628). Wiesbaden: Springer VS.
- Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen. (2011). *Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen und transgender Kindern, Jugendlichen und Eltern in München*. München: Peradruk GmbH.
- Krell, Claudia. (2013). *Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht der Pilotstudie*. München Deutsches Jugendinstitut.
- 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.
- Krell, Claudia, & Oldemeier, Kerstin. (2017). *Coming-out - und dann...?! : Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kugler, Thomas & Nordt, Stefanie. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer & Ute B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 207-220). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüpkes, Julia, Oldenburg, Ines. (2015). Wie viel Vielfalt hält eine demokratische Gesellschaft aus? *Grundschule*, 3(04/15), 26-29.
- Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta. (2009). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In Vera King, Hans Christoph Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 239 – 258). Wiesbaden: VS.
- Meyer, Elizabeth. (2008). Gendered Harassment in secondary schools: understanding teachers' non/interventions. *Gender & Education*, 20(6), 555-570.
- Müller, Bernadette. (2011). *Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nelson, Todd D. (2006). *The psychology of prejudice* (2nd ed.). Boston: Pearson Education.

- Niederbacher, Arne & Zimmermann, Peter. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NRW-Fachberatungsstelle. (2018). *Schule der Vielfalt – für eine Schule ohne Homo- und Transphobie*. Bochum/Köln: Landeskoordinator der NRW-Fachberatungsstelle.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2008). Jugendalter. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Perko, Gudrun. (2014). Queer-Theorien als pluraler Ansatz und queere Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. *Sozialmagazin*, 04(03-04/14), 6-13.
- Pohlkamp, Ines. (2015). Queer-dekonstruktive Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In Friederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer & Ute B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 75-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Queerrelations. (n.d.). Umgang mit Queerphobie [Website]? Abgerufen von <http://www.queerrelations.net/index.php/news/items/queerphobie.html>
- Queerformat. (2012). *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe [PDF]*. Abgerufen von https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat-kjh_Handreichung_KJH_2012.pdf
- Queerformat. (2019). *Queer-inklusives pädagogisches Handeln. Eine Praxishilfe für Jugendeinrichtungen [PDF]*. Abgerufen von https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/QF_Praxishilfe_Jugendeinrichtungen_Lesefassung.pdf
- Queer-Lexikon. (2017). *Queeres Glossar [Website]*. Abgerufen von <https://queer-lexikon.net/glossar/>
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin. (2012). Normen der Anerkennung in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In Norbert Ricken & Nicole Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricken, Norbert. (2014). Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In Bettina Kleiner & Nadine Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subketivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 119-133). Opladen: Barabara Budrich
- Schmidt, Friederike, Schondelmayer, Anne-Christin & Schröder, Ute B. (Hrsg.). (2015). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sielert, Uwe & Timmermanns, Stefan. (2011). *Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Staub Bernasconi, Silvia. (2007). Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In Andreas Lob-Hüdepohl & Walter Lesch (Hrsg.), *Ethik Soziale Arbeit – Ein Handbuch: Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit* (S. 20–54). Stuttgart: UTB.
- Stauber, Barbara. (2011). Androgynität und Gender-Switching in Jugendkulturen? Doing gender differently – Geschlechtervariationen in jugendkulturellen Körperinszenierungen. In Yvonne Niekrenz & Matthias D. Witte (Hrsg.), *Jugend und Körper: Leibliche Erfahrungswelten (Jugendforschung)* (S.223-237). Weinheim: Juventa.
- Streib-Brzic, Ulrike & Quadflieg, Christiane (Hrsg.). (2012). *School is out?! Vergleichende Studie "Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule"*. Teilstudie Deutschland. Berlin: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien.
- Tervooren, Anja. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren*. Weinheim und München: Juventa.
- Thiersch, Hans. (2002). *Positionsbestimmungen der sozialen Arbeit: Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung (Edition soziale Arbeit)*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thomas, Alexander. (1992). *Grundriss der Sozialpsychologie Band 2*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Tillmann, Klaus Jürgen. (1993). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Tillmanns, Manuela. (2015). *Intergeschlechtlichkeit. Impulse für die Beratung*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- UNESCO. (2016). *Global report. Out in the open, Education sector responses to violence based on sexual orientation or gender identity/expression. Summary report* [PDF]. Abgerufen von <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244756e.pdf>
- Vega, Stephanie, Crawford, Heather Glynn & Van Pelt, J-Lynn. (2012). Safe Schools for LGBTQI Students: How Do Teachers View Their Role in Promoting Safe Schools? *Equity & Excellence in Education*, 45. 250-260. doi: 10.1080/10665684.2012.671095
- Warner, Michael. (1991). Introduction. Fear of a Queer Planet. *Social Text*, 29, 3-17.
- Wendt, Verena-Eva. (2019). *Die Jugendlichen und ihr Umgang mit Sexualität, Liebe und Partnerschaft*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Ziegele, Uri & Gschwind, Kurt. (2013). Schulsozialarbeit. In Anna Maria Riedi, Michael Zwilling, Marcel Meier Kressig, Petra Benz Bartoletta & Doris Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (S. 319-325). Bern: Haupt.
- Ziegele, Uri, Gschwind, Kurt & Seiterle, Nicolette. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung*. Luzern: Interact.

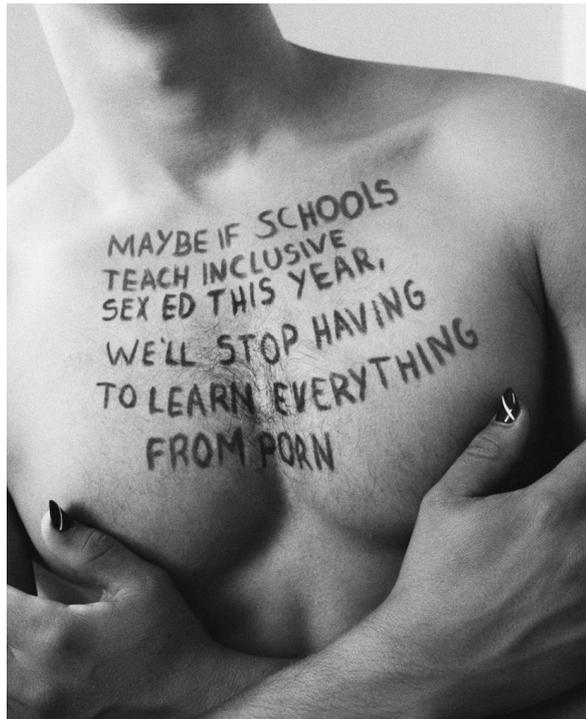
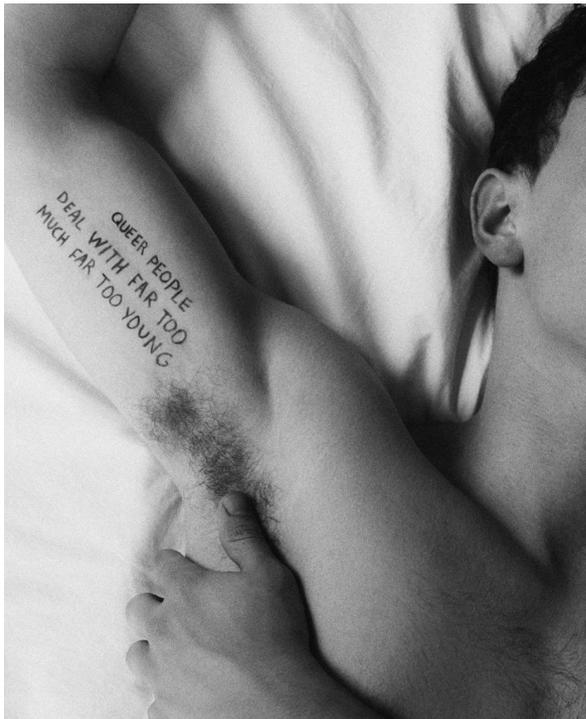


Abbildung 12: Queer people deal with far too much far too young. Nach matix, abgerufen von https://www.instagram.com/p/BwLFEK_B8I.
 Abbildung 13: Maybe if schools teach inclusive sex ed this year, we'll stop having to learn everything from porn. Nach matix, abgerufen von <https://www.instagram.com/p/B3MYYXDTDq>.
 Abbildung 14: I'm tired of constructed men ideals of masculinity making me feel less inadequate. Nach matix, abgerufen von <https://www.instagram.com/p/BUXVE4eR0-k>.

