

Mart Busche, Universität Flensburg

(Un)Orientiert sein - Zum Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt in der Jugendarbeit

Trans, inter, enby, divers, Gendersternchen, Unterstrich... geschlechtliche Lebensweisen und ihr gesellschaftlicher Ausdruck verändern sich beständig. Das Navigieren durch zuweilen unübersichtliche Geschlechtergefilde stellt die Kinder- und Jugendarbeit wie auch ihre Zielgruppen vor alte und neue Herausforderungen. In diesem Text wird auf der Grundlage heteronormativitätskritischer Erkenntnisse eine Perspektive darauf entwickelt und eine postheteronormative Rahmung als Orientierungspunkt vorgeschlagen.

Geschlecht ist zwar etwas, das alle irgendwie haben, aber deshalb ist es noch lange keine einfache und klare Sache. Es lässt sich über die Zeit immer wieder ein gesellschaftliches Ringen darum beobachten, was geschlechtlich als ‚normal‘ und was als ‚abweichend‘ gelten soll. In Bezug auf Geschlechtervielfalt lässt sich einerseits ein unbedingtes Festhalten-wollen an traditionellen Geschlechterkategorien wie ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ feststellen, z. B. fordern insbesondere rechtspopulistische Kräfte das Bestehenbleiben einer zweigeschlechtlichen Ordnung ein. Andererseits entstehen gerade viele neue Geschlechterpositionen, Begriffe und Schreibweisen, mitunter sogar Gesetze zu neuen Personenstandsoptionen. In der Geschlechterthematik ist somit viel ‚drive‘ drin, den auch Kinder und Jugendliche mitbekommen und sich dazu verhalten (müssen). Geschlecht ist ein Spielfeld, um sich selbst auszuprobieren und auszudrücken; zugleich ist es hochnormiert und bringt Verletzungen und Kränkungen für diejenigen mit, die als nicht in die ‚geschlechtliche Normalität‘ hineinpassend erachtet werden. Vor diesem Hintergrund ist die Kinder- und Jugendarbeit als ein Ort zu begreifen, der Heranwachsende auf ihrer Reise durch geschlechtliche Suchprozesse gut informiert und sensibel begleiten können sollte. Dabei bewegen sich Fachkräfte in der geschlechterreflektierenden Pädagogik zwischen zwei entgegengesetzten Anforderungen: Einerseits geht es darum, Kinder und Jugendliche im Navigieren durch gesellschaftliche Geschlechter- und Sexualitätsnormen zu unterstützen, indem sie diese kennenlernen und sich ggf. daran anpassen. Andererseits geht es darum, sie auch im Unterlaufen dieser Normen zu bestärken und ihnen neue Handlungsspielräume zu eröffnen.

Dabei kann geschlechterreflektierende Pädagogik produktive Rahmenbedingungen für Subjektivierungsprozesse herstellen, also Prozesse, in denen Heranwachsende eine gesellschaftlich anerkannte oder zumindest irgendwie verständliche Position einnehmen, von der aus sie an der Welt partizipieren können. In Subjektivierungsprozessen ist es unmöglich, immer hundertprozentig orientiert zu sein, was der richtige Weg für eine Person ist. Dazu sind die äußeren Bedingungen zu widersprüchlich und viele Prozesse laufen unbewusst ab, z. B. wenn es um Identifizierungen und Desidentifizierungen mit gesellschaftlich angebotenen Geschlechterpositionen geht.

Im Folgenden soll es darum gehen, was aus einer geschlechtertheoretischen Perspektive Subjektivierungsprozesse sind und warum es eher eine Fiktion ist, darin immer gut orientiert zu sein. Den Schluss bilden einige Orientierungspunkte für die Praxis.

Heteronormativitätskritik als Ausgangspunkt

Eine Kritik der Heteronormativität stellt die vorherrschende Annahme in Frage, dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität natürlich sind und als feststehende sowie lebenslang gleichbleibende geschlechtliche und sexuelle Identitäten existieren. Die Kritik gilt weiter den mit den Geschlechternormen verbundenen Hierarchien, denen entsprechend Männlichkeit über Weiblichkeit und Nicht-Männlichkeit steht und mit sozialen wie ökonomischen Privilegien verbunden ist. Sie wendet sich gegen die zur Aufrechterhaltung der Heteronormativität eingesetzten Gewalt und gegen die gesellschaftliche Marginalisierung und Diskriminierung derjenigen, die den Normen nicht folgen wollen oder können.

Heteronormativität bildet für viele eine unhinterfragte Normalität. Allerdings scheitern auch Cis-Burschen und Cis-Mädchen daran, also die Kinder und Jugendlichen, die nicht als trans*, inter* oder ‚enby‘ (d.h. non-binary = nicht-binär) leben und sich im Rahmen von Männlichkeit und Weiblichkeit mit ihrem Körper und dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren. Das, was vermeintlich einen ‚richtigen‘ Burschen oder ein ‚richtiges‘ Mädchen ausmacht, ist widersprüchlich, kontextabhängig und wandelbar. Es gibt gesellschaftlich vielerlei Vorstellungen darüber, was eine Geschlechtszugehörigkeit wie weiblich oder männlich idealerweise ausmacht bzw. ausmachen soll. Aber weder historisch betrachtet, noch geopolitisch, community-bezogen oder gar innerpsychisch erscheint immer als klar, was Weiblichkeit oder Männlichkeit eigentlich genau meint und umfasst. Somit ist permanent die Möglichkeit gegeben, mit dem eigenen Sich-geschlechtlich-Inszenieren und mit dem eigenen geschlechtsbezogenen Handeln an den vorherrschenden Geschlechteridealen zu scheitern. Dies stellt ein zentrales inhärentes Merkmal von Geschlecht dar (vgl. Butler 2018: 44).

Als (Klein)Kinder umgeben uns zunächst einmal geschlechtliche und sexuelle Zuschreibungen und Fantasien signifikanter, d. h. für uns bedeutsamer, Anderer. Diese folgen häufig vorherrschenden Geschlechterdiskursen und sind doch immer auch widersprüchlich. Sie wirken meist unkontrollierbar auf uns ein und alle Menschen gehen unterschiedlich mit diesen Zuschreibungen um. An diesen an uns gestellten Erwartungen und an unseren ersten Erkenntnissen über das Funktionieren der Welt orientieren wir uns und üben Geschlecht dabei ein. In diesem Prozess wird in der Regel ein bestimmtes Geschlecht in uns, unsere Körper und Handlungsweisen ‚eingeschrieben‘ und die meisten Menschen beginnen sich vorwiegend mit diesem Geschlecht zu identifizieren (Cisgeschlechtlichkeit) und das Gegengeschlecht zu begehren (Heterosexualität). Dabei werden alle anderen Optionen in meist unbewussten Prozessen verworfen. Wenn Kinder miteinander Familie spielen, ist zum Beispiel interessant, ob die Rolle, die sie übernehmen, der für ihr Körpergeschlecht vermeintlich vorgesehenen Rolle entspricht oder ob sie davon abweichen können. Und

ob Familie ‚Vater-Mutter-Kind‘ heißt oder ob ‚Mutter-Mutter-Vater-Kind‘ und andere Konstellationen ebenfalls als legitime Familienformen angesehen werden. Geschlechteroptionen werden manchmal auch in bewussten und teilweise brutalen Prozessen gesellschaftlich verworfen, z. B. in manchen Fällen von inter*: Wenn ein Körper nach medizinischen Maßstäben nicht in die Kategorie ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ passt, erfolgen trotz gesetzlicher Verbote immer noch operative ‚Geschlechtsanpassungen‘, die keine lebenserhaltende Funktion haben, sondern idealtypischen Vorstellungen binärer Geschlechtskörper folgen. Manchen inter* Personen bleibt es also verwehrt, in ihrem Geburtskörper aufzuwachsen, ihnen wird das Privileg von endo-geschlechtlichen Personen vorenthalten, ihren Körper nie erklären zu müssen, weil er als normal gilt.

Manche geschlechtliche Positionierungen kommen über Desidentifizierungsprozesse zustande, also einem Bruch mit zugeschriebenen und vorgelebten geschlechtlichen Vorstellungen. Dabei kann eine Identifikation mit der jeweils anderen binären Geschlechtlichkeit im Rahmen von Zweigeschlechtlichkeit entstehen (Transmännlichkeit oder Transweiblichkeit) oder in einer mehr oder weniger stark ausgeprägten kompletten Desidentifikation mit binären Geschlechtervorstellungen (nicht-binäre Formen von Trans*, agender, und viele mehr) bestehen. Selbstverständnisse und Identitäten entstehen über solche Identifikationen oder Desidentifikationen. Diese verlaufen bewusst wie unbewusst und gestalten sich auch innerpsychisch in der Regel nicht eindeutig, vielmehr ambivalent. Mechthild Bereswill spricht hier auch von Geschlecht als Konfliktkategorie, da „die subjektive Aneignung und Verarbeitung gesellschaftlicher Verhältnisse ein widersprüchlicher, konflikthafter und eigensinniger Prozess“ (Bereswill 2014: 190) ist.

In pädagogischen, aber auch medizinischen und anderen gesellschaftlichen Diskursen ist zunehmend von Geschlecht als ‚Spektrum‘ die Rede, weil deutlich geworden ist, dass binäre biologistische oder naturhafte Vorstellungen von Geschlecht (und Sexualität) der Komplexität und Wandelbarkeit von Geschlecht (und Sexualität) nicht gerecht werden. Deshalb gilt es, Kindern und Jugendlichen auch immer wieder Öffnungen traditioneller Konzepte anzubieten und auf ihre soziale Bedingungen aufmerksam zu machen, damit sie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen verstehen und für sie adäquat auf diese reagieren können – und das gilt nicht nur für von Heteronormativität offensichtlich abweichende Heranwachsende sondern auch für die Kinder und Jugendlichen, die cis- und endo-geschlechtlich erscheinen. Aufgrund der Gefahr von Diskriminierungen sind viele Kinder und Jugendliche vorsichtig sich zu zeigen, wenn sie merken, dass sie sich in den Geschlechtervorstellungen ihres Umfelds nicht wiederfinden. Es wäre naiv und professionell fahrlässig davon auszugehen, dass queere Kids immer erkennbar sind.

Verhältnisse und Normen in Bewegung bringen

Eine heteronormativitätskritische Reflexion ist für die Kinder- und Jugendarbeit nützlich, weil sie durch die von ihr (implizit oder explizit) vertretenen Normen und Normalitäten regelt, wie und als was jemand geschlechtlich anerkannt, also in der jeweiligen Seinsweise verstanden und akzeptiert bzw. geduldet wird. Jugendarbeit

strukturiert die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Kinder und Jugendliche sich artikulieren und zeigen, also als Subjekte in Erscheinung treten können. Notwendigerweise sind solche Normen begrenzend; zugleich wirken sie ermöglichend, für die Frage, wer oder was mensch sein kann. Geschlechternormen und gesellschaftliche Strukturen sind in ihrer Transformation träge, aber nicht unveränderlich, wie die Gesetzesänderungen zu den neuen Registrierungen als ‚divers‘, ‚inter‘ und ‚offen‘ bzw. ohne Geschlechtseintrag zeigen, die Kämpfe für Anerkennung und damit gesellschaftliche Veränderungen abbilden.

„Durch welche Normen werde ich zwangsweise bestimmt, wenn ich frage, was ich werden kann? Und was geschieht, wenn ich etwas zu werden beginne, was im gegebenen Wahrheitsregime nicht vorgesehen ist?“ (Butler 2009: 98) Dies fragt die Philosophin Judith Butler im Nachdenken darüber, wie wir zu Subjekten werden in einer Welt, in die wir geworfen werden ohne die Rahmenbedingungen mitbestimmen zu können, in der wir fundamental abhängig sind von der Fürsorge und Anerkennung anderer. So gesehen sind es Machtverhältnisse, die u.a. in Form von Normativitäten unsere Existenz bestimmen, denen wir jedoch nicht machtlos ausgeliefert, sondern an deren Hervorbringung, Reproduktion und möglichen Verschiebung wir beteiligt sind.

Geschlechtsbezogene Pädagogik kann Reflexionsräume für Adressat_innen eröffnen, bei denen Dinge in Bewegung geraten. Dies können Verhältnisse und Normen sein, in denen Individuen zu Subjekten werden, die sie aber gar nicht immer „in der Hand haben“. Individuen sind in ihrem Tun nicht komplett frei, sondern sind Machtverhältnissen ausgesetzt, die mit ihnen und durch sie wirken und auf die sie nur bedingt Einfluss haben. Wir alle sind Normen unterworfen, zugleich ent-unterwerfen wir uns auch immer wieder und setzen uns über Normen hinweg. Der französische Philosoph Jacques Derrida (1976) zeigt auf, wie Bedeutungen über binäre Logiken konstruiert werden, d.h. wenn der Inbegriff von Subjektivität in modernen westlichen Gesellschaften das *weiße*, männliche, rational, autonom handelnde Individuum ist, dann kommt dieses Verständnis dadurch zustande, dass alles, was nicht *weiß*, nicht männlich, nicht aktiv und nicht unabhängig erscheint, ausgeschlossen werden muss. Die Kolonialisierung hat viele verschiedene geschlechtliche und sexuelle Seinsweisen ausgelöscht, auch deshalb ist das heteronormative ein so dominantes Modell. Insbesondere queer-feministische und postkoloniale Analysen (z. B. von Yeğenoğlu 1998; Stoler 2002) haben gezeigt, was alles ausgeschlossen werden muss, damit das *weiße*, westliche, männliche, heterosexuelle Subjekt seine Autonomie und Souveränität erhalten kann. Das souveräne Subjekt ist somit ein privilegiertes Subjekt. Daran denkend wem beispielsweise ‚Hysterie‘ oder ‚Unzivilisiertheit‘ als vermeintliche Verhaltensabweichungen zugeschrieben werden, kommen eher keine *weißen* Männer in den Blick. Auch die Zuständigkeit für Sorgearbeit wird eher nicht mit ihnen in Verbindung gebracht. Solche geschlechterdifferenten Konstruktionen sind also nach wie vor sehr wirkmächtig, auch in Sozialisations- und Subjektivierungsprozessen. Aus einer subjektkritischen Perspektive wird das Subjekt hingegen durch vielfältige Machtbeziehungen konstituiert begriffen und nicht länger als autonom gesetzt. Damit verbunden ist eine Kritik der Privilegiertheit, denn das autonome, souveräne und

rational handelnde Subjekt wird nur möglich, wenn alle Abhängigkeiten und auch Verletzbarkeiten – denn verletzbar zu sein heißt von der Anerkennung und Fürsorge anderer abhängig zu sein – ausgeschlossen, negiert und abgespalten werden. Daran schließt sich die Frage an, wie diese Ausschlüsse, Negationen und Abspaltungen bewusst und instabil gemacht werden können. Denn wenn mensch ein gutes Leben für alle erreichen will, dann kann dies nicht für die einen auf Kosten der anderen realisiert werden.¹

Postheteronormative Räume

Wie wäre es, in einen pädagogischen Raum zu kommen, in dem erstmal wenig normative Verengungen zu erwarten sind, indem das, für das Personen vielleicht sonst abgewertet werden oder sich nicht trauen zu zeigen, im Sinne einer Repräsentation bereitgestellt wäre? So dass das Gefühl entsteht: Hier komme ich vor, hier kommen meine Erfahrungen vor, hier kann ich so sein, wie ich bin – um dann in einen Prozess des Experimentierens einzutreten, um herauszufinden, was ich noch sein könnte. ‚Repräsentationen‘ können z. B. Personen oder auch pädagogische Materialien sein, die den Erfahrungen mit sich selbst und der Welt Resonanz verleihen, die auf eine selbstverständliche und entlastende Weise vorwegnehmen, dass den Teilnehmenden z. B. Rassismus, Klassismus, Sexismus, Bodyshaming, Antisemitismus, Queerfeindlichkeit oder auch sexualisierte Gewalt widerfahren ist. Und sich in den Repräsentationen dieser Erfahrungen Deutungsangebote befinden, die nicht den gesellschaftlich vorherrschenden Normen folgen, die solche Erfahrungen gerne beschweigen oder auf eine bestimmte Lesart engführen.

Als Beispiel für normative Öffnungen kann eine teilnehmende Beobachtung dienen, die ich im Projekt „Jungenpädagogik und Prävention sexualisierter Gewalt“² im Bereich der sexuellen Bildung für Kinder gemacht habe (vgl. Busche et al. 2022): Wie in vielen Bildungsformaten wurden auch hier am Anfang kurze Regeln aufgestellt, die das Umgehen miteinander orientieren sollen, z. B. „Lachen ist erlaubt, aber auslachen nicht“ oder „Die Teilnahme ist freiwillig“ oder „Es darf geschwiegen werden“. Die letzten Beiden sind z. B. ein Hinweis, der die Aktivierungslogik der Schule, in der mensch über die eigene Teilnahme nicht frei entscheiden kann und sich für gute Noten möglichst viel und sichtbar beteiligen muss, unterläuft, indem Eigensinnigkeit und Introvertiertheit sichtbar gemacht und legitimiert werden. In dem beobachteten Fall wurden solche Botschaften anhand von Fotos unterschiedlicher Kinder und Jugendlicher dargestellt, so dass schon gleich zu Beginn eines Workshops eine große Vielfalt unterschiedlicher Körper und Inszenierungen dargestellt wird. Subjektivierung wird durch die gegebenen Verhältnisse, aber auch durch die ganz konkreten Rahmungen einer Situation ermöglicht. Sie hängt in ihrer Ausgestaltung davon ab, welche Möglichkeiten durch Zuschreibungs- und Selbstgestaltungspraxen hergestellt werden (vgl. Maurer 2013).

¹ Hannah Meißner (2014: 6) bemerkt im Anschluss an anderer Autor*innen, dass aus dieser Perspektive die Frage grundlegend ist, wie die konstitutiven Bedingungen der Subjektivierung so verändert werden können, dass die fundamentale Eingebettetheit in Beziehungen und damit die primäre Beziehung zum Anderen zur Grundlage von Ethik und Handlungsfähigkeit wird.

² www.jungenpaedagogik-und-praevention.de

Kinder- und Jugendarbeit als Raum, in dem sowohl auf symbolischer als auch auf konkreter Ebene vielfältige und deutungsoffene Angebote gemacht werden, anhand derer Positionierungen ausprobiert werden können, kann von daher aktiv an diskriminierungsarmen und vielfaltsermöglichenden Subjektivierungsbedingungen mitwirken.

Einrichtungen der geschlechterreflektierenden Pädagogik denken in besonderer Intensität darüber nach, wie sie solche Strukturen und Normen der Anerkennung offenhalten, so dass möglichst keine Subjektivierungsweise von vorneherein ausgeschlossen wird. Manche Ausschlüsse von Subjektivierungsangeboten werden auf der Basis professioneller Überlegungen bewusst in Kauf genommen. Exemplarisch steht hierfür die Mädchenarbeit, die sich im Spannungsfeld von Schutzanspruch, Empowerment und Dekonstruktion der Kategorie ‚Mädchen‘ bewegt. In vielen Einrichtungen der offenen Mädchenarbeit wird seit Jahren die Öffnung der Kategorie ‚Mädchen‘ diskutiert, oft symbolisiert durch das Gendersternchen am Ende einer Geschlechtsbezeichnung („Mädchen*“) (vgl. LAG Mädchenpolitik NRW 2020) oder durch einen Unterstrich („Mädchen_“) (Busche et al. 2010). Damit wird signalisiert, dass die Kategorie ‚Mädchen‘ deutungsoffen ist – und dass weder der Geschlechtseintrag in der Geburtsurkunde noch ein bestimmter Körper Voraussetzung für eine Anerkennung als Mädchen ausschlaggebend sind. Es gilt allein die Selbstdefinition: Wer sich als Mädchen positioniert, ist eins. Diese Perspektive öffnet den Blick auf die Vielfältigkeit und Eigensinnigkeit der sich so positionierenden Personen: von Orientierungen entlang klassischer, aber dennoch widersprüchlicher Weiblichkeitsinszenierungen, der Auseinandersetzung mit gleich-, gegengeschlechtlichen oder ganz anderen Begehrensweisen, bis hin zur Begleitung von Jugendlichen, die vom weiblichen ins männliche Geschlechterspektrum wechseln. Es mag paradox klingen, aber die Treffpunkte der offenen Mädchenarbeit, die sich schon früh für eine weite Definition des Mädchensein geöffnet haben, haben einigen Jungmännern ins Leben geholfen, in dem sie ihre Transitionen und auch einige schwule Coming-out-Prozesse begleitet haben. Wäre dafür nicht konsequenterweise die Burschen*arbeit zuständig? Welche Art von Burschen*arbeit wäre ein guter Ort für Mädchen-zu-Bursche-Transitionen? Da geschlechtliche Transitionen keine schnelllebigen Prozesse darstellen, erscheint es erst einmal naheliegender, dass Pädagog*innen diese eher vom Ausgangsgeschlecht als vom Wunschgeschlecht aus begleiten, vor allem wenn keine queeren Einrichtungen erreichbar sind. Diese sind oft nur in städtischen Gebieten zu finden, insofern sind Heranwachsende auf dem Land darauf angewiesen, in den vorhandenen gemischten Einrichtungen auch queere Angebote zu erhalten. Es liegt auf der Hand, dass Fachkräfte dabei Gefühle des Unorientiertseins entwickeln, z. B. wenn sich wie in dem Beispiel aus der Mädchen*arbeit die Frage stellt, wie mit den jungen Burschen umgegangen werden soll, die auch im fortgeschrittenen Transitionsprozess weiter in den Mädchen*treff kommen und bei anderen Besucher*innen für Irritationen sorgen. Die Erfahrungen der Fachkräfte, wie die Kategorie ‚Mädchen*‘ mit Leben gefüllt und auch herausgefordert wird, sind von daher unabgeschlossen divers. An den geschilderten Erfahrungen mit Transitionen zeigt sich auch, dass sich die ‚geschlechtshomogene‘ Kinder- und

Jugendarbeit in Form von Mädchen- und Burschenarbeit mitnichten erledigt hat, sondern dass sie vor der Aufgabe steht, sich mit den gesellschaftlichen Geschlechtertrends auseinanderzusetzen und mit den Wegen der Kinder und Jugendlichen vorausschauend weiterzuentwickeln.

Anhand von sozialwissenschaftlichen Studien, die Kinder und Jugendliche gefragt haben, wie sie sich geschlechtlich verorten, wird deutlich, dass diese das geschlechtliche Spektrum für sich nutzen, das sie angeboten bekommen. Dass sich etwa 35% der Jugendlichen zwischen den Polen ‚typisches Mädchen‘ und ‚typischer Junge‘ positionieren, ergab eine Onlinebefragung unter 12- bis 25-Jährigen aus der Jugend(verbands)arbeit und dem Sport (N=364) (Busche et al. 2016: 151). Fast 15% wählten eine Position in der Mitte bzw. gaben ‚weder noch‘ als Geschlechtszuordnung an. Knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen ordnete sich einem der beiden Pole zu. Daran zeigt sich, dass Kinder und Jugendliche sich zwar mehrheitlich im Bereich ‚Mädchen‘ oder ‚Bursche‘ verorten, aber insgesamt geschlechtlich vielfältig positionieren.

Auch laut einer Studie des Deutschen Jugendinstituts zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen nutzten 24 % der Befragten im Alter von 14 bis 27 Jahren für sich Selbstbeschreibungen jenseits binärer Definitionen wie ‚transgender‘, ‚queer‘ oder ‚genderfluid‘ (vgl. Krell/Oldemeier 2015: 16). 6 % der Jugendlichen wollten sich nicht geschlechtlich kategorisieren lassen. Es ist dabei auffällig, wie Sexualitäten mit geschlechtlichen Positionierungen interagieren: Z. B. definieren sich Jugendliche zuerst als bisexuell, dann pansexuell und dann als nicht-binär (vgl. Krell/Oldemeier 2017: 98). Es kommt also nicht zu einem einzelnen Coming-out, sondern zu einer ganzen Serie von Neupositionierungen. Insofern macht es Sinn, sich pädagogisch nicht (nur) an Coming-out-Narrativen zu orientieren, die oft die Vorstellung transportieren, eine geschlechtliche oder sexuelle Identität könnte gefunden werden wie die große Liebe und dann ein Leben lang Bestand haben. Vielmehr kann wie bei den meisten Liebesdingen von einem andauernden, paradoxen und mehrdimensionalen Subjektivierungsprozess ausgegangen werden.

Postheteronormative Setting herstellen

Postheteronormative Situationen und Räume wären solche, in denen heteronormative Verhältnisse weitgehend überwunden sind. „Hier erhalten all jene Menschen, die sich quer zu Zweigeschlechtlichkeit und zur Dichotomie von Hetero- und Homosexualität bewegen, den gleichen Raum, wie die, die sich cisgeschlechtlich und heterosexuell verstehen, ohne sich erklären oder legitimieren zu müssen.“ (Hartmann et al. 2018, 184) In dem Zitat ist angedeutet, dass es um Entlastung von herrschenden Geschlechts- und Sexualitätsnormen geht, indem Erklärungen dazu ausbleiben können, aber auch um das Raumhaben für neue geschlechts- und sexualitätsbezogene Inszenierungen. Das heißt als Fachkraft, offen zu sein für noch unbekannte Geschlechter- und Sexualitätskonstellationen, die die bis dahin gültigen Verständnisse von Geschlechts(nicht)zugehörigkeit und (a_)sexueller Begehrensweise irritieren oder unterlaufen.

Damit Kinder und Jugendliche über für sie heikle geschlechts- oder sexualitätsbezogene Dinge reden können, sollten Fachkräfte auf spezifische Weise einen dafür geeigneten Raum zum Reden anbieten oder herstellen – wie Erkenntnisse aus der Forschung zur Prävention sexualisierter Gewalt gegen Jungen* nahelegen (vgl. Scambor et al. 2021). Dies kann ein enttabuisierendes Sprechen sein, das ganz selbstverständlich (eigene) Erfahrungen mit Gewalt, das Wissen um verunsichernde sexualisierte Situationen oder auch die Vielfalt von Geschlechtern und Sexualitäten in pädagogische Einheiten oder auch Alltagsgespräche einflechtet. Auch Kinder und Jugendliche stellen solche Räume (mit) her, etwa in einem Pausen- oder Tür-und-Angel-Gespräch. Ein postheteronormativer Zugang würde dabei von einer real existierenden Vielfalt ausgehen und diese weiterdenken, ohne die binäre Logik von Norm und Abweichung erneut herzustellen.

Das geht nur, wenn wir die „soziale[n] Normen, die unsere Existenz bestimmen“ (Butler 2009: 10) reflektieren – und zwar nicht nur im Blick auf das Verhältnis zu anderen, sondern auch auf das Selbst, auf geschlechtliche und sexuelle Selbstverständnisse. Denn dann würde sich die Perspektive ändern: Wir wären nicht nur orientiert auf eine Freiheit von Diskriminierung, sondern auch auf eine Freiheit zu etwas: zu eigensinnigen Lebensweisen.

Unorientiert sein ist ok

Pädagogische Fachkräfte navigieren durch Antinomien, d. h. unvereinbare Widersprüchlichkeiten – mensch kann nicht immer alles richtig machen. Politische, moralische und pädagogische Handlungsweisen folgen unterschiedlichen Logiken und schließen sich teilweise aus. Gibt es ein geschlechtlich fluides Kind, sind Mädchen- und Jungengruppen unter Umständen nicht das richtige Angebot. Eigenarten von Kindern und Jugendlichen sollen wahrgenommen und wertgeschätzt werden, zugleich kann es eine Gratwanderung sein, sie nicht darauf festzuschreiben. Pädagogik lebt mit der Unsicherheit, Inhalte zu vermitteln, aber nie genau zu wissen, was davon ankommt und ob Interventionen das gewünschte Ziel erreichen. Bildungsprozesse sind immer komplex. Niemand kann alles vorhersehen und vorab planen. Als sinnvoll erweist sich eine Art „Genderkompetenzlosigkeitskompetenz“ (Kleiner/Klenk 2017): Aus vorhandenem Wissen und erfolgten Reflexionen folgen nicht zwangsläufig Können und Gelingen in konkreten pädagogischen Situationen. Im widerspruchs- und facettenreichen Feld der Geschlechterpädagogik ist ‚Scheitern‘ möglich und sogar wahrscheinlich, es existieren viele Antworten, aber keine fertigen Lösungen. „Dies zu erkennen widerspricht jedoch nicht der Erfordernis, die eigene Arbeit theoretisch zu fundieren und sich die eigenen, mit der Bildungsarbeit verbundenen thematisch-inhaltlichen Ziele zu vergegenwärtigen sowie zu versuchen, sie heteronormativitätskritisch [und intersektional] auszubuchstabieren.“ (Hartmann et al. 2019: 183). Es muss Zeiten und Räume geben, sich selbst und die Teamkontexte zu sortieren und neue Orientierungen herauszuarbeiten. Für die Kids – aber auch als Teil von pädagogischer Professionalität.

Literatur

- Bereswill, Mechthild (2014): Geschlecht als Konfliktkategorie, in Behnke, Cornelia/Lengersdorf, Diana/Scholz, Sylka (Hrsg.): Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen, Wiesbaden: Springer VS, S. 189–200.
- Busche, Mart/Domann, Sophie/Krollpfeiffer, Daniela/Norys, Tobias/Rusack, Tanja (2016): Perspektiven auf sexualisierte Gewalt im Kontext der Jugend(verbands)arbeit und des Jugendsports - Aspekte geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, in: Mahs, Claudia/Rendtorf, Barbara/Rieske, Thomas V. (Hrsg.): Erziehung – Gewalt – Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung, Opladen: Barbara Budrich, S. 147-169.
- Busche, Mart/Täubrich, Malte/Hartmann, Jutta/Scambor, Elli/Könnecke, Bernard (2022): Prävention von sexualisierter Gewalt gegen Jungen*. Männlichkeits- und heteronormativitätskritische Perspektiven in der Bildungsarbeit, Weinheim: Beltz Juventa.
- Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesenmüller, Ellen (Hg.) (2010): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis, Bielefeld: transcript Verlag.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2018): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1976): Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaft vom Menschen, in: Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 422-442.
- Hartmann, Jutta/Busche, Mart/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018). Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess, in: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (2018): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts, Bielefeld: transcript Verlag, S. 177-192.
- LAG Mädchenarbeit in NRW e. V. (2020): Betrifft Mädchen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kleiner, Bettina/Klenk, Florian Cristobal (2017): Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft (Band 13). Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 97-119.
- 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: DJI. www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Broschuere_ComingOut.pdf

- 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.
- Maurer, Susanne (2013): ‚Subjekt‘ als Widerstand? Einige Annäherungen aus feministischer Perspektive, in: Graf, Julia/Ideler, Kristin/Klinger, Sabine (Hrsg.): *Geschlecht zwischen Struktur und Subjekt. Theorie, Praxis, Perspektiven*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 131-152.
- Meißner, Hanna (2014): Subjekt, in: *Gender Glossar*, unter: <https://www.gender-glossar.de/post/subjekt>.
- Stoler, Ann L. (2002): *Carnal knowledge and imperial power. Race and the intimate in colonial rule*. Berkeley: University of California Press
- Yeğenoğlu, Meyda (1998): *Colonial fantasies. Towards a feminist reading of Orientalism* (Cambridge cultural social studies). Cambridge, New York: Cambridge University Press.