Evangelische Hochschule Nürnberg

Studiengang Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts

Queer in der Heimerziehung

Sensibilisierungsimpulse für den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Wohngruppen der stationären Kinder- und Jugendhilfe

---

Verfasserin: Laura Eckl

Erstgutachterin: Hanna Moritzen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Joachim König

Abgabetermin: 12. März 2021

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie eine diskriminierungssensible Kultur der Wertschätzung gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der stationären Kinder- und Jugendhilfe etabliert und gewährleistet werden kann. Darüber hinaus wird untersucht, wie die Anerkennung der Bedürfnisse von lsbt*q Jugendlichen in der Heimerziehung sichergestellt werden kann. Das Ziel ist es, entsprechende Sensibilisierungsimpulse für Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu formulieren. Die Analyse der aktuellen Praxis von Sexualpädagogik und des Umgangs mit Diversität in Wohngruppen offenbart das fehlende Bewusstsein für die Relevanz der Thematik. Auf Grundlage der Queer-Theorie und des Diversity-Ansatzes werden deshalb konkrete Professionalisierungsanregungen zugunsten der Herstellung eines vielfaltsbejahenden Entwicklungsraumes für Adressat*innen der Heimerziehung erarbeitet. Die Auseinandersetzung mit bestehenden heteronormativen Machtstrukturen innerhalb der Gesellschaft und die Reflexion der eigenen Rolle in diesem System sind dabei auf Seiten der Fachkräfte fundamentale Voraussetzung. Auch das Wissen über einschlägige Aspekte der Lebenssituation von queeren Jugendlichen in Deutschland und ein vertieftes Bewusstsein über die omnipräsente Bedeutung des Themas für die eigene berufliche Praxis sind ausschlaggebend. Institutionelle Einflussfaktoren sind unter anderem die Verankerung eines expliziten Antidiskriminierungsleitbildes, die Ausarbeitung eines sexualpädagogischen Konzeptes, die Kooperation mit spezialisierten Institutionen und die Teilnahme an Fortbildungen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.

Inhaltsverzeichnis

1 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Gegenstand der Sozialen Arbeit 5

2 Grundlagen der Heimerziehung nach SGB VIII 7

2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen 7

2.3 Formen der Unterbringung 8

3 Sexualpädagogische Grundlagen 10

3.1 Differenzierung relevanter sexualpädagogischer Begriffe 10

3.2 Themen der Sexualpädagogik 11

3.3 Sexualität und Identität im Jugendalter 11

4 Sexualerziehung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe 13

4.1 Praxis und Herausforderungen der Sexualerziehung 13

4.2 Die Adressat*innenperspektive 16

5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt 18

5.1 Differenzierung wesentlicher Elemente der sexuellen Identität 18

5.1.1 Biologisches, psychisches und soziales Geschlecht 18

5.1.2 Sexuelle und amouröse Orientierung 19

5.2 Zur Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen in Deutschland 21

5.2.1 Der Prozess des Coming-outs 21

5.2.2 Homo- und trans*negative Diskriminierung 25

5.3.2 Vulnerabilität für psychosoziale und somatische Gesundheitsrisiken 30

5.2.4 Das Minoritäten-Stress-Modell 31

5.2.5 Ressourcen und Bewältigungsstrategien 32

5.3 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Heimerziehung 34

6 Diversitätsbejahende Theorieansätze 37

6.1 Die Queer-Theorie 37

6.2 Der Diversity-Ansatz 38

7 Sensibilisierungsimpulse für einen inklusiven und wertschätzenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt 40

7.1 (Selbst-)Reflexion als Voraussetzung auf individueller Ebene 40

7.2 Professionalisierungsanregungen auf institutioneller Ebene 41

7.3 Das Konzept der Regenbogenkompetenz 44

7.4 Eigenschaften einer nicht-diskriminierenden Sexualpädagogik 45

7.5 Konkrete Möglichkeiten zur Unterstützung queerer Adressat*innen 46

8 Fazit 48

Literaturverzeichnis 50

Eidesstattliche Erklärung 56

1 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Gegenstand der Sozialen Arbeit

Am 20. Juni 2017 verabschiedete der Deutsche Bundestag nach lange währender Kontroverse das „Gesetz zur Einführung des Rechts auf Eheschließung für Personen gleichen Geschlechts“. Ende 2018 folgte mit dem „Gesetz zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben“ die Option des dritten Geschlechtseintrags ‚divers‘ für Personen mit nichtbinären Varianten der biologischen Geschlechtsentwicklung. Der 2022 in Kraft tretende ICD-11 zur internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandten Gesundheitsprobleme verordnet Transsexualität zukünftig nicht länger unter dem Abschnitt der psychischen und Verhaltensstörungen, sondern unter der Bezeichnung ‚Gender incongruence‘ im Kapitel „Conditions related to sexual health“ (World Health Organization, 2020). Mit der Änderung wird ein wichtiger Beitrag zur Entpathologisierung von Transgeschlechtlichkeit geleistet.

Diese drei exemplarisch aufgeführten Meilensteine der jüngsten Zeit veranschaulichen die gesellschaftliche Tendenz hin zu steigender Akzeptanz und Anerkennung gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Deutschland. Gleichzeitig verdeutlichen sie die Relevanz der Thematik über zahlreiche gesellschaftlich bedeutsame Disziplinen hinaus. So betrifft sexuelle und geschlechtliche Diversität neben Politik und Medizin unter anderem auch die Profession der Sozialen Arbeit. Eines der zentralen Prinzipien ihrer Berufsethik ist die Förderung von sozialer Gerechtigkeit. So haben Professionsangehörige die Pflicht, negativer Diskriminierung auf Grund von Merkmalen wie Geschlecht und sexueller Orientierung entgegenzutreten und die Verschiedenheit von Individuen anzuerkennen. Es ist Teil des grundlegenden Selbstverständnisses Sozialer Arbeit, Vielfalt und Toleranz für unterschiedliche Lebensentwürfe und -formen einzufordern. (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V., 2014, S. 24 & 30)

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, wie eine diskriminierungssensible Kultur der Wertschätzung gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der stationären Kinder- und Jugendhilfe etabliert und gewährleistet werden kann. Darüber hinaus gilt es zu untersuchen, wie die Anerkennung der Bedürfnisse von lsbt*q Jugendlichen in der Heimerziehung sichergestellt werden kann. Das Ziel ist es, an Fachkräfte gerichtete Sensibilisierungsimpulse für den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe zu erarbeiten.

In diesem Sinne wird nachfolgend zunächst auf die rechtlichen und formalen Grundlagen der Heimerziehung eingegangen. Im weiteren Verlauf werden sexualpädagogische Grundlagen unter Berücksichtigung der Zielgruppe skizziert, bevor sich der Blick auf die aktuelle Praxis der Sexualpädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe richtet. Dabei stehen vor allem Ergebnisse der Adressat*innenforschung im Zentrum der Betrachtung. Daran anschließend leiten begriffliche Differenzierungen in das Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt ein, woran sich eine ausführliche Analyse der Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen in Deutschland anschließt. Hierbei stehen neben dem Prozess des Coming-outs auch homo- und trans*negative Diskriminierung sowie die erhöhte Vulnerabilität für Gesundheitsrisiken im Mittelpunkt. Mit dem Minoritäten-Stress-Modell wird im Anschluss ein entsprechender Erklärungsansatz beleuchtet. Um einem einseitig defizitorientierten Blickwinkel entgegenzuwirken, werden an dieser Stelle auch Ressourcen und Resilienzfaktoren thematisiert. Im darauf aufbauenden Kern der Arbeit liegt der Fokus auf diskriminierungssensiblen Perspektiven der Sexualpädagogik. Die Queer-Theorie und der Diversity-Ansatz dienen dabei als Fundament. Abschließend werden die Ergebnisse der theoretischen Auseinandersetzung auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe übertragen und konkrete Sensibilisierungsimpulse für die Praxis präsentiert. Auch das Konzept der Regenbogenkompetenz und Aspekte der Sexualpädagogik der Vielfalt finden hierbei Beachtung.

Um alle Geschlechter gleichermaßen sichtbar zu machen, wird in dieser Arbeit bewusst auf die Verwendung des generischen Maskulinums verzichtet. Durch den Einsatz des Asterisks soll außerdem der sozialen Konstruktion von Geschlechterzugehörigkeiten Rechnung getragen werden.

2 Grundlagen der Heimerziehung nach SGB VIII

Zu Beginn der Arbeit werden die Grundlagen der Heimerziehung nach SGB VIII näher beleuchtet. Dabei stehen neben den rechtlichen Rahmenbedingungen insbesondere die Zielgruppe der Hilfeform sowie mögliche Arten der Unterbringung im Fokus.

2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Hilfen zur Erziehung sind in den Paragrafen 27 bis 35 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes des achten Sozialgesetzbuches festgeschrieben und manifestieren den Rechtsanspruch Personensorgeberechtigter auf Unterstützung, sofern „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§ 27 Abs. 1 SGB VIII).

Neben ambulanten Hilfsangeboten wie der Erziehungsberatung, der sozialen Gruppenarbeit, der Erziehungsbeistandschaft und der sozialpädagogischen Familienhilfe (§§28-31 SGB VIII) umfasst das Hilfespektrum auch die teilstationäre Erziehung in der Tagesgruppe (§32 SGB VIII). Darüber hinaus ist die stationäre Unterbringung im Rahmen der Vollzeitpflege, der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung und der Heimerziehung beziehungsweise sonstigen betreuten Wohnform in den darauffolgenden Paragrafen verankert (§§33-35 SGB VIII). Heimerziehung wird hier als „Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht“ definiert und „soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagerleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern“ (§34 SGB VIII). Dabei sollen die Adressat*innen unter anderem in verschiedensten Angelegenheiten der Lebensführung Unterstützung erfahren.

Das Feld der erzieherischen Hilfen setzt sich demnach aus vielfältigen pädagogischen Settings zusammen, wobei sich die genannten Interventionsmöglichkeiten vor allem hinsichtlich ihrer angewandten Methoden, Intensität und Verbindlichkeit unterscheiden (Trede in Krause & Peters, 2012, S. 16). Die Hilfeplanung soll generell der Maßgabe laut §36 SGB VIII entsprechen und die Beteiligung der betroffenen Kinder und Jugendlichen bei der Gestaltung der Hilfe sicherstellen.

2.2 Zielgruppe der Heimerziehung

Junge Menschen leben in Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe, wenn ein Zusammenleben mit der Herkunftsfamilie aufgrund verschiedener Indikationen kurz- oder langfristig nicht möglich oder gewollt ist.

Günder differenziert in Macsenaere et al. (2014) diesbezüglich Einschränkungen der elterlichen Erziehungskompetenzen, Kindeswohlgefährdung sowie auffälliges Sozialverhalten als Hauptgründe für die stationäre Aufnahme von Kindern und Jugendlichen (S. 131 f.). Hierbei muss allerdings die normative Komponente derartiger Definitionen berücksichtigt werden. Trede weist in Krause und Peters (2012) zudem auf die Abhängigkeit der autonomen Problembewältigungskompetenz einer Familie von deren Zugang zu geeigneten Ressourcen hin (S. 32).

Veith und Welsche ergänzen in Macsenaere et al. (2014) familiäre Konflikte, ungünstige Lebensbedingungen und seelische Behinderung als weitere Aufnahmeindikatoren. Gleichzeitig betonen die Autorinnen* die Vielschichtigkeit der Ursachen für den Wechsel in eine Einrichtung der Erziehungshilfe (S. 136 f.).

Die Adressat*innen von Heimerziehung sind überwiegend zwischen 15 und 18 Jahren alt, wobei tendenziell mehr Jungen* als Mädchen* in Kontakt mit der stationären Jugendhilfe kommen (Trede in Krause & Peters, 2012, S. 32). Trede bemerkt in Krause und Peters (2012) außerdem die Überrepräsentanz von sozial benachteiligten Familien (S. 33).

Um der Vielfalt an Anforderungen in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Betreuung gerecht zu werden, existiert eine breite Landschaft an unterschiedlichen Ausgestaltungsformen der Heimerziehung, welche im Folgenden knapp erläutert werden.

2.3 Formen der Unterbringung

Laut Trede in Krause und Peters (2014) stellt Wohngruppenerziehung eine bedeutsame Betreuungsform außerhalb der Familie dar. Hier leben junge Menschen überwiegend in Außenwohngruppen mit meist fünf bis acht weiteren Jugendlichen zusammen und werden von sozialpädagogischen Fachkräften im Schichtdienst betreut (S. 23 f.).

Der Autor* benennt zudem heilpädagogisch-therapeutische Einrichtungen, in denen feste Alltagsstrukturen und die planmäßige Gestaltung einer therapeutischen Umgebung vorherrschen. Ferner wird beschrieben, dass Heimerziehung als Familienerziehung stattfindet, wobei häufig Erzieher*innenpaare in privaten Haushalten gemeinsam mit aufgenommenen Kindern und Jugendlichen leben (ebd.). Auch die von Essner in Macsenaere et al. (2014) erwähnte Kinderdorffamilie ist dieser Unterbringungsform

zuzuordnen (S. 156 ff.). Darüber hinaus zählen das ambulant betreute Wohnen von Jugendlichen sowie niederschwellige Schlafgelegenheiten für obdachlose junge Menschen im weiteren Sinne zur Heimerziehung.

3 Sexualpädagogische Grundlagen

Anlässlich des wachsenden gesellschaftlichen Bewusstseins für die fortwirkende Diskriminierung minderheitlicher sexueller Identitäten und anderer Problemanzeigen im Kontext von Sexualität, verdeutlichte sich in den letzten Jahren zunehmend der sexualpädagogische Handlungsbedarf. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich die Sexualpädagogik besonders in jüngster Zeit als wissenschaftliches Fachgebiet und als Profession erheblich weiter (Sielert, 2015, S. 9).

Nachfolgend findet zunächst eine Differenzierung hinsichtlich ihrer relevanten fachlichen Grundbegriffe statt, bevor zentrale Themen der Disziplin dargestellt werden. Anschließend liegt der Fokus auf Sexualitäts- und Identitätsaspekten im Jugendalter als Rahmenbedingungen sexualpädagogischen Handelns in der Heimerziehung.

3.1 Differenzierung relevanter sexualpädagogischer Begriffe

Um Missdeutungen hinsichtlich begrifflicher Inhalte von vornherein auszuschließen, ist eine definitorische Unterscheidung zwischen Sexualpädagogik, Sexualaufklärung, Sexualerziehung, und sexueller Bildung an dieser Stelle geeignet.

Sowohl Dirks et al. (2012, S. 11 f.) als auch Sielert (2015, S. 12) definieren Sexualpädagogik als „Aspektdisziplin der Pädagogik“ (ebd.), welche einerseits die sexuelle Sozialisation und andererseits die Möglichkeiten erzieherischer Einflussnahme auf das Sexualleben von Menschen zum wissenschaftlichen Gegenstand hat. Sexualpädagogik kann demnach als Überbegriff verstanden werden.

Unter Sexualaufklärung fassen die Autoren* hingegen die reine Vermittlung von Informationen und Fakten zu verschiedensten Themenbereichen der Sexualität zusammen. Diese findet häufig nur einmalig statt und stellt damit einen Ausschnitt der fortwährenden Sexualerziehung dar, die zielgerichteten Einfluss auf die sexuelle Entwicklung von jungen und älteren Menschen zu nehmen versucht.

Ein Bestandteil der Sexualerziehung kann zudem die sexualpädagogische Beratung sein, die vor allem im Kontext von Krisen und Konfliktsituationen als unterstützendes Element dient (Sielert in Schmidt & Sielert, 2008, S. 39).

Unabhängig vom absichtsvollen Charakter der Sexualerziehung, findet die sexuelle Sozialisation durch alltägliche und mediale Einflüsse statt (ebd.).

Die sexuelle Bildung beschreiben Dirks et al. (2012, S. 11 f.) und Sielert (2015, S. 12) hingegen als einen in erster Linie selbsttätigen Prozess der lebenslangen Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Identität.

3.2 Themen der Sexualpädagogik

Die Themen der Sexualpädagogik gehen weit über die ausschließliche Auseinandersetzung mit Körperfunktionen und Fortpflanzung hinaus. So werden auch Lust-, Identitäts-, und Beziehungsfragen im Laufe des Lebens in den Mittelpunkt gestellt. Im Allgemeinen beschäftigt sich Sexualpädagogik mit vielzähligen Unterthemen, welche je nach gesellschaftlicher Entwicklung an Bedeutsamkeit gewinnen oder verlieren (Sielert, 2015, S. 25 ff.). Aufgrund der Zunahme von Ansteckungen mit sexuell übertragbaren Infektionen seit dem letzten Jahrzehnt benennen Dirks et al. (2012, S. 33 ff.) und Sielert (2015, S. 25 ff.) die Körper- und Sexualaufklärung mit Nachdruck als wesentlichen Gegenstand der Sexualpädagogik.

Darüber hinaus ist die Befähigung angemessen über Sexuelles zu sprechen ein grundsätzliches Anliegen der Disziplin. Hinzu kommt die Bearbeitung des Geschlechterverhältnisses und der Geschlechtersozialisation im gesellschaftlichen Kontext als weitere Intention.

Für die vorliegende Arbeit steht besonders das Bestreben zur Sensibilisierung für plurale Lebenswelten und sexuelle Identitäten, sowie die Begleitung und Unterstützung beim Coming-Out im Vordergrund.

Sexualpädagogik beschäftigt sich ergänzend sowohl mit Sexualität und Behinderung als auch mit Sexualität im Alter (ebd.).

3.3 Sexualität und Identität im Jugendalter

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (1994) definiert Sexualität als

> […] existenzielles Grundbedürfnis des Menschen und ein zentraler Bestandteil seiner Identität und Persönlichkeitsentwicklung. Sexualität umfasst sowohl biologische als auch psychosoziale und emotionale Tatbestände und Vorgänge […]. Die Ausgestaltung von Sexualität deckt ein breites Spektrum […] ab, von Zärtlichkeit, Geborgenheit, Lustempfinden, Befriedigung, bis hin zu Gewaltanwendung und Machtausübung (S. 3).

Sexualität wird hier unter anderem als wichtige Komponente der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben.

Da im Jugendalter die Suche nach der eigenen Identität eine zentrale Entwicklungsaufgabe darstellt, gewinnen dementsprechend auch Sachverhalte rund um Sexualität zunehmend an Beachtung und sind mit der Bewältigung verschiedener Herausforderungen verbunden. Mantey (2017) benennt hierbei exemplarisch die Akzeptanz körperlicher Veränderungsprozesse in der Pubertät, sowie die Anbahnung intimer Beziehungen zu Gleichaltrigen und die damit häufig einhergehende neue Erfahrung geschlechtlicher Sexualität (S. 86 f.). Gleichzeitig stehen die Jugendlichen

vor der Aufgabe, sich mit gesellschaftlichen Geschlechterrollenerwartungen sowie eigenen Normen und Werten auseinanderzusetzen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 252 ff.). Angesichts dessen findet zwangsläufig auch die Beschäftigung mit der eigenen sexuellen Identität in der Jugendphase statt. Das beinhaltet neben der Frage nach der Geschlechtsidentität auch die Erforschung der sexuellen Orientierung (ebd.).

Zweifelsohne sehen sich auch junge Menschen in der Heimerziehung mit den genannten Entwicklungsaufgaben konfrontiert. Aus diesem Grund wird im anschließenden Kapitel die Praxis von Sexualerziehung und deren Potential als Bewältigungsressource in der stationären Kinder- und Jugendhilfe untersucht.

4 Sexualerziehung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Die Förderung der Entwicklung junger Menschen ist gemäß §34 SGB VIII eine der zentralen Aufgaben der Heimerziehung. Sozialpädagogisches Handeln findet hier auf Grundlage der Beziehung zwischen Adressat*innen und pädagogischen Fachkräften statt. So gestalten die Kinder und Jugendlichen gemeinsam mit ihren Betreuer*innen das eigene Umfeld als Entwicklungsraum, in dem sie einen beachtlichen Teil ihrer Zeit zusammen verbringen. Dabei haben Themen aus allen Lebensbereichen der jungen Menschen Bedeutungsgehalt für die sozialpädagogische Arbeit.

Hartwig (2015) argumentiert, dass darunter auch die sexuelle Entwicklung, sowie die Unterstützung bei der Reifung einer sexuellen Identität zu subsumieren sind (S. 75). Auch Wienforth (2015) betont die Relevanz sexualitätsbezogener Themen als fundamentalen Bestandteil der Identitätsentwicklung von Jugendlichen für die Bearbeitung in der sozialpädagogischen Praxis der Heimerziehung (S. 80).

Winter pflichtet dieser Auffassung in Schmidt und Sielert (2008) bei und ergänzt begründend neben der in §1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgeschriebenen rechtlichen Verpflichtung zur „Förderung der Entwicklung und […] Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ zudem den fachlichen Auftrag der Jugendhilfe als zentraler Sozialisationsinstanz (S. 586). Darüber hinaus verdeutlicht der Autor* den außerordentlichen Stellenwert der Sexualerziehung im institutionellen Kontext. Aufgrund der oft prekären Verhältnisse in der Herkunftsfamilie, welche eine vollstationäre Unterbringung notwendig machen, fallen die Eltern als sexualaufklärende Instanz häufig aus. Insofern erweist sich die Auseinandersetzung mit sexualitätsspezifischen Themen innerhalb der Einrichtung als umso entscheidender (ebd.).

Sexualpädagogik kann also als Auftrag der stationären Erziehungshilfe unter anderem direkt aus der gesetzlichen Grundlage der Hilfeform geschlussfolgert werden und muss dementsprechend auch als essenzieller Bestandteil im Alltag der Heimerziehung Umsetzung finden. Nachfolgend werden vor diesem Hintergrund die aktuelle Praxis der Sexualerziehung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und daraus resultierende Herausforderungen näher erläutert. Anschließend wird die Adressat*innenperspektive auf die Thematik betrachtet.

4.1 Praxis und Herausforderungen der Sexualerziehung

Trotz der außerordentlichen Bedeutung von Sexualpädagogik für die Entwicklung junger Menschen ist die Umsetzung derselben in der stationären Erziehungshilfe bisher sowohl

qualitativ als auch quantitativ weitgehend unerforscht (Winter in Schmidt & Sielert, 2008, S. 587f.). Winter greift deshalb für die Analyse des aktuellen Zustands der Sexualerziehung in stationären Unterbringungsformen auf eine 2007 eigens durchgeführte nichtrepräsentative Pilotstudie in Kooperation mit dem Sozialwissenschaftlichen Institut Tübingen zurück. Dabei wurden 100 zufällig ausgewählte Fachkräfte der Jugendhilfe zum sexualpädagogischen Engagement innerhalb ihrer Einrichtungen befragt. Es konnten 45 Antworten ausgewertet werden. Im Ergebnis stellte sich heraus, dass in circa einem Drittel der Institutionen überhaupt keine sexualpädagogische Aktivität stattfindet. Darüber hinaus zeigte sich, dass selbst in jenen Einrichtungen, welche berichteten sexualpädagogisch zu agieren, keine Garantie bezüglich der Qualität und Quantität des sexualpädagogischen Handels besteht (ebd.).

Vor dem Hintergrund des entwicklungsfördernden Auftrags der Jugendhilfe und der Relevanz sexualitätsbezogener Themen im Jugendalter sind Winters Ergebnisse irritierend. Es stellt sich die Frage, warum Sexualpädagogik in der Praxis der Heimerziehung eine so unbeachtete Rolle spielt.

Der Autor* diagnostiziert in diesem Zusammenhang das Vorherrschen einer überwiegend funktionalen und passiven Haltung bei einem Großteil der Fachkräfte und Einrichtungen. So werden häufig lediglich Informationen in Form von ausgelegten Broschüren bereitgestellt und nur auf Nachfrage der Jugendlichen Antworten auf Fragen rund um das Thema Sexualität gegeben. Ein derartiger Umgang ist jedoch nicht ausreichend, da somit die sexualerzieherische Verantwortung fälschlicherweise auf die Adressat*innen verschoben wird (ebd, S. 590).

Winter kritisiert die ausschließlich reaktive Ausrichtung der Sexualerziehung in stationären Settings zudem im Hinblick auf den Umgang mit Grenzüberschreitungen (ebd.). Mit seiner* Beurteilung ist der Autor* nicht allein. Auch Dirks et al. (2012) stellen fest, dass sexualpädagogische Angebote vielmals nur im Kontext mit Problemsituationen stattfinden (S. 131). Wienforth (2015) bemängelt zugleich die Defizitorientierung, welche sexualpädagogisches Handeln in Wohngruppen noch immer bestimmt (S. 80). Schäfer und Theis (2015) konkretisieren diese Kritik: „Wenn Sexualität behandelt wird, dann meist aufgrund der Übergriffigkeitsthematik oder negativ konnotierter Gegebenheiten“ (S. 23). Sexualpädagogische Interventionen bei grenzüberschreitendem Verhalten und sexueller Gewalt innerhalb der Einrichtungen sind ohne Zweifel von entscheidender Bedeutung. Jedoch darf sich die Sexualerziehung nicht allein darauf beschränken. Ansonsten besteht die Gefahr, dass eine positive und ressourcenorientierte Herangehensweise an das Thema Sexualität als Voraussetzung

für selbstbestimmte und bejahende Erfahrungen derselben in den Hintergrund gerät.

Winter (2008) führt die problematische Situation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe unter anderem auf das Fehlen von sexualpädagogischen Konzepten sowie Unsicherheiten beim pädagogischen Personal zurück (S. 590 f.). Eine weitere Beobachtung diesbezüglich ist die Tendenz zur Delegation des sexualerzieherischen Auftrags an externe Spezialist*innen. Im Rahmen von einmaligen Aufklärungsveranstaltungen außerhalb des Alltagsgeschehens werden Pädagog*innen einschlägiger Fachstellen engagiert, denen die Verantwortung für die Bearbeitung anspruchsvoller und heikler Themen übertragen wird (ebd.). Derartige Angebote können als wertvolle Ergänzung der Sexualerziehung fungieren. Sie dürfen allerdings nicht als einzige Strategie verstanden und angewendet werden, da sie dem sexualpädagogischen Bedarf der Adressat*innen kaum gerecht werden. Sowohl zeitliche als auch finanzielle Faktoren limitieren in der Regel die Möglichkeiten des kontinuierlichen Einsatzes solcher Veranstaltungen. Eine weitere Herausforderung in Anbetracht der begrenzten institutionellen Ressourcen ist die Notwendigkeit der thematischen Abstimmung auf spezifische Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen. Häufig unterscheiden sich diese bei den Teilnehmenden jedoch stark. Hinzukommend macht die gegenseitige Fremdheit der jungen Menschen und der Durchführenden eine inhaltliche Punktlandung fast unmöglich (ebd.).

Über die bereits geschilderten Gründe hinaus, vermutet Winter (2008) eine weitere Ursache für die Defizitorientierung des Sexuellen im Kontext von Heimerziehung. Demnach werden Präventionsansätze als inhaltlicher Fokus der Sexualerziehung in der Jugendhilfe zur Legitimation derselben gegenüber der Öffentlichkeit und Außenstehender herangezogen. Dadurch verschiebt sich die Aufmerksamkeit gewissermaßen automatisch in Richtung der Problemorientierung, wobei positive Aspekte von Sexualität an Bedeutsamkeit verlieren (ebd.).

Zusammenfassend betont Winter die Notwendigkeit das bestehende Präventionsbestreben in der stationären Sexualerziehung um eine ressourcenorientierte Haltung zu ergänzen und die Aufmerksamkeit auch auf Sexualitätsaspekte jenseits des Problembehafteten zu richten. Er* plädiert dabei für aktive und qualifizierte Ansätze mit konzeptioneller Verankerung und institutioneller Einbettung, welche die spezifischen Anforderungen der Jugendhilfe berücksichtigen (ebd.).

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit der professionellen Perspektive auf die sexualpädagogische Praxis und deren Herausforderungen in der stationären Jugendhilfe stellt sich die Frage, wie die Adressat*innen selbst Sexualerziehung in

Wohngruppen wahrnehmen und welche Entscheidungskriterien in Bezug auf deren Wirksamkeit von ihnen ausgemacht werden.

4.2 Die Adressat*innenperspektive

Graßhoff (2015) schildert die Abhängigkeit der professionellen Sozialen Arbeit von der Legitimation durch ihre Klienten*innen. Diese kann auf direktem Wege mittels Adressat*innenforschung aufgezeigt werden. Der Blick auf die Perspektive der Klient*innen bietet Menschen in sozialen Institutionen die Gelegenheit, ihre eigene Wahrnehmung und Einschätzung im Hinblick auf die erfahrene Hilfeleistung auszudrücken (S. 103 ff.). Somit wird der Sichtweise der Nutzer*innen Sozialer Arbeit ein besonderer Stellenwert hinsichtlich der Rechtfertigung des professionellen Handelns beigemessen. Um die Praxis von Sexualpädagogik in der Heimerziehung im Rahmen dieser Arbeit repräsentativ abzubilden, ist es folglich notwendig Aspekte der Adressat*innensichtweise zu skizzieren.

Aufgrund des Fehlens empirischer Arbeiten zur Sexualerziehung in der stationären Erziehungshilfe, untersuchte Mantey (2017) als Wegbereiter die Ansicht der Leistungsempfänger*innen unter folgender Forschungsfrage: „Wie nehmen Jugendliche in der Pubertät, welche in Wohngruppen leben den Umgang mit Aspekten der Sexualität wahr?“ (S. 21). Dabei wurde eine Untersuchungspopulation von 21, in Wohngruppen lebenden, Jugendlichen zwischen zwölf und 17 Jahren interviewt, um Einsicht in deren gegenwärtige Wahrnehmung zu erlangen (ebd., S. 18).

Die qualitative Auswertung der Interviews lässt darauf schließen, dass es sich um einen vielschichtigen Abwägungsprozess handelt, wenn die Befragten vor der Entscheidung stehen, sich mit sexuellen Angelegenheiten gegenüber ihren Erzieher*innen zu offenbaren. Auf der einen Seite steht hierbei die Möglichkeit Unterstützung durch die sozialpädagogischen Fachkräfte bei der Bewältigung von Aufgaben und Problemen zu erhalten. Auf der anderen Seite sehen die Interviewten jedoch die Gefahr, durch einen offenen Umgang mit Verletzungen ihrer Intimsphäre sowie normierenden Einschränkungen konfrontiert zu werden (ebd., S. 111 f.). Dieser Zwiespalt ist eng verbunden mit dem sogenannten Doppelmandat der Sozialen Arbeit (ebd., S. 13). Es beschreibt das professionelle sozialarbeiterische Handeln als Balanceakt zwischen Hilfe und Kontrolle (Wendt, 2017, S. 28). Dieser Doppelauftrag wirkt sich demnach auch auf die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen in Wohngruppen aus, sich ihren Erziehenden mit Herausforderungen im Bereich der Sexualität anzuvertrauen.

Des Weiteren konnten aus den Befragungen prinzipielle Hindernisse für die gemeinschaftliche Bearbeitung von sexualpädagogisch relevanten Themen geschlussfolgert werden. Dabei handelt es sich insbesondere um Konzepte von Intimität, Scham und Tabuisierung als hemmende Faktoren, welche die Verheimlichung von Teilen der Sexualität durch die Jugendlichen zur Folge haben (Mantey, 2017, S. 126). So kann beispielsweise die mangelnde Normalität im Umgang mit nicht-heterosexuellen Orientierungen in der Wohngruppe tabuisierend wirken (ebd., S. 136).

Außerdem stellte der Autor* in diesem Zusammenhang fest, dass es einige theoretisch als bedeutsam eingestufte Bereiche der Sexualitätsentwicklung gibt, welche in der Heimerziehung kaum Beachtung erfahren. Darunter fallen vor allem Lust- und Identitätsaspekte, wie etwa Selbstbefriedigung, sexuelle Orientierungen und der erste Geschlechtsverkehr. Im Gegensatz dazu werden Angelegenheiten wie Beziehungskrisen, Fruchtbarkeitsaspekte und körperliche Veränderungen häufig gemeinsam mit den Erziehenden bearbeitet (ebd., S. 127 ff.).

Insgesamt zeigte sich, dass eine von Nähe und Anerkennung geprägte Beziehung zwischen Betreuten und Erziehenden die Grundvoraussetzung für das Anvertrauen der Jugendlichen mit intimen Themen darstellt (ebd., S. 144).

5 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

Der Begriff der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt repräsentiert im gesellschaftspolitischen Kontext ein umfangreiches Spektrum an Lebensformen, sexuellen und amourösen Orientierungen sowie Geschlechtsidentitäten und -inszenierungen (Nordt & Kugler, 2012, S. 96). Die differenzierte Kenntnis über die wesentlichen Bestandteile der sexuellen Identität stellt eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines fundierten Verständnisses der Thematik dar. An die folgende Ausführung anschließend, wird die Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in Deutschland untersucht, bevor der gegenwärtige Umgang mit Vielfalt in der Kinder- und Jugendhilfe näher beleuchtet wird.

5.1 Differenzierung wesentlicher Elemente der sexuellen Identität

Timmermanns definiert die sexuelle Identität in Schmidt und Sielert (2008) als „grundlegendes Selbstverständnis der Menschen davon, wer sie als geschlechtliche Wesen sind - wie sie sich selbst wahrnehmen und wie sie von anderen wahrgenommen werden (wollen)“ (S. 261). Dabei ist die Entwicklung eines Verantwortungsgefühls für die eigenen Bedürfnisse und die potenzieller Partner*innen sowie die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten essenzieller Gegenstand (Watzlawik in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 24). Neben biologischem, psychischem und sozialem Geschlecht lässt sich die sexuelle und amouröse Orientierung als wesentliches Element der sexuellen Identität identifizieren (Nordt & Kugler, 2012, S. 24).

5.1.1 Biologisches, psychisches und soziales Geschlecht

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird mit dem Wort Geschlecht meist in erster Linie die biologische Dimension des Begriffs assoziiert. Sie bezieht sich auf die körperliche Beschaffenheit eines Menschen und wird anhand von dessen Chromosomensatz, Keimdrüsen, Hormonen und Geschlechtsorganen abgeleitet (Nordt & Kugler, 2012, S. 18). Die Zuordnung auf Grundlage der physischen Merkmale eines Menschen in ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ ist jedoch nicht immer eindeutig. Im Gegenteil lassen sich die hormonellen, gonadalen und chromosomalen Ausprägungen sowie die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale bei etwa einer von 500 Geburten nicht eindeutig binär verorten. Man spricht dann von Intergeschlechtlichkeit oder Intersexualität (Timmermanns in Schmidt & Sielert, 2008, S. 261).

Das psychische Geschlecht wird häufig auch als Geschlechtsidentität bezeichnet und beschreibt die innere Gewissheit eines Menschen, einem oder mehreren

Geschlechtern anzugehören (ebd.). Bei der Mehrheit der Menschen stimmt die Geschlechtsidentität mit dem biologischen Geschlecht überein. Dann wird von Cisgeschlechtlichkeit gesprochen (Watzlawik in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 25). Jedoch identifizieren sich nicht alle Menschen mit dem Geschlecht, welches ihnen bei der Geburt zugewiesenen wurde. Wenn psychisches und biologisches Geschlecht einer Person voneinander abweichen, wird das als Transgeschlechtlichkeit oder Transsexualität definiert. Die Differenz des biologischen und psychischen Geschlechts ist dabei nicht an die binäre Geschlechterordnung gebunden. So verstehen sich beispielsweise nichtbinäre oder genderqueere Personen als weder ausschließlich weiblich* noch männlich* (ebd.).

Die dritte Dimension des Begriffs ist die des sozialen Geschlechts, auch unter dem Ausdruck Gender bekannt. Beide Bezeichnungen beziehen sich auf die Geschlechtsrollenidentität eines Menschen. Sie beschreiben die kulturellen und sozialen Normen und Zuschreibungen, die an die biologischen Geschlechter gestellt werden. Das umfasst geschlechtstypische Verhaltenserwartungen genauso wie Vorstellungen über die charakteristische Selbstdarstellung in Bezug auf Aussehen, Kleidung, Frisur und Körpersprache (Nordt & Kugler, 2012, S. 19).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Geschlecht als ein komplexes soziales Konstrukt zu verstehen ist, welches sich nicht allein auf die biologische Ebene reduzieren lässt.

5.1.2 Sexuelle und amouröse Orientierung

Neben dem Geschlecht ist die sexuelle Orientierung ein grundlegender Bestandteil der sexuellen Identität. Sie drückt aus, zu welchen Geschlechtern sich ein Mensch hingezogen fühlt. Im konventionellen Verständnis bezieht sich die Bezeichnung dabei sowohl auf das sexuelle als auch das romantische Begehren. Debus und Laumann (2018) differenzieren in diesem Zusammenhang allerdings zwischen den Begrifflichkeiten der sexuellen und amourösen Orientierung (S. 156 ff.). Dieser Definition entsprechend beschreibt die sexuelle Orientierung, auf welches Geschlecht oder welche Geschlechter sich das sexuelle Interesse eines Menschen richtet. Demgegenüber bringt die amouröse Orientierung die romantische Anziehung zum Ausdruck. Dabei geht es in erster Linie um die Frage, auf welches Geschlecht oder welche Geschlechter sich Verliebtheits- und Liebesgefühle beziehen (ebd.).

Auf dieser Basis wird gemeinhin zwischen hetero-, homo-, und bisexueller beziehungsweise -romantischer Orientierung unterschieden. All diesen Bezeichnungen liegt jedoch die Vorannahme einer zweigeschlechtlichen Wirklichkeit zugrunde, welche

bereits im vorangegangenen Gliederungspunkt dekonstruiert wurde. Dennoch erweisen sich die genannten Begrifflichkeiten im Diskurs über sexuelle und amouröse Orientierungen als fest etabliert und finden demnach auch in vorliegender Arbeit Beachtung. Während Heterosexualität oder Heteroromantik das Begehren des jeweils ‚anderen' Geschlechts beschreibt, ist das Interesse homosexueller oder homoromantischer Menschen ausschließlich Personen des eigenen Geschlechts zugewandt. Als Bisexualität oder Biromantik wird hingegen die Anziehung zu mindestens zwei Geschlechtern definiert. Die sexuelle und die amouröse Orientierung eines Menschen müssen dabei nicht übereinstimmen. So kann eine Person sich beispielsweise als heteroromantisch und gleichzeitig als bisexuell identifizieren (ebd.).

Watzlawik thematisiert in Timmermanns und Böhm (2020) zudem die selbstoffenbarende Komponente dieser klassischen Unterscheidung in Bezug auf das eigene Geschlecht (S. 25). Es entstehe dadurch der irrtümliche Eindruck, dass die sexuelle und amouröse Orientierung vom eigenen Geschlechtsverständnis einer Person abhängig sei. Für nichtbinäre Menschen sind die genannten Bezeichnungen demnach wenig sinnvoll. Watzlawik ergänzt deshalb die Ausdrücke androphil für männer*liebende und gynäkophil für frauen*liebende Individuen (ebd.).

Um der Vielfalt an sexuellen und geschlechtlichen Identifikationsmöglichkeiten gerecht zu werden, haben sich im Laufe der Zeit weitere Begriffe etabliert. Unter Pansexualität oder Panromantik versteht man beispielsweise eine Orientierung, bei der das Geschlecht des Gegenübers kein entscheidendes Kriterium für die Auswahl der Sexual- oder Lebenspartner*innen darstellt (Debus und Laumann, 2018, S. 162). Für demisexuelle Menschen ist hingegen die emotionale Verbindung zu einer Person ausschlaggebend. Darüber hinaus ist auch Asexualität oder Aromantik eine mögliche Orientierung, die allerdings häufig vernachlässigt wird. Individuen, die sich als asexuell oder aromantisch identifizieren, verspüren anderen Menschen gegenüber kein oder nur wenig sexuelles oder romantisches Begehren. Die Bezeichnung queer dient als Überbegriff sowohl für sexuelle und amouröse Orientierungen als auch für Geschlechtsidentitäten, die von der cisgeschlechtlichen heterosexuellen Gesellschaftsnorm abweichen und deren Universalitätsanspruch kritisieren (ebd., S. 156 ff.). Auch das Akronym lsbt*q, welches für lesbisch, schwul, bisexuell, trans* und queer steht, ist ein solcher Sammelbegriff.

Die differenzierte Auseinandersetzung mit den Kernelementen der sexuellen Identität offenbart die Vielschichtigkeit der Thematik. Nicht nur Geschlecht, sondern auch sexuelle und amouröse Orientierung bestehen demnach aus einer Vielzahl von

Komponenten, die sich im Laufe des Lebens jederzeit weiterentwickeln und verändern können.

5.2 Zur Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen in Deutschland

Erst seit den 1980er Jahren widmet sich die Forschung vereinzelt der Lebenssituation von lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen. Die Bedingungen des Aufwachsens von trans*Kindern und -Jugendlichen werden sogar erst seit der Jahrtausendwende untersucht. Dementsprechend existieren nur wenige spezifische und belastbare Daten in diesem Kontext (Kugler, 2017, S. 365). Kleiner beurteilt in Timmermanns und Böhm (2020) vor allem die Befunde hinsichtlich der Lebenslagen von trans* und inter*geschlechtlichen Kindern und Jugendlichen als unzureichend (S. 43). Krell und Oldemeier (2015) schließen sich der Kritik an und benennen sie als Anlass für ihr 2014 realisiertes Forschungsprojekt „Coming-out – und dann…?“, welches im Rahmen einer Online-Befragung von über 5.000 Teilnehmenden die Lebenssituation von lsbt* Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland beleuchtet (S. 6). Die Ergebnisse von unter anderem dieser Erhebung stehen im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen. Dabei wird insbesondere auf Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Coming-out eingegangen. Darüber hinaus spielen angesichts der Lebensumstände von lsbt*q Jugendlichen homo- und trans*negative Diskriminierung, sowie eine erhöhte Vulnerabilität für psychosoziale und somatische Gesundheitsrisiken eine bedeutsame Rolle. Als Erklärungsansatz wird im Anschluss das Minoritäten-Stress-Modell vorgestellt, bevor Bewältigungsstrategien und Ressourcen in der Lebenswelt von queeren Jugendlichen hervorgehoben werden.

5.2.1 Der Prozess des Coming-outs

Der Begriff Coming-out beschreibt die anhaltende Entwicklung und Bekanntmachung einer nicht-heterosexuellen und/oder nicht-cisgeschlechtlichen Identität innerhalb einer Gesellschaft, in der selbige Identifikationsformen nicht der Norm entsprechen (Timmermanns & Thomas in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 75). Das sozialpsychologische Konzept des Coming-outs existiert seit den 1970er Jahren und wurde zunächst in Bezug auf Homosexualität angewendet. Je nach Autor*in werden drei bis fünf Phasen unterschieden. Der Beginn ist vom Auftauchen und Verdrängen des homosexuellen Begehrens gekennzeichnet und führt im nächsten Schritt zur Selbstwahrnehmung als schwul oder lesbisch. Die dritte Stufe ist das Öffentlich-machen der eigenen Identität (Kleiner in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 46). Das Konzept lässt sich auf alle nicht-heterosexuellen Orientierungen und nicht-cisgeschlechtlichen

Identitäten übertragen. Krell und Oldemeier (2015) verwenden die Bezeichnungen des inneren und äußeren Coming-outs zur Beschreibung der Phasen, wobei erstere die Bewusstwerdung und letztere die Mitteilung der eigenen sexuellen oder geschlechtlichen Identität meint (S. 6).

Der innere Prozess kann generell in jedem Lebensalter aufkommen und sich über Zeiträume unterschiedlicher Länge erstrecken. Für den Großteil von 37,1% der im Rahmen der Studie „Coming-Out – und dann…?“ befragten lesbischen, schwulen und bisexuellen jungen Menschen setzte die Erkenntnis über ihre sexuelle Orientierung im Alter von 13 - 16 Jahren ein. Demgegenüber waren sich diesem Persönlichkeitsaspekt 15,7% schon immer gewiss. Jede*r Vierte kann den Zeitpunkt rückblickend nicht mehr eindeutig bestimmen (ebd., S. 12). Im Hinblick auf die geschlechtliche Identität findet das innere Coming-out tendenziell deutlich früher statt. Mit 27,9% gaben die Teilnehmenden fast doppelt so häufig an, sich ihrer Geschlechtsidentität schon immer bewusst gewesen zu sein (ebd.).

Die Phase zwischen innerem und äußerem Coming-out erwies sich im Ergebnis des Forschungsprojekts als bedeutsame Zeit für queere Jugendliche und ist an eine Vielzahl von Herausforderungen geknüpft. Oldemeier und Timmermanns stellen in Timmermanns und Böhm (2020) fest, dass mehr als die Hälfte der jungen Menschen in dieser Entwicklungsphase negative Gefühle gegenüber der eigenen homo- oder bisexuellen Orientierung empfindet (S. 345). Vor allem die Frage nach dem zukünftigen Umgang mit der gewonnenen Selbsterkenntnis überwältigt viele Jugendliche und wird häufig von Unsicherheit und Verzweiflung sowie Angst vor Diskriminierung und Ablehnung begleitet (ebd.).

In der Regel vergehen zwischen dem inneren und äußeren Coming-out mehrere Jahre, in denen die jungen Menschen den genannten Belastungen allein gegenüberstehen. Das durchschnittliche Alter, in dem lesbische, schwule, bisexuelle und orientierungsdiverse Jugendliche das erste Mal über ihre sexuelle Ausrichtung sprechen, beträgt 16,9 Jahre (Krell & Oldemeier, 2015, S. 15). Für lesbische und bisexuelle Frauen* sind bis dahin im Mittel 1,7 Jahre seit der eigenen Erkenntnis vergangen, für schwule und bisexuelle Männer* 2,9 Jahre. Noch größer ist die Zeitspanne zwischen dem Bewusstwerden und dem erstmaligen Mitteilen bei trans* Jugendlichen. Obwohl sie zumeist schon sehr früh über ihre Geschlechtsidentität Bescheid wissen, sind sie bei ihrem äußeren Coming-out im Schnitt bereits 18,3 Jahre alt (ebd.). Damit verbringen Trans*frauen durchschnittlich 4,1 Jahre und Trans*männer sogar knapp 7 Jahre in einsamer Auseinandersetzung mit ihrer geschlechtlichen

Identität. Junge Menschen, deren psychosexuelle Entwicklung im Kontrast zu gesellschaftlichen Normen verläuft, fühlen sich häufig nicht zugehörig und erwarten negative Konsequenzen, sobald sie ihre Identität offenbaren (Kugler, 2017, S. 367). Zu den meistgenannten Befürchtungen der Jugendlichen vor ihrem ersten äußeren Coming-Out gehört die Ablehnung von Freund*innen (73,9 %) und Familienmitgliedern (69,4 %) (Krell & Oldemeier, 2015, S. 13). Außerdem werden von 66,1 % verletzende Blicke und Bemerkungen als Reaktion vermutet. Auch Probleme im Schul- und Arbeitskontext zählen beim Großteil von 60,5 % der Befragten zu den antizipierten Folgen der Veröffentlichung. Knapp die Hälfte der Betroffenen (49,3 %) fürchtet nicht ernst genommen zu werden und etwa ein Fünftel (20,2 %) rechnet sogar mit körperlicher Gewalt infolge des Coming-outs (ebd.). Viele Jugendliche berichten in diesem Zusammenhang von einem außerordentlichen Handlungs- und Leidensdruck. Die Hälfte der Teilnehmenden gibt als entscheidenden Grund für den Schritt zum äußeren Coming-out den Drang mit jemandem über die eigenen Gefühle zu sprechen an. Für Einige ist der Wunsch sich nicht länger verstellen zu müssen ausschlaggebend.

Etwa ein Viertel (24,1 %) der trans* und genderdiversen Jugendlichen äußerte zudem das Bedürfnis der körperlichen Transition, auch Geschlechtsanpassung genannt, als Anlass für ihr erstes öffentliches Coming-Out (ebd. S. 16). Der medizinische Handlungsrahmen reicht diesbezüglich von einer Hormontherapie bis hin zu operativen Maßnahmen. Bei ersterer wird durch Zuführung von gegengeschlechtlichen Sexualhormonen ein physischer Veränderungsprozess hin zum gewünschten biologischen Geschlecht in Gang gesetzt. Bei letzterer ist zwischen Operationen am Oberkörper und genitalangleichenden Operationen zu unterscheiden. Die Möglichkeiten erstrecken sich jeweils von der Abnahme beziehungsweise dem Aufbau einer weiblichen Brust bis hin zur Entfernung der vorhanden und Rekonstruktion der gewünschten Genitalien. Maßnahmen der körperlichen Transition erfordern im Vorhinein umfangreiche medizinische Indikationsgutachten, eine verpflichtende Psychotherapie, sowie einen Alltagstest, im Rahmen dessen Patient*innen über einen Zeitraum von 3 - 6 Monaten im jeweils passenden Geschlecht öffentlich leben müssen (ebd., S. 24).

Obwohl sich zwei Drittel der Jugendlichen im Vorhinein vor einer ablehnenden Reaktion sorgen, vertraut sich dieselbe Anzahl der Befragten bezüglich der Bekanntgabe ihrer sexuellen Orientierung zuerst einer engen Vertrauensperson innerhalb ihres Freundeskreises an (ebd., S. 17). Tatsächlich verläuft das erste Coming-out dort rückblickend überwiegend positiv. Dennoch erleben die Betroffenen im Nachgang auch hier oftmals negative Erfahrungen. So kritisieren einerseits 48 % der

jungen Menschen, dass ihre sexuelle Identität zu stark betont wird, während 33 % sich von ihren Freund*innen nicht ernst genommen fühlen. Weitere 28 % geben an, gegen ihren Willen vor Anderen geoutet worden zu sein. Trotz der Gefahr derartiger Konflikte, empfindet die Mehrheit der Teilnehmenden ihre Freundschaften als unersetzliche Quelle der Unterstützung und des Rückhalts (ebd.).

Als zweithäufigste Adressatin* für das erste Coming-Out wurde mit 18 % die eigene Mutter genannt. Auch in der Familie befürchten knapp drei Viertel der Jugendlichen Verachtung. Die Lage wird in diesem Kontext durch ein erhöhtes Maß an emotionaler, finanzieller und rechtlicher Abhängigkeit von den Eltern zusätzlich verschärft. Deren erste Reaktion reicht von augenblicklicher und unbegrenzter Akzeptanz über neutrale Kenntnisnahme bis hin zu Missbilligung und Beziehungsabbruch (ebd., S. 19). Etwa 45 % berichten von Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Identität innerhalb der Kernfamilie. In ungefähr zwei Drittel der Fälle (63,5 %) wird das Coming-out nicht ernst genommen. Die Hälfte der Jugendlichen (47,1 %) erlebt zudem absichtliche Ignoranz gegenüber dem Thema. Betroffene empfinden es darüber hinaus als verletzend, wenn ihre Gefühle lediglich auf eine Phase reduziert werden (ebd., S. 19 f.). Insgesamt wird das Coming-out in der Familie im Vergleich zu anderen Lebensbereichen am schwierigsten und die Reaktionen deutlich negativer als im Freundeskreis bewertet (ebd.).

Die Schulsituation von queeren Jugendlichen wird im Gliederungspunkt „Homo- und trans*negative Diskriminierung“ ausführlich und gesondert beleuchtet. An dieser Stelle sei jedoch bereits festgehalten, dass junge lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Personen ein Coming-out während der Schulzeit weitgehend vermeiden, um der unkontrollierten Verbreitung dieser intimen Information zu entgehen. Generell ist das subjektive Belastungsempfinden in der Gruppe der 14-17-Jährigen am höchsten. (ebd., S. 21 f.).

In medizinischen Settings schilderten 27 % der trans* Jugendlichen Begegnungen mit schlecht bis gar nicht informierten Ansprechpersonen zur Thematik der Geschlechtsidentität. Außerdem erzählten einige von unverhältnismäßig langen Sitzungen und grenzüberschreitenden Fragen hinsichtlich kindlicher Missbrauchserfahrungen im Rahmen der psychologischen Begutachtung (ebd., S. 25).

Kugler (2017) hält zusammenfassend fest, dass queere Jugendliche durch die Auseinandersetzung mit einem Coming-out in der Regel mit deutlich komplexeren Identitätsfragen konfrontiert sind als ihre gleichaltrigen Peers (S. 370). Beim Coming-out handelt es sich ferner nicht etwa um eine individuelle Entscheidung, sondern vielmehr

um einen lebenslangen, ambivalenten Prozess der Identitätsentwicklung und -findung. So müssen lsbt*q Personen in jeder Lebensphase und jeder Situation erneut abwägen und entscheiden, ob sie sich dem jeweiligen Umfeld anvertrauen können und möchten (Nordt & Kugler, 2012, S. 44 f.).

Kleiner äußert in Timmermanns und Böhm (2020) aber auch Vorbehalte gegenüber dem sozialpsychologischen Konzept. Neben der Grundlage eines deterministischen Verständnisses von Identitätsentwicklung in Phasen kritisiert die Autorin* die implizite Vorstellung von der sexuellen Identität eines Menschen als Resultat eines erfolgreichen Coming-out-Prozesses (S. 46).

Trotz der berechtigten Einwände erweist sich das Coming-out für viele junge Menschen als wichtige Bewältigungsstrategie, mithilfe derer sie beabsichtigen für Andere lesbar zu werden (ebd.). Timmermanns und Thomas betonen ergänzend in Timmermanns und Böhm (2020) das Potenzial der befreienden und bestärkenden Wirkung des erstmaligen Offenbarens der eigenen Gefühle im Anschluss an eine lange Phase des Schweigens (S. 76).

5.2.2 Homo- und trans*negative Diskriminierung

Einen weiteren tiefgreifenden Einflussfaktor auf die Lebenssituation von queeren Jugendlichen in Deutschland stellen homo- und trans*negative Diskriminierung dar. Kleiner beurteilt die gegenwärtige gesellschaftliche Situation in Timmermanns und Böhm (2020) als ambivalentes Nebeneinander von Liberalisierung bei gleichzeitig anhaltender Diskriminierung gegenüber geschlechtlichen und sexuellen Minderheiten (S. 40). Die Öffnung der Ehe für homosexuelle Paare im Oktober 2017 war ein entscheidender Schritt zugunsten der rechtlichen Gleichstellung in Deutschland. Ungeachtet dessen zeigte bereits die obige Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Coming-outs einen Ausschnitt der tatsächlichen Lebensrealität von lsbt*q Jugendlichen. Ablehnungs- und Ausgrenzungserfahrungen sind für sie keine Seltenheit und können in den verschiedensten Umfeldern stattfinden. Konkret reichen die diskriminierenden Erlebnisse von Tabuisierungen und Missachtungen über verbale Abwertungen und Beleidigungen bis hin zu körperlichen Übergriffen (ebd., S. 42).

In dem Zusammenhang wird häufig der von Weinberg (1972) geprägte Begriff der Homophobie verwendet, welcher seiner Zeit einen Wandel im Verständnis für die Lage von sexuellen Minderheiten zur Folge hatte. Merz und Lemke stufen die Bezeichnung in Timmermanns und Böhm (2020) aus heutiger Sicht als problematisch ein und verweisen in ihrer Kritik auf die Etymologie (S. 392 f.). So lasse das Wort Phobie in erster Linie eine Furcht vor homosexuellen Menschen vermuten, wobei gravierende Aspekte wie

Vorurteile, Hass und Aggressionen drohen vernachlässigt zu werden. Aus unter anderem diesem Grund setzte sich in der Wissenschaft der alternative Ausdruck der Homonegativität durch. Er ist als Gesamtheit der abwertenden Einstellungen gegenüber lesbischen und schwulen Menschen auf drei Ebenen definiert. Während die kognitive Ebene Stereotype und Vorurteile umfasst, beschreibt die affektive Dimension Gefühle von Angst, Ekel und Hass. Die verhaltensbezogene Ebene beinhaltet Forderungen nach Ungleichbehandlung (ebd.). Der Begriff Homonegativität zeichnet sich im Vergleich zum Ausdruck Homophobie dadurch aus, dass die unterschiedlichen Facetten des Phänomens Berücksichtigung finden. Derselben Logik folgend ersetzen die Bezeichnungen Bi- und Trans*negativität im weiteren Verlauf der Arbeit die bekannteren Begriffe der Bi- und Trans*phobie.

Im Herbst 2016 führte die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Kooperation mit der Hochschule Niederrhein eine repräsentative Bevölkerungsbefragung zu den Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland durch. Konkret untersuchten die Leiter*innen der Studie das Wissen und die Meinungen in Bezug auf Fragen der Gleichberechtigung sowie die Verbreitung von klassischer, moderner und affektiver Homonegativität innerhalb der deutschen Bevölkerung (Küpper & Klocke & Hoffmann, 2017, S. 11 f.).

Als Kennzeichen klassischer Homonegativität identifizieren die Autor*innen unter anderem „die Ablehnung gleicher Rechte und die moralische Abwertung von Homosexualität als unnatürlich oder unmoralisch“ (ebd., S. 56). Zwar führte die Erhebung insgesamt zu dem Ergebnis, dass derartige Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Personen in der deutschen Gesellschaft kontinuierlich abnehmen. Gleichwohl äußerten 12 % der 2000 telefonisch Befragten klassisch homonegative Ansichten und positionierten sich klar gegen die rechtliche Gleichbehandlung im Hinblick auf Ehe und Familie. Zudem gab ein Fünftel der Teilnehmenden an, keine fortwährende Diskriminierung gegenüber homo- und bisexuellen Menschen mehr wahrzunehmen. Erwähnenswert ist darüber hinaus, dass der Zuspruch zur rechtlichen Gleichheit bei den Befragten deutlich abnahm, je konkreter danach gefragt wurde (ebd., S. 74). Etwa 10 % rechtfertigten sogar Gewalt und Aggressionen gegenüber homo- und bisexuellen Individuen und bedienten sich dabei der Täter-Opfer-Umkehr (ebd., S. 156).

Subtilere Arten der Abwertung werden unter der Bezeichnung moderne Homonegativität zusammengefasst. Dieser Kategorie ordnen die Studienleiter*innen missbilligende „Aussagen zur Sichtbarkeit von Homosexualität in der Öffentlichkeit und

zur Thematisierung von Homosexualität in den Medien“ zu (ebd., S. 51). Während die klassischen Diskriminierungsformen heute nur noch von einem kleinen Teil der Bevölkerung befürwortet werden, sind die modernen Varianten mit 25 % Zustimmung auch weiterhin deutlich verbreiteter. So vertraten eindrucksvollerweise 43,8 % der Teilnehmenden die Haltung, dass lesbische und schwule Menschen mit Blick auf die öffentliche Visibilität aufhören sollen „so einen Wirbel um ihre Sexualität zu machen“ (ebd., S. 58). Zusätzlich waren 26,3 % der Meinung, dass das Thema Homosexualität in den Medien zu viel Raum einnimmt (ebd.). Die augenscheinliche Akzeptanz sank zudem mit zunehmender Nähe der Thematik zur eigenen Person. Während 87,4 % der Befragten angenehme oder neutrale Gefühle in Bezug auf die Homosexualität einer Kollegin* oder eines Kollegen* empfinden, fällt die Toleranz innerhalb der eigenen Familie wesentlich geringer aus. Bei etwa 40 % löst die Vorstellung, ihr Kind könnte sich als lesbisch oder schwul outen, unangenehme Gefühle aus (ebd., S. 68).

Als dritte Form der Abwertung wird die affektive Homonegativität identifiziert. Sie bezieht sich unter anderem auf ein Gefühl von Unbehagen bei öffentlicher Sichtbarkeit von Zuneigung zwischen gleichgeschlechtlichen Personen. Um diese Diskriminierungskomponente zu untersuchen, wurden die Teilnehmenden dazu befragt, welche Gefühle sie in einer solchen Situation bei verschiedenen Geschlechterkonstellationen empfinden. Bei einem sich küssenden heterosexuellen Paar verspüren knapp 11 % negative Emotionen. Handelt es sich hingegen um zwei sich küssende Frauen* finden das bereits 28 % unangenehm. Die größte gesellschaftliche Ablehnung erfahren mit 38 % schwule, sich Zuneigung zeigende, Paare (ebd. S. 68).

Obwohl das Hauptaugenmerk der Studie auf der Identifizierung von homo- und binegativen Tendenzen innerhalb der deutschen Bevölkerung lag, wurden am Rande auch trans*negative Ansichten untersucht. Im Ergebnis beurteilte ein Drittel der Befragten Transgeschlechtlichkeit als abnormal. Zudem war ein Viertel der Meinung, „dass es einfach zu viel Aufwand [sei], jetzt auch noch Rücksicht auf die Besonderheiten von transsexuellen bzw. transgeschlechtlichen Menschen nehmen zu müssen“ (ebd., S. 73). Insgesamt wurden bei rund einem Fünftel diskriminierende Einstellungen gegenüber trans* Menschen festgestellt, wobei ein Zusammenhang zwischen Homo- und Trans*negativität beobachtet werden konnte: „Wer Menschen aufgrund ihrer sexuellen Orientierung abwertet, wertet häufig auch Menschen aufgrund ihrer Geschlechtsidentität ab und umgekehrt“ (ebd., S. 73).

Die Studienergebnisse von Krell und Oldemeier (2015) bestätigen die Brisanz des eben skizzierten gesellschaftlichen Klimas. So berichteten 83 % der befragten queeren

Jugendlichen davon, bereits ein- oder mehrmalig Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität erlitten zu haben (S. 29). Am häufigsten sind dabei trans* und genderdiverse Jugendliche betroffen. In Anbetracht der anhaltenden und weitverbreiteten Trans*negativität, welche die Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Rahmen ihrer Untersuchung aufdeckte, überrascht diese Erkenntnis nur wenig. Die Auswirkungen auf die Lebenssituation von betroffenen jungen Menschen sind jedoch gravierend. Diskriminierungserfahrungen können sich in der Schule, im familiären und freundschaftlichen Umfeld und im öffentlichen Raum ereignen. Sie erstrecken sich von Blicken, Bemerkungen, Vorurteilen und Beleidigungen über sozialen, rechtlichen und gesellschaftlichen Ausschluss bis hin zu körperlichen Angriffen. Etwa die Hälfte der trans* und genderdiversen sowie 38 % der lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen betonten, vor allem in der Öffentlichkeit Diskriminierung zu erleben (ebd.).

Die eben geschilderte Verbreitung homo- und trans*negativer Einstellungen innerhalb der Gesellschaft führt bei LSBT*Q nicht selten zur Internalisierung der wahrgenommenen Abwertungen und Integration in ihr Selbstkonzept. Nach psychodynamischer Auffassung verbirgt sich dahinter der Abwehrmechanismus der Identifikation mit dem Aggressor* beziehungsweise der Aggressorin*. Gesellschaftliche Werte und Ansichten zu Homosexualität und Transgeschlechtlichkeit werden verinnerlicht und gegen die eigene Person gerichtet, um ihnen auf diese Weise den Schrecken zu nehmen. Unter anderem kann dadurch ein negatives Selbstwertgefühl verursacht werden (Merz & Lemke in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 394).

Auch die Situation an Schulen ist als ausgesprochen problematisch einzustufen. Junge Menschen können diesen zentralen Sozialisationsort und elementaren Lebensbereich aufgrund der allgemeinen Schulpflicht kaum meiden, sondern verbringen in der Regel einen erheblichen Teil ihrer Zeit dort. Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt werden allerdings kaum bis gar nicht im Unterricht berücksichtigt. Zudem bemängelt Kleiner in Timmermanns und Böhm (2020) eine unzureichende Sensibilität für die Belange von queeren Jugendlichen seitens der Lehrkräfte (S. 51). In den von ihnen verwendeten Unterrichtsmaterialien werden zumeist ausschließlich heterosexuelle Paare und cisgeschlechtliche Menschen abgebildet, wodurch Heteronormativität reproduziert wird. Damit ist die gesellschaftlich fest verankerte Naturalisierung des Geschlechterdualismus und gegengeschlechtlichen Begehrens gemeint. Diese Norm führt in der Folge zur Privilegierung von heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Lebensweisen gegenüber queeren Identitäten

(Krell & Oldemeier, 2015, S. 8).

Lsbt*q Kinder und Jugendliche werden im Laufe ihrer Sozialisation in den verschiedenen Erziehungsinstanzen mit derartigen normativen Erwartungen an ihre Entwicklung konfrontiert und müssen gleichzeitig erkennen, dass sie diese nicht erfüllen können (Nordt & Kugler, 2012, S. 35). Schulen spielen bei der Aufrechterhaltung solcher Vorstellungen eine entscheidende Rolle. Im Rahmen der bereits thematisierten Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gaben etwa zwei Drittel der Befragten unter 30 Jahren an, dass ihre Lehrkräfte während der gesamten Schulzeit nie Unterrichtsmaterialien verwendeten, die auch lesbische, schwule und bisexuelle Menschen zeigten (Küpper & Klocke & Hoffmann, 2017, S. 146).

Eine weitere Konsequenz von Heteronormativität im Kontext Schule sind Gewalt und Mobbing. Sowohl Kugler (2017, S. 364) als auch Klocke in Timmermanns und Böhm (2020, S. 369) stellen fest, dass queere Kinder und Jugendliche in der Schule deutlich öfter davon betroffen sind als ihre Altersgenoss*innen. Dieses angespannte Schulklima spitzt sich durch den häufigen Gebrauch von homonegativen Schimpfwörtern unter Jugendlichen weiter zu. Klocke bemerkt in Timmermanns und Böhm (2020), dass sich ein Großteil der von Heranwachsenden verwendeten Beschimpfungen auf benachteiligte soziale Gruppen bezieht (S. 363). Gleichzeitig greifen die pädagogischen Fachkräfte in solchen Fällen nur selten ein. Im Ergebnis der Studie „Coming-out – und dann…?“ berichteten fast 78% der befragten Jugendlichen, dass ihre Lehrkräfte nie oder nur manchmal gezeigt haben, „dass sie ‚Schwuchtel‘, ‚schwul‘, ‚Transe‘, ‚Lesbe‘ oder ähnliches als Schimpfwort nicht dulden“ (Krell & Oldemeier, 2015, S. 21). Als Ursache für diese Toleranz von homonegativen Ausdrücken seitens des Lehrpersonals bringt Klocke in Timmermanns und Böhm (2020) die Vermutung einer unschuldigen und unwissenden Intention der Schüler*innen an (S. 363). Tatsächlich sind die Motive der Verwendung solcher Worte für deren diskriminierende Wirkung allerdings unerheblich.

Zusammenfassend ist die Schule für junge queere Menschen oftmals ein ambivalenter Ort, an dem sie einerseits mit der Unsichtbarkeit ihrer Identität und andererseits Ausgrenzungserfahrungen umgehen müssen.

In ihrer Bedeutung nicht zu vernachlässigen ist außerdem die Tatsache, dass sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität häufig nicht die einzigen Ursachen für erlebte Diskriminierungen sind. Queere Jugendliche können zusätzlich von Rassismus, Ableismus, Antisemitismus, Sexismus und allen weiteren möglichen Diskriminierungsformen betroffen sein. An dieser Stelle ist das Konzept der Intersektionalität zu erwähnen, welches die Effekte von Privilegierung und

Benachteiligung auf eine Person analysiert. Dabei wird berücksichtigt, dass ein Individuum unterschiedliche Merkmale in sich vereint, welche ihrerseits jeweils mit Bevorteilung und Deprivilegierung in Verbindung stehen. Auf diese Weise entstehen individuelle Merkmalskombinationen, deren Effekte sich überkreuzen und zu verschiedenen Erfahrungen führen (Merz & Lemke in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 392).

Die Berliner Beratungsstelle LesMigraS veranlasste 2012 die Studie „… nicht so greifbar und doch real“ zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland. Im Ergebnis berichteten 79,2% der Befragten „im Allgemeinen nicht [zu] wissen, aus welchen Gründen sie in einer Situation diskriminiert werden“ (LesMigraS, 2012, S. 102). Des Weiteren gaben 56,2% an, dass das Zusammenwirken verschiedener Diskriminierungen es ihnen erschwert, sich gegen diese zur Wehr zu setzen (ebd.). Außerdem unterliegen auch queere Räume eurozentrischer Prägung und sind folglich nicht per se frei von Diskriminierungen. Sie bieten demnach nicht für alle lsbt*q Menschen in gleichem Maße einen sicheren Zufluchtsort. Eine intersektionale Perspektive muss eingenommen werden, um die erhöhte Belastung mit Minderheitenstress bei Mehrfachdiskriminierten anzuerkennen.

5.3.2 Vulnerabilität für psychosoziale und somatische Gesundheitsrisiken

Neben den bisher aufgeführten Aspekten zur Lebenslage von lsbt*q Jugendlichen in Deutschland, ist es weiterhin notwendig den Blick auf die gesundheitliche Situation zu richten. Lampalzer et al. stellen in Timmermanns und Böhm (2020) fest, dass die somatischen und psychosozialen Gesundheitsrisiken bei LSBT* im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung deutlich größer sind (S. 256). In der internationalen Fachliteratur wird dieser Umstand als erhöhte Vulnerabilität oder Verletzbarkeit bezeichnet.

So ist beispielsweise der Substanzkonsum unter LSBT* verbreiteter als innerhalb der heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Mehrheitsbevölkerung. Darüber hinaus ist auch die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von substanzbedingten Störungen und Suchterkrankungen bei lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Menschen signifikant höher (Graf in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 274). Es gibt Hinweise darauf, dass mehrfachbenachteiligte Personen am häufigsten Substanzen gebrauchen, wodurch erneut die Relevanz einer intersektionalen Perspektive verdeutlicht wird (ebd., S. 281).

Studien aus Großbritannien und den USA heben zusätzlich die überproportionale Betroffenheit von Jugendobdachlosigkeit hervor. Demnach steigern familiäre Konflikte über die sexuelle Identität der Heranwachsenden deren Risiko, wohnungslos zu werden (Kugler, 2017, S. 367). In Deutschland gibt es bisher zwar keine eigenständigen Untersuchungen darüber, wie viele queere junge Menschen hierzulande tatsächlich auf der Straße leben, Nordt und Kugler (2012) vermuten allerdings eine vergleichbare Überproportionalität (S. 38).

Nicht zu unterschätzen ist außerdem die oftmals extreme Einsamkeit infolge des inneren Coming-outs als psychosoziales Problem queerer Jugendlicher. Die Zeit bis zu einem ersten äußeren Coming-out ist häufig von Isolation und enormer Unsicherheit bestimmt, was in der Folge wiederum zu einer Verlängerung dieser belastenden Zeit führt (Kugler, 2017, S. 368).

Das wohl besorgniserregendste Ergebnis unterschiedlicher Studien zur Gesundheitssituation von lsbt*q Jugendlichen ist das deutlich erhöhte Risiko für Depressionen und Suizidalität. So besteht für gleichgeschlechtlich orientierte junge Menschen ein viermal höheres Suizidrisiko im Vergleich zu ihren heterosexuellen Peers (Kugler, 20127, S. 369). Bei bisexuellen Personen ist das Risiko sogar noch höher. Die Rate der konkreten Suizidversuche ist hingegen bei trans* Jugendlichen am größten. Plöderl warnt in Timmermanns und Böhm (2020) angesichts dieser Befunde aber auch vor einem einseitig stereotypen und pathologisierenden Blickwinkel auf lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und queere Menschen im Rahmen des Induktionsproblems (S. 291). Schließlich weist die überwiegende Mehrheit der lsbt*q Personen kein erhöhtes Suizidrisiko auf (ebd., S. 296).

5.2.4 Das Minoritäten-Stress-Modell

Das etablierteste stresstheoretische Konzept zur Erklärung der eben skizzierten gesundheitlichen Ungleichheiten im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung ist das Minoritäten-Stress-Modell von Meyer (2003). Im Allgemeinen postulieren stresstheoretische Ansätze, dass gesellschaftsstrukturelle Diskriminierungen bei Betroffenen zu einer gesteigerten Stressbelastung führen, die sich unter anderem in Form einer erhöhten Prävalenz an psychischen Erkrankungen widerspiegelt (Graf in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 282).

Meyer (2003) überträgt dieses Konzept auf sexuelle und geschlechtliche Minderheiten und verortet die Ursache für deren erhöhte Vulnerabilität im Hinblick auf psychische und somatische Gesundheitsrisiken in der zusätzlichen Belastung durch sogenannte distale und proximale Stressoren (S. 676 f). Erstere werden als objektive

Faktoren definiert, die nicht an die individuelle Wahrnehmung gebunden sind und unabhängig von der persönlichen Identifikation mit dem Minderheitenstatus vorliegen. Letztere stehen dazu im Kontrast und verstärken den subjektiven Leidensdruck. Meyer (2003) detektiert auf einer Skala von distal nach proximal vier maßgebliche Stressoren. An erster Stelle sind dabei chronische und akute Diskriminierungserfahrungen zu nennen. Bereits die Erwartung derartiger Ereignisse und die daraus resultierende konstante Wachsamkeit können das Belastungsempfinden deutlich erhöhen. Das Ausmaß der Internalisierung des homo- und trans*negativen gesellschaftlichen Klimas, sowie die konsequente Verheimlichung der sexuellen Identität aufgrund befürchteter Ablehnung werden vom Autor* als eher proximale Stressoren eingestuft (ebd.). Die aufgeführten Belastungsfaktoren gelten dabei als minderheitenspezifisch und treten zusätzlich zu generellen gesellschaftlichen Stressoren auf.

Das Minoritäten-Stress-Modell erklärt, dass Stigmata, Vorurteile und Diskriminierung eine feindselige soziale Umwelt erschaffen und auf diese Weise die psychische Gesundheit von sexuellen Minderheiten gefährden (ebd., S. 674). Graf führt in Timmermanns und Böhm (2020) außerdem die höhere Prävalenz für den Konsum legaler und illegaler Substanzen bei LSBT*Q als Coping- oder Vermeidungsstrategie zum Umgang mit Gewalt- und Ablehnungserfahrungen auf das Erklärungsmodell zurück (S. 282). Da der Zusammenhang zwischen minderheitenspezifischen Stressoren und psychischen Gesundheitsaspekten mittlerweile in vielzähligen Untersuchungen bestätigt werden konnte, gilt das Konzept insgesamt als sozialwissenschaftlich empirisch bewährt (Merz & Lemke in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 392).

5.2.5 Ressourcen und Bewältigungsstrategien

In der bisherigen Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von queeren Jugendlichen wurden vor allem Probleme und Belastungen beleuchtet. Um einer einseitig defizitorientierten Perspektive entgegenzuwirken, soll nun im letzten Abschnitt auch ein ressourcenorientierter Blick auf die protektiven Faktoren und Bewältigungsstrategien sowie die positiven Aspekte einer queeren Identität geworfen werden.

Oldemeier und Timmermanns unterscheiden dabei in Timmermanns und Böhm (2020) in Anlehnung an die Resilienzforschung zwischen Ressourcen auf individueller und sozialer Ebene (S. 349 ff.). Als persönliche Schutzfaktoren heben die Autor*innen unter anderem eine hohe Selbstwirksamkeit, umfangreiche Problemlösefähigkeit, aktive Bewältigungsstrategien, die Fähigkeit zur Selbstregulation, eine optimistische Lebenseinstellung sowie Kreativität und Kommunikationsfähigkeit hervor (ebd., S. 349).

Als weiteren Protektivfaktor identifizieren sie ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl im Sinne des salutogenetischen Ansatzes nach Antonovsky. Ausschlaggebend dafür sind die Verstehbarkeit von Ereignissen und Situationen, sowie das Gefühl deren Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit (ebd.). Auch Krell und Oldemeier (2015) widmen sich im Rahmen ihrer Studie zur Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen dem Umgang mit negativen Erfahrungen und beobachteten dabei unterschiedliche Verarbeitungsstrategien. In der Auswertung der Interviews erwies sich besonders die Fähigkeit zur Relativierung und Bagatellisierung abwertender Verhaltensweisen als hilfreich (S. 27). Auch das Coming-out selbst wirkt für viele Jugendliche entlastend.

Bei der Fokussierung auf individuelle Widerstandsmöglichkeiten besteht allerdings die Gefahr, dass die Verantwortung für die Überwindung gesellschaftsbedingter Risikofaktoren bei den Betroffenen selbst gesehen wird. Die Aufmerksamkeit muss sich aber vor allem auf den Abbau der Belastungen auf gesellschaftlicher Ebene richten, statt lediglich auf die Erhöhung der individuellen Resilienz abzuzielen (Oldemeier & Timmermanns in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 350).

Eine wichtige Komponente auf der sozialen Ebene, sowohl für junge queere Menschen als auch im gesamtgesellschaftlichen Kontext, ist die Verfügbarkeit von Informationen zu lsbt*q Themen und vielfältigen Lebensweisen. Zum einen bietet dies für lsbt*q Jugendliche Unterstützung bei der Einordnung und Handhabung von abwertendem Verhalten ihnen gegenüber. Zum anderen ist die Herstellung einer allgemeinen Sichtbarkeit von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt eine entscheidende Strategie, um Diskriminierung zu unterminieren (ebd.).

Darüber hinaus betonen die Befragten der Studie „Coming-out – und dann…?“ die Bedeutung des Kontakts zu anderen queeren Jugendlichen im Kampf gegen die Isolation (Krell & Oldemeier, 2015, S. 26). Dafür sind geschützte Räume für LSBT*Q unentbehrlich.

Die Zugehörigkeit zur LSBT*Q-Gemeinschaft ist keineswegs nur als Risikofaktor für die psychosoziale und somatische Gesundheit zu verstehen. Vielmehr kann sie auch wertvolle Ressourcen mit sich bringen. Ein positiver Identitätsaspekt im Zusammenhang mit einer queeren Persönlichkeit kann beispielsweise ein erhöhtes Empathieempfinden gegenüber Mitmenschen sein. Zudem erkämpfen sich lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und queere Personen die Freiheit, ihre Identität und Beziehungen unabhängig von vorherrschenden sozialen Normen gestalten zu können und besitzen größtenteils eine erweiterte Perspektive auf Sexualität und Geschlecht (Oldemeier & Timmermanns in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 353 f.).

5.3 Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Heimerziehung

Im Anschluss an die bisherige Auseinandersetzung mit der allgemeinen Lebenssituation von queeren Jugendlichen in Deutschland steht nun die Frage nach dem Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt innerhalb der stationären Erziehungshilfe im Vordergrund.

Nordt und Kugler (2012) stellen insofern fest, dass das Thema dort bislang kaum Beachtung findet (S. 58). Die Ursache liegt den Autor*innen nach in einer anhaltenden Tabuisierung von Sexualität und Geschlecht. Auch Mantey (2017) identifiziert im Rahmen seiner* Studie zur Untersuchung der Adressat*innenperspektive auf Sexualerziehung in Wohngruppen ein fortwährendes Kommunikationstabu hinsichtlich nicht-heterosexueller Orientierungen (S. 136). Die interviewten Jugendlichen berichteten vielmehr von einer fehlenden Normalität in Bezug auf die Thematik. So zeigte sich unter anderem, dass alle Regeln und Strukturen im Hinblick auf die Normierung und Kontrolle von Sexualität und Beziehungen innerhalb der jeweiligen Institutionen ausschließlich Heterosexualität zum Gegenstand hatten. Beispielsweise richteten sich Vorschriften zum Empfang von Besuch und dem Schließen von Zimmertüren explizit auf andersgeschlechtliche Gäste (ebd., S. 138).

Schmidt und Schondelmayer weisen in Schmidt et al. (2015) in diesem Kontext darauf hin, dass die pädagogische Praxis neben konkretem Wissen außerdem von verinnerlichten Haltungen sowie subjektiven Wertvorstellungen und Erfahrungen beeinflusst ist (S. 225). Dementsprechend ist auch das internalisierte heteronormative Verständnis im erzieherischen Wohngruppenalltag omnipräsent, sofern es von den Fachkräften nicht aktiv in Frage gestellt wird. Findet hingegen keine bewusste Auseinandersetzung damit statt, bleiben lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und queere Jugendliche in den Einrichtungen so lange unsichtbar, bis sie sich selbst durch ein Coming-out zu erkennen geben (Nordt & Kugler, 2012, S. 58).

Im Rahmen ihrer qualitativen Untersuchung zum Umgang und den Erfahrungen von Pädagog*innen mit queeren Jugendlichen in schulischen und stationären Settings kamen Schmidt und Schondelmayer ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Verantwortung für die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auf die jungen Menschen selbst verlagert wird. Die interviewten Fachkräfte gaben an, der Thematik erst mit Bekanntwerden einer nicht-heterosexuellen Orientierung oder nicht-cisgeschlechtlichen Identität Bedeutung einzuräumen (Schmidt & Schondelmayer in Schmidt et al., 2015, S. 227). Wie bereits an betreffender Stelle ausgeführt, erleben lsbt*q Jugendliche allerdings bereits die Zeit davor - zwischen dem inneren und äußeren

Coming-out - als besonders belastend. In dieser Phase erfahren sie von ihren Pädagog*innen jedoch keinerlei Unterstützung, sofern die allgemeine Relevanz des Themas verkannt wird und Heteronormativität unhinterfragt bleibt.

Die Münchener Studie „Da bleibt noch viel zu tun…!“ zur kinder- und jugendhilfespezifischen Situation von lesbischen, schwulen und trans* jungen Menschen bestätigt das unzureichende Bewusstsein bei den Pädagog*innen. So erklärten fast 60% der knapp 800 befragten Fachkräfte in ihrem Arbeitsbereich keine homosexuellen Jugendlichen zu kennen (Landeshauptstadt München, 2011, S. 20). Die von Schmidt und Schondelmayer (2015) interviewten Betreuenden sahen das Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt zwar generell als bedeutsam an, jedoch zeigte sich auch hier deutlich der fehlende Transfer in die eigene professionelle Praxis (S. 226). Zusammenfassend resümieren Nordt und Kugler (2012), dass Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe den erhöhten Anteil queerer Jugendlicher bisher kaum beachtet und dementsprechend auch konzeptionell nicht ausreichend berücksichtigt haben (S. 60).

Zudem merken die Autor*innen an, dass die besonderen Belastungsfaktoren und die erhöhte Vulnerabilität im Zusammenhang mit einer queeren Identität bei den Betreuer*innen kaum bekannt sind (ebd., S. 62). Den meisten Pädagog*innen fehlt das notwendige spezifische Fachwissen über die Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen, um ihnen adäquate Unterstützung anbieten zu können. Weder in pädagogischen Ausbildungsgängen noch im Studium der Sozialen Arbeit sind Inhalte rund um Sexualpädagogik oder sexuelle und geschlechtliche Vielfalt verbindlich festgesetzt (ebd.). Es überrascht demnach nur wenig, dass 60% der befragten Münchener Pädagog*innen von einem fachlichen Defizit bezüglich des Themas in ihren Einrichtungen berichten (Landeshauptstadt München, 2011, S. 18). Gleichzeitig zeigt die Feststellung, dass zumindest ein weitläufiges Bewusstsein über die Begrenztheit des eigenen gegenstandsbezogenen Wissens vorhanden ist, was auf eine grundlegende Bildungsbereitschaft hindeutet.

Die Analyse des Istzustands zum Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der stationären Erziehungshilfe offenbart eine problematische Realität. Einrichtungen können ihrem entwicklungsfördernden Auftrag gegenüber Adressat*innen jenseits der heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Norm nicht gerecht werden, solange betreffende Tabuisierungen und internalisierte Haltungen reproduziert werden. Vor diesem Hintergrund stellen sich die zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit: Wie kann eine diskriminierungssensible Kultur der Wertschätzung gegenüber sexueller und

geschlechtlicher Vielfalt in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe etabliert und gewährleistet werden? Und wie kann die Anerkennung der Bedürfnisse und Interessen von queeren Jugendlichen sichergestellt werden?

6 Diversitätsbejahende Theorieansätze

Als theoretisches Fundament für entsprechende Sensibilisierungsimpulse werden nachfolgend zunächst die Queer-Theorie und der Diversity-Ansatz skizziert.

6.1 Die Queer-Theorie

Die Queer-Theorie entwickelt sich seit den 1990er Jahren im Anschluss an die Auseinandersetzung mit den wegbereitenden schwul-lesbischen Studien. Im Zentrum der Theorie steht die Analyse und Entmachtung gesellschaftlicher Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit (Jagose, 2015, S. 11). Dem zugrunde liegt die Annahme, dass die Dominanz der binären Geschlechterordnung und Heteronormativität sich wechselseitig bedingen und stabilisieren, indem sie sich auf ihre vermeintliche Naturhaftigkeit berufen (Degele, Dries & Schirmer, 2008, S. 42). Ein wesentliches Anliegen der Queer-Theorie ist es, diese Prämisse zu irritieren und im Gegensatz dazu auf die gesellschaftliche Konstruktion ebenjener Normen aufmerksam zu machen sowie deren machtstrukturierende Wirkungen zu enttarnen. Dahingehend hinterfragt die Queer-Theorie alle als gesetzt geltenden Grundannahmen bezüglich Sexualität und Geschlechtlichkeit und zeichnet deren soziohistorischen Normativierungsprozess nach (Tuider & Busche, 2014, S. 3).

Die Bezeichnung *queer* dient dabei als politischer Sammelbegriff für diejenigen Subjektpositionen, die innerhalb der bestehenden Sexualitäts- und Geschlechterordnung als abweichend markiert werden (Plößer, 2014, S. 15).

Zusammenfassendes Ziel der Queer-Theorie ist es, gesellschaftliche Normierungen und resultierende Ausschlussmechanismen bei Abweichungen offenzulegen und zu problematisieren. Die normenreproduzierenden Institutionen, Ideologien und Denkweisen stehen dementsprechend im Mittelpunkt der kritischen Betrachtung (Degele et al. 2008, S. 41).

Im Rahmen der fortlaufenden Entwicklung seit ihrer Entstehung hat die Queer-Theorie ihren Gegenstandsbereich in der Zwischenzeit auch auf Normen außerhalb des Sexualitäts- und Geschlechterkomplexes erweitert. So hält die queer-theoretische Analyse und Irritation vermeintlicher Normalzustände mittlerweile auch Einzug in zahlreiche andere gesellschaftlich relevante Sphären (ebd., S. 44).

Für die Soziale Arbeit besitzt die Queer-Theorie das Potenzial, den Blickwinkel der Professionsangehörigen auf die Adressat*innen ihrer Interventionen um eine neue Ebene zu erweitern. Ein queer-theoretisches Verständnis führt zu der Erkenntnis, dass Diskriminierungen und Benachteiligungen nicht als Konsequenz einer bestimmten

Subjektposition erfolgen, sondern vielmehr durch deren Festlegung als normabweichend. Ausgrenzungserfahrungen sind im Kontext sexueller Orientierungen also nicht auf die Identifikation als schwul, lesbisch, bisexuell oder queer zurückzuführen, sondern auf die Einordnung ebenjener Orientierungen als abweichend von der heterosexuellen Norm (Plößer, 2014, S. 16).

Angesichts dessen besteht die Aufgabe Sozialer Arbeit laut Plößer (2014) darin, gesellschaftlich gefestigte Normen kontinuierlich zu reflektieren und infrage zu stellen (S. 17). Dabei müssen Professionsangehörige zunächst die Strukturen analysieren, anhand welcher Ressourcen innerhalb der Gesellschaft verteilt werden, um verstehen zu können, wie ihre Adressat*innen dadurch beeinträchtigt und beschränkt werden. Gleichzeitig soll die Soziale Arbeit ihren Klient*innen die notwendigen Ressourcen zugänglich machen, um entlang der existierenden Normen Anerkennung zu erlangen. Findet keine kritische Auseinandersetzung statt, reproduzieren und bestätigen Fachkräfte oftmals selbst unhinterfragt Normen, denen ihre Adressat*innen nicht zwangsläufig entsprechen (ebd., S. 19). So ist etwa die vorläufige und selbstverständliche Annahme einer heterosexuellen Orientierung der zu Betreuenden seitens ihrer Erziehenden als Beispiel für die unreflektierte Aufrechterhaltung heteronormativer Sprache in der Heimerziehung aufzuführen.

6.2 Der Diversity-Ansatz

Ein Konzept, das aus den theoretischen Grundlagen der Queer-Theorie entstand und sich für deren Umsetzung im Rahmen Sozialer Arbeit eignet, ist der Diversity-Ansatz. Es handelt sich dabei um eine Vielzahl von Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsprogrammen. Sie zielen allesamt darauf ab, den Blickwinkel für Differenzlinien, entlang derer Machtverhältnisse und Diskriminierungen determiniert werden, zu schärfen und soziale Normen zu hinterfragen. Plößer benennt in Deinet und Sturzenhecker (2013) unter anderem Geschlecht, Klasse, sexuelle Orientierung, Alter, Behinderung, ethnische Herkunft und Religion als wesentliche Differenzkategorien anhand derer sich Ungleichheiten strukturieren (S. 257). Der Diversity-Ansatz betont die soziale Konstruktion dieser Unterscheidungslinien und strebt neben der Analyse von Ausgrenzungsmechanismen nach deren vollständiger Beseitigung. Gleichzeitig zielt er auf die umfassende Anerkennung von Vielfalt und den Abbau differenzbedingter Diskriminierungen ab. Im Zentrum steht hierbei weniger eine defizitorientierte Minderheitenperspektive als vielmehr die Forderung nach einer kritischen Reflexion der bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse, dereyn Legitimation auf sozial konstruierten Normen basiert (Tuider in Schmidt & Sielert, 2008, S. 258).

Für die Soziale Arbeit leitet sich aus diesen Überlegungen die Anforderung ab, alle Klient*innen und Mitarbeitenden in ihrer Diversität anzuerkennen und wertzuschätzen. Im Rahmen der stationären Erziehungshilfe bedeutet das in erster Linie eine Auseinandersetzung mit denjenigen gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, durch welche die Betreuten und Betreuenden limitiert werden. Dabei muss auch das eigene professionelle Handeln sowie die Regeln innerhalb der Einrichtung überprüft werden. Ein fundiertes Verständnis über die realen Geschlechterverhältnisse und die omnipräsente Dominanz der heteronormativen Gesellschaftsordnung ist dementsprechend die wesentliche Grundlage für die Umsetzung einer vielfaltsbejahenden Praxis Sozialer Arbeit in der Heimerziehung.

7 Sensibilisierungsimpulse für einen inklusiven und wertschätzenden Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt

Auf Grundlage der bisherigen Auseinandersetzung mit einschlägigen Aspekten der Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen in Deutschland sowie mit der Queer-Theorie und dem Diversity-Ansatz werden nun praxisorientierte Sensibilisierungsimpulse zugunsten eines wertschätzenden und inklusiven Umgangs mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Heimerziehung erarbeitet. Zunächst rücken hierbei die individuellen Voraussetzungen ins Zentrum der Betrachtung, bevor die institutionellen Rahmenbedingungen beleuchtet werden. Abrundend wird das Konzept der Regenbogenkompetenz präsentiert. Im Hinblick auf Sexualerziehung in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe werden außerdem Eigenschaften einer nicht-diskriminierenden Sexualpädagogik betrachtet. Zuletzt werden konkrete Möglichkeiten zur Unterstützung queerer Adressat*innen angeboten.

7.1 (Selbst-)Reflexion als Voraussetzung auf individueller Ebene

Professionalität in der Praxis der Sozialen Arbeit bedeutet für Hartmann in Timmermanns und Böhm (2020) „unter Anwendung wissenschaftlichen Wissens reflektiert und zielgerichtet methodisch zu arbeiten“ (S. 139). Ein wesentliches Kriterium stellt für die Autorin* dabei die Fähigkeit dar, Zusammenhänge reflektieren zu können, was in Anbetracht normativer Machtverhältnisse besonders bedeutsam ist. Deren Funktionsweise muss fortwährend thematisiert und hinterfragt werden, um ihr omnipräsentes Wirken zu reduzieren.

In Bezug auf Heteronormativität gehört dazu in erster Instanz die Identifikation von heteronormativen Mechanismen und Strukturen in der eigenen Arbeit und dem professionellen Handeln. Darüber hinaus gilt es, sich mit der jeweils persönlichen Rolle und Verstricktheit in heteronormative Diskurse auseinanderzusetzen. Es muss ein Bewusstsein für die eigene heteronormative Sozialisation reifen, damit deren umfassende Wirkung auf Denken und Handeln aufgedeckt werden kann (ebd.). Dazu gehört auch die Reflexion der selbst erfahrenen Sexualerziehung, welche erheblichen Einfluss auf den gegenwärtigen Umgang mit sexualitätsbezogenen Themen nehmen kann. Werden internalisierte Normen und Konventionen nicht hinterfragt, begünstigen sie häufig Kommunikationstabus und Unsicherheiten (Mantey, 2020, S. 14). Die tiefgreifende Selbstreflexion ist dementsprechend eine unerlässliche Voraussetzung für reflektiertes pädagogisches Handeln und die Etablierung einer wertschätzenden Kultur gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.

Pädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung sollten sich jederzeit darüber bewusst sein, dass etwa 5 bis 10% ihrer Adressat*innen nicht heterosexuell orientiert sind, auch wenn bisher kein Coming-out stattgefunden hat. Solange die Betreuten sich bezüglich ihrer sexuellen und amourösen Orientierung nicht explizit geäußert haben, kann die Verwendung geschlechtsneutraler Formulierungen durch Pädagog*innen bei Gesprächen über Liebe und Beziehungen deren Offenheit gegenüber Vielfalt signalisieren. Weiterhin ist für Betreuer*innen die Erkenntnis notwendig, dass es sich bei lsbt*q Jugendlichen nicht um eine homogene Einheit handelt. Vielmehr müssen eigene gruppenbezogene Klischees und vermeintliche Wissensbestände fortlaufend auf den Prüfstand gestellt werden. Bei der Selbstreflexion von Heteronormativität handelt es sich schlussendlich um einen kontinuierlichen Lernprozess.

Dabei muss die Auseinandersetzung allerdings mehr als eine würdigende Erwähnung von Vielfalt und Einsatz gegen Diskriminierung beinhalten. Ohne eine vorangehende Analyse von bestehenden Normen und Machtverhältnissen droht die Gefahr selbige unbeabsichtigt zu reproduzieren und aufrecht zu erhalten (Hartmann in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 146). Eine entscheidende Voraussetzung für die Beschäftigung mit Heteronormativitätskritik ist die Kenntnis wesentlicher Aspekte der Queer-Theorie.

7.2 Professionalisierungsanregungen auf institutioneller Ebene

Neben dem personengebundenen Faktor der Selbstreflexion spielen außerdem institutionelle Rahmenbedingungen eine maßgebliche Rolle, wenn es um die Frage geht, wie eine diskriminierungssensible Kultur der Wertschätzung gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe etabliert werden kann.

Eine wirksame Maßnahme stellt dahingehend die Hervorhebung einer anerkennenden und bejahenden Haltung gegenüber Vielfalt im Leitbild und im pädagogischen Konzept der Einrichtung dar. Das Leitbild beschreibt im Allgemeinen die grundlegenden Werte und Prinzipien, an denen sich die pädagogische Arbeit einer Institution orientiert. Deshalb ist es sinnvoll, sich als Einrichtung bereits hier befürwortend zum Thema Vielfalt gegenüber der Öffentlichkeit zu positionieren. Gleichzeitig werden die Mitarbeitenden durch die motivierende Funktion des Leitbildes in ihrem aktiven Einsatz zugunsten von sexueller und geschlechtlicher Diversität bestärkt. Eine qualitative Studie von Klocke, Salden und Watzlawik (2020) zur Situation von queeren Jugendlichen in Berlin aus Perspektive pädagogischer Fachkräfte zeigte, dass Pädagog*innen sich vor allem dann für das Wohlergehen von lsbt*q Jugendlichen

einsetzen, wenn es in ihrer Einrichtung ein inklusives Antidiskriminierungsleitbild gibt, in dem die Diskriminierungsdimensionen der sexuellen Orientierung und Geschlechtsidentität ausdrücklich erwähnt werden (S. 8). Zudem bietet auch die Hausordnung eine Möglichkeit die wertschätzende Haltung gegenüber Vielfalt zu untermauern. Gleichzeitig kann an dieser Stelle der Umgang mit diskriminierender Sprache und homo- oder trans*negativen Schimpfwörtern sowie klar formulierten Konsequenzen bei Verstößen schriftlich und transparent festgehalten werden.

Kugler und Nordt betonen in Schmidt et al. (2015) weiterhin die Bedeutung des Teams bei der Verankerung von queeren Themen innerhalb der Einrichtung (S. 217). So ist es die Aufgabe der Fachkräfte eine gemeinsame Haltung im Hinblick auf Diskriminierungsinterventionen zu entwickeln und sich kontinuierlich für die Belange queerer Adressat*innen zu sensibilisieren. Dabei kann der Austausch mit anderen Institutionen und Kontakt zu spezifischen lsbt*q Einrichtungen im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft nach §78 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes sowie die Festlegung einer verantwortlichen Person im Team hilfreich sein (ebd.).

Darüber hinaus ist ein umfangreiches Wissen über die Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen essenziell, um Adressat*innen geeignete Unterstützung anbieten zu können. Auch die Kenntnis über spezifische Angebote, wie beispielsweise queere Jugendtreffs und Beratungsstellen in der näherem Umgebung der Einrichtung, ist Voraussetzung für die Weitervermittlung von Betreuten bei Bedarf. Die notwendige Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt innerhalb stationärer Institutionen kann unter anderem mithilfe von Fortbildungen sichergestellt werden. Die bereits erwähnte Studie von Klocke, Salden und Watzlawik (2020) zeigte diesbezüglich, dass insbesondere Pädagog*innen, die im Kontext von Fortbildungen oder bereits im Laufe des Studiums zu sexueller und geschlechtlicher Diversität und Mehrfachdiskriminierung qualifiziert wurden, sich für die Belange queerer Jugendliche engagieren (S. 8). Kugler und Nordt berichten in Schmidt et al. (2015) vom Qualifizierungskonzept für die Umsetzung der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ für die Kinder- und Jugendhilfe (S. 214 f.). Im Zuge dessen wurden Fortbildungen mit Fokus auf Wissensvermittlung, Reflexion und Handlungsorientierung mit dem Ziel der Sensibilisierung und Erweiterung der Handlungskompetenzen für pädagogische Fachkräfte angeboten. Die Teilnehmenden äußerten größtenteils den Wunsch nach Hintergrundwissen zur Situation von queeren Jugendlichen und erhofften sich eine Erweiterung des eigenen

Blickwinkels auf das Thema (ebd.). Demnach ist die ausführliche Auseinandersetzung mit einschlägigen Aspekten der Lebenslage von lsbt*q Jugendlichen im Rahmen der vorliegenden Arbeit als erster und grundlegender Sensibilisierungsimpuls zu verstehen.

Methoden der Diskriminierungsprävention und Interventionsstrategien spielten bei den Erwartungen an eine Fortbildung außerdem eine bedeutsame Rolle. Kugler und Nordt unterscheiden in Schmidt et al. (2012) im Umgang damit zwischen präventiven Maßnahmen und Möglichkeiten des situativen Einschreitens (S. 218). Generell empfehlen die Autor*innen eine offene Kommunikation beim Thema der sexuellen und geschlechtlichen Diversität. Pädagog*innen sollten die Wirkung und Tragweite von Sprache auch unabhängig von Zwischenfällen mit den Jugendlichen reflektieren und sie in angemessener Weise für Diskriminierung sensibilisieren. Ebenso gilt es den Gruppenzusammenhalt mittels gemeinsamer positiver Erfahrungen zu stärken und im Rahmen von Informationsveranstaltungen themenbezogene Bildungsgelegenheiten zu ermöglichen (ebd.). Konkrete Diskriminierungsinterventionen sind hingegen dann erforderlich, wenn beispielsweise homo- und trans*negative Schimpfwörter verwendet werden oder anderweitig diskriminierendes Verhalten zu Tage tritt. Zunächst sollten Betreuer*innen demgegenüber klar Stellung beziehen und offensiv reagieren, bevor eine Erklärung über die diskriminierende Wirkung der Wortwahl, beziehungsweise des Verhaltens unabhängig von der ursprünglichen Intention folgt. Sofern die persönliche Auseinandersetzung nicht zur Einsicht und Unterlassung führt, kann als weiterer Schritt auf das Diskriminierungsverbot im Leitbild und der Hausordnung verwiesen sowie Sanktionen angekündigt und verhängt werden (ebd.).

Mantey (2020) unterstreicht darüber hinaus den Stellenwert sexualpädagogischer Konzepte für den Abbau von Tabus hinsichtlich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (S. 188 ff.). Diese können Fachkräften in Praxissituationen als Orientierungshilfe dienen und zur Anregung von Bildungsprozessen beitragen. Gleichzeitig bieten sie die Chance Rahmenbedingungen zu verankern sowie Verantwortlichkeiten und Ressourcenfragen zu klären. Nicht zuletzt wird dadurch eine transparente Kommunikationsgrundlage für Aushandlungsprozesse zwischen Jugendlichen, Pädagog*innen und Eltern geschaffen. Voraussetzung sind ausreichende zeitliche und räumliche Ressourcen, die von Leitungsseite bereitgestellt werden müssen. Neben konkreten Handlungsleitlinien zum Umgang mit Grenzverletzung und Diskriminierung sollten unter anderem Grundlagen, Ziele, Inhalte und prinzipielle Werte der institutionellen Sexualerziehung, aber auch Zuständigkeiten und Entscheidungswege festgehalten werden (ebd.).

Ein weiterer Faktor, durch den Offenheit und Wertschätzung gegenüber sexueller

und geschlechtlicher Diversität signalisiert werden kann, ist die räumliche Gestaltung der Wohngruppe. Dazu zählt der Aushang von Queerness-abbildenden Plakaten, genauso wie die selbstverständliche Verfügbarkeit von niederschwelligen Informationsmaterialien und Medien zu lsbt*q Themen. Nordt und Kugler (2012) merken an, dass diese unbedingt vor Zerstörung und Vandalismus geschützt werden müssen, um ein ernsthaftes und aufmerksames Interesse für queere Belange zu demonstrieren (S. 117).

7.3 Das Konzept der Regenbogenkompetenz

Im Kontext der Professionalisierung zum Thema sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Sozialen Arbeit entwickelte die Sozialwissenschaftlerin* Dr. Ulrike Schmauch seit den 1990er Jahren das Konzept der Regenbogenkompetenz, das einige der bereits aufgeführten Sensibilisierungsimpulse ergänzt und in vier Kompetenzebenen einteilt. Regenbogenkompetenz bezeichnet nach Schmauch in Timmermanns und Böhm (2020) „die Fähigkeit einer sozialen Fachkraft, mit dem Thema der sexuellen Orientierung und geschlechtlichen Identität professionell, vorurteilsbewusst und möglichst diskriminierungsfrei umzugehen“ (S. 308).

In diesem Zusammenhang betont die Autorin* auf erster Ebene die Notwendigkeit fundierten Wissens, sowohl über die heteronormativitätsbestimmte Mehrheitsgesellschaft als auch über die spezifischen Lebenslagen, Ressourcen und Diskriminierungen queerer Minderheiten. Schmauch fordert die Einbettung dieser Sachkompetenz in Aus- und Fortbildungen, institutionellen Leitbildern und Einrichtungskonzeptionen als indiskutable Voraussetzung für die Etablierung von Regenbogenkompetenz (ebd., S. 309 ff.).

Darauf aufbauend ist die Sozialkompetenz im Sinne einer ausgeprägten Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Bereich sexueller und geschlechtlicher Diversität eine weitere Ebene. Das Bewusstsein für Differenzen in den Anforderungen an die Lebensbewältigung einerseits und das Risiko der Überbetonung von Unterschieden andererseits müssen sensibel ausbalanciert werden. Sozialkompetenz bedeutet für Fachkräfte darüber hinaus, den Jugendlichen aktive Gesprächsbereitschaft und Unterstützung zu signalisieren sowie das Thema in alle pädagogischen Förderprozesse und die Hilfeplanung zu integrieren (ebd.).

Die Ebene der Methodenkompetenz beschreibt weiterhin die Handlungsfähigkeit und das Verfahrenswissen zum Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Diversität. Exemplarisch benennt Schmauch die Kenntnis über Konzepte der Coming-out Beratung in Verbindung mit lebensweltorientierter Jugendberatung (ebd.).

Zuletzt identifiziert die Autorin* die Ebene der Selbstkompetenz, auf welcher die Reflexion und Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen, Werten und Vorurteilen hinsichtlich queerer Identitäten und Lebensweisen stattfindet. Schmauch zufolge ist es hierbei ein entscheidendes Zeichen von Stärke auch gemischte Emotionen wie Scham und Verwirrung zuzulassen, um diese Empfindungen im nächsten Schritt bearbeiten und reflektieren zu können. Es ist von wesentlicher Bedeutung, dass sich die individuelle Kompetenz der Pädagog*innen und die institutionelle Haltung zum Thema ergänzen, um queere Adressat*innen wirksam zu unterstützen (ebd.).

Insgesamt ist festzuhalten, dass Schmauch mit ihrem* Konzept der Regenbogenkompetenz einen entscheidenden Beitrag zur sozialwissenschaftlich fundierten Professionalisierung sozialer Fachkräfte im Umgang mit LSBT*Q leistet.

7.4 Eigenschaften einer nicht-diskriminierenden Sexualpädagogik

Auf die Rolle sexualpädagogischer Konzepte bei der Verankerung einer wertschätzenden und inklusiven Einrichtungskultur wurde bereits in groben Zügen hingewiesen. Debus merkt in Scherr et al. (2017) mit Bezug darauf an, dass Sexualerziehung sich generell im Spannungsfeld zwischen der Reproduktion diskriminierender Normen einerseits und der Herstellung von Anerkennung gegenüber Diversität andererseits bewegt (S. 812).

Direkte Diskriminierung findet beispielsweise dann statt, wenn bestimmte Identitäten und Lebensweisen herabgewürdigt und tabuisiert werden. Auch die Vorenthaltung von Informationen und die Einordnung von sexuellen und geschlechtlichen Minderheiten als andersartig oder unnormal sind als Diskriminierungen in der Sexualerziehung zu verstehen (ebd., S. 814).

Demgegenüber steht das Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt, welches auf die Förderung von Gleichberechtigung und Anerkennung aller Geschlechter und sexuellen Orientierungen abzielt. Dualistische Kategorien und Hierarchien als Basis von Abwertung und Diskriminierung werden im Zuge dessen infrage gestellt. Stattdessen werden die geltenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus einem intersektionalen Blickwinkel reflektiert, um Adressat*innen im Umgang mit Vielfalt zu befähigen (ebd., S. 813). Mantey (2020) hebt in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit hervor, Jugendlichen Bildungssituationen zu ermöglichen, im Rahmen derer sie dazu angeregt werden, Normen zu hinterfragen und die Möglichkeit haben, mit alternativen Lebensweisen in Berührung zu kommen (S. 86). Durch die Thematisierung von Diversität können wichtige Kommunikationsprozesse angestoßen und Tabuisierungen entgegengewirkt werden.

Eine nicht-diskriminierende Sexualpädagogik ist laut Debus in Scherr et al. (2017) zudem vor allem durch das Bestreben Vielfalt sichtbar zu machen gekennzeichnet (S. 817 ff.). Im Gegensatz zu identitären Festlegungen stehen vielmehr die Fluidität sexueller Identitäten sowie das Selbstverständnis und die individuellen Bedarfe der Jugendlichen im Vordergrund. Ein wesentliches Ziel ist dabei die Entwicklungsförderung hin zu Selbstbestimmung. Dafür ist die Bereitstellung einer gewaltfreien und diskriminierungssensiblen Lernumgebung wesentliche Voraussetzung. Eine inklusive Sexualpädagogik ist außerdem mit den besonderen Herausforderungen und spezifischen Diskriminierungsformen vertraut, denen queere Menschen häufig gegenüberstehen. Es ist ihre Aufgabe Adressat*innen entsprechende Unterstützung anzubieten. Grundsätzlich werden mannigfaltige Identitäten und Lebensweisen nicht separat, sondern anhand von Querschnittsthemen dargestellt, um hierarchische Normenwiederholungen zu vermeiden. Darüber hinaus werden unterschiedliche Reproduktionsmöglichkeiten aufgezeigt, wenngleich die Vielschichtigkeit von Sexualität auch über die Fortpflanzungsebene hinaus thematisiert wird (ebd.).

7.5 Konkrete Möglichkeiten zur Unterstützung queerer Adressat*innen

Über die bisherig genannten Sensibilisierungsimpulse hinaus ist es bedeutsam, dass Pädagog*innen in der Heimerziehung queere Jugendliche direkt unterstützen und ihre Bedürfnisse anerkennen. Diesbezüglich ist es ein wichtiger Schritt die Sichtbarkeit von LSBT*Q innerhalb der eigenen Einrichtung zu erhöhen. Neben der expliziten Thematisierung ist die implizite und selbstverständliche Berücksichtigung von Diversität, beispielsweise durch die Verwendung einer inklusiven Sprache, essenziell.

Der Prozess des inneren und des ersten äußeren Coming-outs ist für die meisten Jugendlichen eine überaus vulnerable Phase, in welcher der Rückhalt von Betreuer*innenseite besonders benötigt wird. Aus diesem Grund ist es wesentlich, dass Fachkräfte ein Coming-out stets ernst nehmen und positiv darauf reagieren. Häufig geht diesem eine mehrjährige Phase extremer Einsamkeit voraus. Insofern sind aktives Zuhören und die Zusicherung von Unterstützung bei weiteren Schritten heilsame Ausdrucksformen der Wertschätzung seitens der Pädagog*innen. Nordt und Kugler (2012) betonen, dass die offenbarten Informationen dabei unbedingt verantwortlich und vertraulich zu behandeln sind (S. 114). Auch der Bitte mit anderem Vornamen und Pronomen angesprochen zu werden sollte unmittelbar und möglichst problemlos nachgekommen werden. Generell ist es sinnvoll die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen im Anschluss an ein Coming-out zu erfragen und so geeignete Unterstützungsformen zu ermitteln (Klocke in Timmermanns & Böhm, 2020, S. 365).

Das kann beispielsweise die Begleitung zu einer Beratungsstelle sein oder das Angebot mit den Eltern zu sprechen. Prinzipiell ist eine von Offenheit, Gesprächsbereitschaft und Wertschätzung geprägte Haltung entscheidend, um den Jugendlichen in ihrer verletzlichen Situation Schutz und Sicherheit zu vermitteln (Kugler & Nordt in Schmidt et al., 2015, S. 217).

Kugler und Nordt (2012) heben darüber hinaus die Notwendigkeit einer aktiv bejahenden Atmosphäre dem Thema Vielfalt gegenüber als Voraussetzung für ein Coming-out hervor (S. 114). Dementgegen ist die Reaktion auf das erstmalige Bekenntnis zur eigenen sexuellen Identität für queere Jugendliche in einem neutralen bis desinteressierten Umfeld weniger berechenbar. Das führt dazu, dass Betroffene ein Outing hinauszögern oder gar vermeiden und die psychosozialen Belastungsfaktoren dementsprechend länger allein bewältigen müssen.

Eine weitere Möglichkeit zur direkten Unterstützung queerer Adressat*innen besteht darin, Kontakte zu anderen lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen zu ermöglichen. Auf diese Weise kann eine Begegnung mit positiven Rollenvorbildern und Identifikationsfiguren geschaffen werden. Gleichzeitig kann die bisher zumeist unzureichende Repräsentation diverser sexueller Identitäten ausgeglichen und nachgeholt werden.

8 Fazit

Bevor zusammenfassend die Frage beantwortet werden kann, wie eine diskriminierungssensible Kultur der Wertschätzung gegenüber sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Wohngruppen der Kinder- und Jugendhilfe etabliert und gewährleistet werden kann, muss zunächst die gegenwärtige Situation im heimerzieherischen Kontext analysiert werden.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Identität ist eine wesentliche Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. Gleichzeitig ist es der gesetzliche und fachliche Auftrag der Fachkräfte, die betreuten Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und damit auch der Entwicklung ihrer sexuellen Identität zu unterstützen. In der pädagogischen Praxis wird das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt bisher allerdings kaum berücksichtigt. Die Ursachen dafür sind einerseits auf internalisierte heteronormative Strukturen und entsprechende Tabuisierungen zurückzuführen. Andererseits fehlt den Pädagog*innen häufig das spezifische Fachwissen über die Lebenssituation von queeren Jugendlichen sowie das Bewusstsein für die Relevanz der Thematik im eigenen beruflichen Handeln. Solange sexuelle und geschlechtliche Diversität in der Heimerziehung ausgeklammert wird, können Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ihrem entwicklungsfördernden Auftrag gegenüber queeren Jugendlichen allerdings nicht genügen.

Die fundierte Kenntnis über besondere Herausforderungen und Belastungsfaktoren in der Lebenswelt von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren jungen Menschen ist eine zentrale Voraussetzung für einen diskriminierungssensiblen und wertschätzenden Umgang mit Diversität. Dabei stehen in erster Linie das Wissen über den Coming-out-Prozess, die gesteigerte seelische Belastung durch Diskriminierungserfahrungen und Minderheitenstress sowie die erhöhte Prävalenz für psychosoziale und somatische Gesundheitsrisiken im Mittelpunkt. Gleichwohl sollte der Blick auch auf Ressourcen und Bewältigungsstrategien gerichtet werden.

Zudem ist ein eingehendes Verständnis über die realen Geschlechterverhältnisse und die Omnipräsenz der heteronormativen Gesellschaftsordnung auf Seiten der pädagogischen Mitarbeiter*innen unerlässlich für die Umsetzung einer vielfaltsbejahenden Praxis Sozialer Arbeit in der stationären Erziehungshilfe. Die Reflexion der eigenen persönlichen und professionellen Rolle innerhalb des bestehenden Systems wird von der Queer-Theorie und dem Diversity-Ansatz untermauert.

Auf institutioneller Ebene sind ein Antidiskriminierungsleitbild sowie der interne und externe Austausch mit spezialisierten lsbt*q Einrichtungen im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften wirksame Einflussfaktoren, um eine diversitätsbejahende Einrichtungskultur zu etablieren. Fortbildungen und die gemeinsame Ausarbeitung eines sexualpädagogischen Konzepts erhöhen zudem die Handlungssicherheit der Fachkräfte im Umgang mit der Thematik. Das Konzept der Regenbogenkompetenz und der Sexualpädagogik der Vielfalt liefern diesbezüglich wertvolle Professionalisierungsimpulse.

Die Anerkennung der Bedürfnisse von queeren Jugendlichen in der Heimerziehung kann außerdem sichergestellt werden, indem eine Vielfalt aktiv wertschätzende Atmosphäre geschaffen und die allgemeine Sichtbarkeit von LSBT*Q erhöht wird. Auch konkrete Unterstützungsangebote und die Möglichkeit des Kontakts zu anderen queeren jungen Menschen können Entlastung bringen.

Abschließend bleibt anzumerken, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Thema der Sozialen Arbeit weit über den Kontext der Heimerziehung hinauswirkt. Die sexuelle Identität eines Klienten* oder einer Klientin* ist für Sozialarbeitende auf den ersten Blick unsichtbar. Aus diesem Grund müssen Professionsangehörige in allen Handlungsfeldern sensibilisiert werden, um die Reproduktion diskriminierender Normen gegenüber ihren Adressat*innen zu vermeiden. Die Lücke der Wissensvermittlung sollte bereits im Studium geschlossen werden, um einerseits das Bewusstsein der Absolvent*innen für Diversität zu schärfen und ihnen andererseits Handlungsfähigkeit im Umgang damit zu vermitteln.

Literaturverzeichnis

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (1994). *Rahmenkonzept zur Sexualaufklärung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Abstimmung mit den Bundesländern*. Köln: BZgA.

Debus, K. (2017). Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 811–833). Wiesbaden: Springer VS.

Debus, K. & Laumann, V. (2018). Glossar zu Begriffen geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. In K. Debus & V. Laumann (Hrsg.), *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment* (S. 156–165). Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.

Debus, K. & Laumann, V. (Hrsg.). (2018). *Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment*. Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung e.V.

Degele, N., Dries, C. & Schirmer, D. (2008). *Gender / Queer Studies*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.

Deinet, U. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2014). *Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte*. Berlin.

Dirks, T., Groh-Mers, T., Hummert, M., Kruck-Homann, M., Schmidt, R.-B., Sielert, U. et al. (2012). *Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern* (Ausbildung und Studium). Köln: Bildungsverlag EINS.

Essner, K. (2014). Kinderdorffamilien und Familiengruppen im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In M. Macsenaere, K. Essner, E. Knab & S. Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 156–160). Freiburg: Lambertus.

Graf, N. (2020). Substanzkonsum unter LSBT*: Zwischen erhöhter Prävalenz und Defizitorientierung. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 274–290). Weinheim: Beltz Juventa.

Graßhoff, G. (2015). *Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (Lehrbuch, Band 3). Wiesbaden: Springer VS.

Günder, R. (2014). § 34 SGB VIII: Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform. In M. Macsenaere, K. Essner, E. Knab & S. Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 131–135). Freiburg: Lambertus.

Hartmann, J. (2020). Heteronormativitätskritische Jugendbildung - Pädagogische Professionalisierung zum Themenfeld ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt'. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 136–153). Weinheim: Beltz Juventa.

Hartwig, L. (2015). Mädchen-Sein und Sexualpädagogik in der stationären Erziehungshilfe. *Forum Erziehungshilfen*, *21* (2), 75–79.

Jagose, A. (2005). *Queer Theory. Eine Einführung* (2. Auflage). Berlin: Querverlag GmbH.

Kleiner, B. (2020). Lebenslagen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und inter*geschlechtlichen sowie genderqueeren (Kindern und) Jugendlichen. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 40–54). Weinheim: Beltz Juventa.

Klocke, U. (2020). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in der Schule: Interventionen zum Abbau von Diskriminierung und Aufbau von Akzeptanz. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 357–372). Weinheim: Beltz Juventa.

Klocke, U., Salden, S. & Watzlawik, M. (2020). *Lsbti* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Krause, H.-U. & Peters, F. (Hrsg.). (2014). *Grundwissen erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen Schlüsselthemen Herausforderungen* (Basistexte Erziehungshilfen, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out - und dann…? Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Kugler, T. (2017). Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität - Queere Jugendliche zwischen Vulnerabilität und Ressourcen. *Jugendhilfe*, *55* (4), 364–371.

Kugler, T. & Nordt, S. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.*

Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine (S. 207–222). Wiesbaden: Springer VS.

Küpper, B., Klocke, U. & Hoffmann, L.-C. (2017). *Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Baden-Baden: Nomos.

Lampalzer, U., Behrendt, P., Dekker, A., Briken, P. & Nieder, T. O. (2020). LSBTI* und Gesundheit: Partizipative Forschung und Versorgung im Zusammenspiel von Sexualwissenschaft, Psychologie und Medizin. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 256–273). Weinheim: Beltz Juventa.

Landeshauptstadt München. (2011). *„Da bleibt noch viel zu tun…!". Befragung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgender Kindern, Jugendlichen und Eltern in München*. München.

LesMigraS. (2012). *„… nicht so greifbar und doch real". Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-) Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland*. Berlin: LesMigraS Lesbenberatung Berlin e.V.

Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, 3., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

Macsenaere, M., Essner, K., Knab, E. & Hiller, S. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg: Lambertus.

Mantey, D. (2017). *Sexualerziehung in Wohngruppen der stationären Erziehungshilfe aus Sicht der Jugendlichen.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mantey, D. (2020). *Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Heimerziehung. Jugendliche individuell begleiten*. Weinheim: Beltz Juventa.

Merz, S. & Lemke, R. (2020). Das gesellschaftliche Meinungsklima über Homosexualität. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 388–404). Weinheim: Beltz Juventa.

Meyer, I. H. (2003). Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence. *Psychological Bulletin*, *129*(5), 674–697.

Nordt, S. & Thomas, K. (2012). *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: Bildungsinititative Queerformat.

Oldemeier, K. & Timmermanns, S. (2020). Defizite und Ressourcen in der Lebenswelt von LSBTQ* Jugendlichen und jungen Erwachsenen: zwei Seiten einer Medaille. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 343–356). Weinheim: Beltz Juventa.

Plöderl, M. (2020). Suizidrisiko bei LSBTI*. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 291–306). Weinheim: Beltz Juventa.

Plößer, M. (2013). Umgang mit Diversity in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 257–270). Wiesbaden: Springer VS.

Plößer, M. (2014). Normen, Subjekte, Soziale Arbeit. Queere Perspektiven auf ein ambivalentes Verhältnis. *Sozialmagazin*, *39* (4), 14–20.

Schäfer, D. & Theiß, L. (2015). „Natürlich dürfen die miteinander rumknutschen, aber…“. *Sozial Extra*, *39* (6), 23–26.

Scherr, A., El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.

Schmauch, U. (2020). Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 308–325). Weinheim: Beltz Juventa.

Schmidt, F. & Schondelmayer, A.-C. (2015). Sexuelle und geschlechltiche Vielfalt - (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 223–240). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, F., Schondelmayer, A.-C. & Schröder, U. B. (Hrsg.). (2015). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim, München: Juventa.

Sielert, U. (2008). Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 39–52). Weinheim, München: Juventa.

Sielert, U. (2015). *Einführung in die Sexualpädagogik* (Pädagogik, 2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.

Timmermanns, S. (2008). Sexuelle Orientierung. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 261–270). Weinheim, München: Juventa.

Timmermanns, S. & Böhm, M. (Hrsg.). (2020). *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Timmermanns, S. & Thomas, P. M. (2020). „Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann." Ergebnisse einer wualitativen Studie über die Lebenssituation von lsbt*q Jugendlichen in Hessen. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 73–88). Weinheim: Beltz Juventa.

Trede, W. (2014). Was sind erzieherische Hilfen? In H.-U. Krause & F. Peters (Hrsg.), *Grundwissen erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen Schlüsselthemen Herausforderungen* (Basistexte Erziehungshilfen, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 15–36). Weinheim: Beltz Juventa.

Tuider, E. (2008). Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 251–260). Weinheim, München: Juventa.

Tuider, E. & Busche, M. (2014). Editorial: Queerfeldein durch die Soziale Arbeit. *Sozialmagazin*, *39* (4), 3.

Veith, G. & Welsche, M. (2014). Regelgruppen. In M. Macsenaere, K. Essner, E. Knab & S. Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 136–143). Freiburg: Lambertus.

Watzlawik, M. (2020). Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In S. Timmermanns & M. Böhm (Hrsg.), *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis* (S. 22–39). Weinheim: Beltz Juventa.

Weinberg, G. (1972). *Society and the Healthy Homosexual*. New York: St. Martin's Press.

Wendt, P.-U. (2017). *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit* (Studienmodule Soziale Arbeit, 2., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wienforth, J. (2015). Sexuelle Bildung von Jungen in den Hilfen zur Erziehung - Impulse zur Umsetzung und Reflexion. *Forum Erziehungshilfen*, *21* (2), 80–84.

Winter, R. (2008). Sexualpädagogik in der Jugendhilfe. In R.-B. Schmidt & U. Sielert (Hrsg.), *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (S. 585–594). Weinheim, München: Juventa.

World Health Organization. (2020, September). *ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information*. Zugriff am 26.02.2021. Verfügbar unter: https://icd.who.int/en

Eidesstattliche Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe.
2. Ich versichere keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorgaben zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird

……	……	……
Ort	Datum	Unterschrift