

10

Transfertexte Theorie + Praxis
SCHRIFTENREIHE DER EHB

ehb
EVANGELISCHE
HOCHSCHULE BERLIN

Nele Riemann • Charlotte Geltat

Identitätsentwicklung von queeren Personen – zwischen limitierten Ressourcen und Anderssein

Die Bedeutung gender- und queer-
sensibler Ansätze im frühkindlichen
Kontext

Evangelische Hochschule Berlin | EHB

Der Präsident Prof. Dr. Sebastian Schröder-Werner

Teltower Damm 118-122 | 14167 Berlin | info@eh-berlin.de

Telefon +49 (0)30 845 82 0 | www.eh-berlin

1. Auflage 2024

Transfertexte Theorie + Praxis – Schriftenreihe der EHB

Band 10

Selbstverlag Evangelische Hochschule Berlin (EHB)

In Zusammenarbeit mit der Liga der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege Berlin

Umschlaggestaltung: EHB | Sabine Widmaier, Dipl. Des. (FH)

Open Access publiziert über KiDoks – Kirchlicher Dokumenten Server

Evangelische Hochschule Berlin

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen
4.0 International Lizenz.

VORWORT ZUR SCHRIFTENREIHE

Abschlussarbeiten, ob Diplom-, Bachelor- oder Masterarbeiten, beinhalten ein hohes Potential für den Austausch zwischen Hochschule und Praxis, sie bilden seit jeher eine wichtige Schnittstelle zwischen Studium und beruflichem Einstieg. Viele Studierende finden in dem Handlungsfeld eine Arbeitsstelle, das sie in ihrer Abschlussarbeit behandelt haben. Die Abschlussarbeit ist hier eine wichtige Referenz. Aber bereits im Vorfeld zeigt sich, dass die im Studium gesammelten praktischen Erfahrungen häufig die Wahl des Themas mitbestimmen. Die Studierenden stoßen in der Arbeit auf Handlungsbedarf, auf Schnittstellenprobleme in der Hilfeversorgung, sie entwickeln Ideen für neue Handlungskonzepte, werfen Fragen zu Wirkung und Erfolg in den verschiedenen Sozial- und Gesundheitsberufen auf, analysieren Effektivität und Effizienz des fachlichen Handelns etc. Sie formulieren hieraus eine Fragestellung, der sie in ihrer Abschlussarbeit, meist in Form einer empirischen Untersuchung, nachgehen und stellen allein dadurch einen hohen Praxisbezug her. Es entstehen mitunter sehr schöne Arbeiten, die mit ihren kritischen Analysen, Handlungsempfehlungen, Konzeptionen und Modellentwürfen für die Praktiker lesenswert wären – allein: ein systematischer Zugang für einen breiten Leser:innen- und Interessent:innenkreis fehlt. In

der Regel wird die Arbeit lediglich an die beteiligten Träger und sozialen Dienste weitergereicht, die beispielsweise bei der Vermittlung von Interviewpartner:innen, Mitarbeiter:innen oder Klient:innen, behilflich waren. Daraus lässt sich die berechnete Frage ableiten: Wie kann verhindert werden, dass diese Arbeiten häufig ungelesen, unbeachtet „in der Schublade verschwinden“, oder wie können diese nützlichen Arbeiten der Praxis zugänglich gemacht werden? Genau hier liegt der Ansatzpunkt für diese, von der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) in Kooperation mit der LIGA der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege Berlin (LIGA) vorgelegte Schriftenreihe, die besonders gelungene und praxisrelevante Abschlussarbeiten als „Handreichungen für die Praxis“ publiziert. Gleichzeitig wird mit dieser Reihe die Förderung des Austausches mit der Praxis abgestrebt. Die Verantwortlichen setzen auf Impulse aus der Praxis, die aktiv auf einen aktuellen Forschungsbedarf und auf Schlüsselthemen hinweisen und gegebenenfalls auf die Bereitschaft einzelner Träger, die Abschlussarbeit in Kooperation mit der eigenen Praxiseinrichtung zu ermöglichen.

Prof. em. Dr. Brigitte Wießmeier

Projektinitiatorin, emeritierte Professorin für Soziale Arbeit an der EHB

VORWORT ZUR SCHRIFTENREIHE

Wie ein erfahrener Praktiker der Sozialarbeit einmal sagte, richten sich die Lebenslagen von Menschen nicht nach den Sozialgesetzbüchern. Vielmehr müssten sich diese nach den Lebenslagen der Menschen richten! So ähnlich ist es auch mit der Weiterentwicklung der Theorie und Praxis. Die Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit und verwandter Sozial- und Gesundheitsberufe werden weiterentwickelt. Dabei sind veränderte gesellschaftliche Problemlagen, aber auch neue gesellschaftliche Zielvorstellungen häufig der Anstoß. Die Sozial- und Gesundheitsberufe müssen sich methodisch und theoretisch immer wieder auf neue Herausforderungen und Handlungsfelder einlassen. Der LIGA Fachausschuss Behinder-

tenhilfe möchte das Vorhaben der Evangelischen Hochschule unterstützen, Abschlussarbeiten von Studierenden für einen besseren Austausch zwischen den Reflexionen und Praxisprojekten der Hochschule und den Alltagsfragen der Einrichtungen und Dienste im Sozial- und Gesundheitsbereich zu machen. Die zum Teil anspruchsvollen und inhaltsreichen Abschlussarbeiten verdienen es, in der Fachöffentlichkeit diskutiert zu werden. Die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege zu Berlin unterstützen dieses Vorhaben gerne.

Reinald Purmann

LIGA Fachausschuss Behindertenhilfe

Vorwort (Abschlussarbeit Charlotte Geltat und Nele Riemann)

Die vorliegende Bachelorarbeit wurde im Sommersemester 2023 für den Studiengang Kindheitspädagogik BA an der Evangelischen Hochschule Berlin angenommen.

Auf der Grundlage entsprechender Fachliteratur und eigener empirischer Erhebung, erforschten Charlotte Geltat und Nele Riemann die „Identitätsentwicklung von queeren Personen – zwischen limitierten Ressourcen und Anderssein. Gender- und queersensible Ansätze im frühkindlichen Kontext (0-12 Jahre)“.

Die Autorinnen haben sechs Interviews mit jungen queeren Erwachsenen erhoben, um ihre Forschungsfrage zu beantworten. Mit dieser Arbeit zeigten sie die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit queersensiblen pädagogischen Ansätzen in der Praxis und die Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte auf. Die Studentinnen haben durch ihre Arbeit deutlich gemacht was queere Kinder brauchen um ihr Leben gut beschreiten zu können und so sein zu können wie sie sind. Mit dieser Arbeit wurde ein für die Kindheitspädagogik hoch relevantes und viel zu selten beachtetes Thema in den Fokus gerückt.

Ich bedanke mich bei den beiden Autorinnen in Stellvertretung für die Disziplin, dass sie diese Erkenntnisse so sensibel und herausragend zusammengetragen, und somit ein Statement gesetzt haben.

Jana Wendschuh (MA Kindheitspädagogin).

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Identitätsentwicklung im frühkindlichen Kontext.....	6
2.1.	Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern und Jugendlichen.....	8
2.2.	Die sexuelle Identität von queeren Personen	9
2.2.1.	Definitionsversuch	9
2.2.2.	Sexuelle Identitätsentwicklung	9
2.3.	Diverse Geschlechtsidentitäten.....	10
2.4.	Sexuelle Orientierungen <i>Charlotte Geltat</i>	11
2.5.	Unterschiede in der Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendlicher	12
3.	Gender Theorien.....	13
3.1.	Das biologische Geschlecht	13
3.2.	Die Geschlechterrollen in der frühen Kindheit.....	14
3.3.	Die Geschlechtsstereotypen in der frühen Kindheit	14
3.4.	Doing Gender	15
3.5.	Gender Mainstreaming <i>Charlotte Geltat</i>	15
4.	Die Queere Theorie.....	16
5.	Psychosoziale Situation von queeren Kindern und Jugendlichen während des Coming Outs.....	18
5.1.	Coming Out bei Kindern und Jugendlichen	18
5.1.1.	Das innere Coming Out	19
5.1.2.	Das äußere Coming Out	20
5.2.	Psychosoziale Belastungen von queeren Kindern und Jugendlichen	21
6.	Die Bedeutung queersensibler Ansätze für die Kindheitspädagogik	23
7.	Queersensible Ansätze in der Kindheitspädagogik.....	25
8.	Aktueller Forschungsstand	28
9.	Erhebungsmethode	29
9.1.	Sampling und Ein- und Ausschlusskriterien.....	29
9.2.	Stichprobenbeschreibung	29
9.3.	Aufbau und Inhalt des Interviewleitfadens	30
10.	Auswertungsmethode	31
10.1.	Forschungsethik	31
10.2.	Gütekriterien	32
10.3.	Kodierleitfaden.....	32
10.4.	Auswertung des Materials.....	33

11.	Darstellung der Ergebnisse	34
11.1.	K1 Anderssein	34
11.1.1.	Normierungsdruck	34
11.1.2.	Vermeidungsstrategien	35
11.2.	K2 Identitätsdiffusion	36
11.2.1.	Ängste und Befürchtungen	36
11.2.2.	Innere Konflikte	37
11.3.	K3 Diskriminierung	38
11.3.1.	Ausgrenzung	38
11.3.2.	Stereotypisierung.....	39
11.3.3.	Diskriminierende Sprache und Aussagen	40
11.3.4.	Unsichtbarkeit.....	40
11.3.5.	Intervention	41
11.4.	K4 Zeit als wichtiger Faktor	42
11.4.1.	Erkennen der ersten Unterschiede zwischen sich und Peers in der frühen Kindheit .	42
11.4.2.	Bewusstwerdung und erstes Auseinandersetzen mit der Sexualität oder geschlechtlichen Identität in der Kindheit und Jugend.....	43
11.4.3.	Äußeres Coming Out in der frühen Adoleszenz.....	43
11.4.4.	Späte erste sexuelle und romantische Erfahrungen.....	44
11.5.	K5 Ressourcen	44
11.5.1.	Selbstakzeptanz	44
11.5.2.	Selbstwert.....	45
11.5.3.	Akzeptanz des Umfelds.....	46
11.6.	K6 Repräsentation	47
11.6.1.	Mediale Repräsentation	47
11.6.2.	Soziales Umfeld.....	48
11.7.	K7 Aufklärung zu queeren Themen	48
11.7.1.	Selbstaneignung.....	48
11.7.2.	Nicht-Thematisierung	49
11.7.3.	Bedürfnis und Wünsche nach queersensiblen Ansätzen in Kindheit und Jugend	50
11.7.4.	Thematisierung von Vielfalt in Kita und Schule	52
11.7.5.	Erfahrung einer Fachkraft	53
12.	Analyse und Diskussion der Ergebnisse	56
13.	Fazit und Ausblick	63

1. Einleitung

„[...] ich erinnere mich, einmal hatte ich eine Freundin, von der ich schon geredet habe, die sich im Unterricht als bi geoutet hatte und das hätte ein Anlass sein können, um das zu thematisieren. Aber das wurde von allen, auch von meiner Lehrerin, alles sehr belächelt, weil die dann halt so was meinte wie 'Ja, ich stell mich ja jetzt hier auch nicht hin und sag' ich bin hetero' [...].“ (s. A. Transkript P5, Z. 33, S. 30).

Dieses Zitat aus der Forschung dieser Arbeit ist ein exemplarisches Beispiel für eine diskriminierende Erfahrung und die Unsichtbarkeit queerer Kinder und Jugendlicher. Queersensible Ansätze sind in der heutigen Zeit von großer Bedeutung, um Kindern und Jugendlichen mit vielfältigen Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen gerecht zu werden. Die Identitätsentwicklung spielt dabei eine zentrale Rolle, insbesondere die Entwicklung der Geschlechtsidentität und der sexuellen Identität (vgl. MSJFSIG (o.D), S. 22). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie man diese Identitäten definiert und wie sich die sexuelle und geschlechtliche Identität im Laufe des Lebens entwickelt.

Der Begriff *queer* wird in dieser Arbeit benutzt, da wir uns für eine einheitliche Schreibweise entschieden haben, um alle Personen, die sich in diesem Spektrum, also der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt befinden, bestmöglich zu inkludieren. *Queer* meint einen Sammelbegriff, zu welchem sich Menschen zuordnen können, die sich nicht der heteronormativen (zwei Geschlechter, heterosexuelle Beziehungen = Norm) Mehrheitsgesellschaft zugehörig fühlen (vgl. Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren (MSJFSIG) o. D, S. 22) Andere Beschreibungen wie beispielsweise LGBTQIA+ (lesbian, gay, bi, trans*, queer, inter*, asexuell) werden nur in dieser Einleitung verwendet, um die Berichterstattungen nicht zu verfälschen.

Insgesamt sind queersensible Ansätze unerlässlich, um die Vielfalt von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen anzuerkennen und zu fördern. Sie tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche, unabhängig von ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung, in einer inklusiven und respektvollen Umgebung aufwachsen können (vgl. Klocke 2012, S. 98). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden wir uns genauer mit den verschiedenen Aspekten und Auswirkungen queersensibler Ansätze in der Kindheitspädagogik befassen. Im Rahmen der Kindheitspädagogik wird die Bedeutung der Identitätsentwicklung im frühkindlichen Kontext erforscht. Dabei werden insbesondere die Bereiche der Kindertageseinrichtungen wie beispielsweise Kita (0-6 Jahre) sowie der Grundschule (6-12 Jahre) genauer betrachtet. Zusätzlich werden die Erfahrungsberichte von befragten Personen einbezogen, um ihre Erlebnisse im weiterführenden Schulbereich zu berücksichtigen. Um die Relevanz dieser Forschung zu unterstreichen, werden im Folgenden gesellschaftliche sowie politische Geschehnisse erläutert, welche die Problematik der gesetzlichen Diskriminierung und gesellschaftlichen Akzeptanz darstellen. Durch die Darstellung von politischen und gesellschaftlichen Themen wird die kindheitspädagogische Relevanz unterstrichen, da diese Themen eine direkte Auswirkung auf die Entwicklung von Kindern haben. Kinder besitzen bereits ab dem Grundschulbereich eine Vorstellung von politischen Themen (vgl. Lüders 2023, o. S.).

Seit 2023 gilt eine neue Fassung des Transfusionsgesetz, mit dem es homosexuellen Männern lange untersagt wurde, Blut zu spenden. Durch die neue Fassung änderte sich dies mit Beginn dieses Jahres. 2020 gab es laut dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend über 200 politisch motivierte Straftaten im Themenfeld geschlechtliche und sexuelle Identität, darunter waren 40 Gewalttaten. Die Zahl stieg im Jahr 2021 auf fast 350 Straftaten, darunter 57 Gewalttaten (vgl. BMFSFJ 2023, o. S.).

Ein kürzlich in Uganda verabschiedetes Gesetz hat weltweit für Aufmerksamkeit gesorgt, da es die bereits bestehende Diskriminierung gegenüber LGBTQIA+-Menschen verschärft. Das Gesetz, das vor kurzem in Kraft trat, stellt Homosexualität und transgener Identitäten unter Strafe und bedroht die Rechte und Sicherheit von Menschen, die nicht der heteronormativen Mehrheit entsprechen. Die Bestimmungen des Gesetzes verbieten nicht nur gleichgeschlechtliche Beziehungen, sondern kriminalisieren auch die Förderung, das Eintreten für oder die Unterstützung von LGBTQIA+-Rechten (vgl. Tagesschau, dpa 2023, o. S.). Dies bedeutet, dass Aktivist*innen, Anwälte und Organisationen, die sich für die Rechte und die Akzeptanz von LGBTQIA+-Personen einsetzen, mit harten Strafen, Verfolgung und nicht zuletzt sogar der Todesstrafe konfrontiert werden können. Menschenrechtsorganisationen, Aktivist*innen und viele Regierungen kritisieren das Gesetz und fordern den Schutz und die Wahrung der Menschenrechte (vgl. ebd.). Aus dem 2020 veröffentlichten Spartacus Gay Travel Index geht hervor, dass in 15 Ländern homosexuellen Menschen immer noch die Todesstrafe droht und dass im Jahr 2019 in mindestens 45 Staaten Menschen aufgrund ihrer Homo- oder Transsexualität ermordet wurden (vgl. Krüger 2020, o. S.).

Während des CSD (Christopher Street Day) in Münster 2022 wurde der 25-jährige Malte angegriffen und brutal niedergeschlagen. Eine Woche später erlag er im Krankenhaus seinen Verletzungen. Die Polizei hat einen 20-jährigen Verdächtigen festgenommen, der zuvor Teilnehmende der Demonstration homophob beleidigt und bedroht hatte. Der 20-jährige Angeklagte wurde nun zu einer Jugendstrafe von fünf Jahren verurteilt. Der Angriff wird als „queerfeindliches Hassverbrechen“ betrachtet, und es wurden Forderungen nach Maßnahmen gegen Trans- und Homofeindlichkeit laut. Dieser Vorfall unterstreicht die Bedeutung und Notwendigkeit von Maßnahmen zur Förderung von Vielfalt, Diversität und Respekt in unserer Gesellschaft (vgl. zdf, dpa 2023, o. S.).

Die Partei AfD in München hat mit Plakaten eine Kampagne gegen eine geplante Drag-Lesung in der öffentlichen Stadtbibliothek gestartet. Unter den Slogans „Hände weg von unseren Kindern!“ und „Genderpropaganda verbieten!“ stellt die AfD queere Menschen als Gefahr für Kinder dar. Das Plakat für eine Protestkundgebung gegen die Lesestunde zeigt „einen verängstigten Jungen, dem eine geschminkte Person mit Bart und langen Haaren mit offensichtlich übergriffiger Absicht von hinten nahekommt.“ (Schulze 2023, o. S.) Die Pride-Organisator*innen, jene die sich um die Rechte von queeren Personen einsetzen, rufen demokratische Parteien dazu auf, sich klar von diesem Motiv zu distanzieren. Nicht nur die AfD, sondern auch andere Parteien wie die CSU haben Forderungen nach Verboten gegen die Veranstaltung für Familien mit Kindern erhoben und Kritik an vermeidlicher „Frühsexualisierung“ geäußert (vgl. Schulze 2023, o. S.).

Aus den genannten Beispielen lässt sich die aktuelle Relevanz für die Kindheitspädagogik herleiten. Die erlebten Situationen und geschilderten Berichte zeigen die Wichtigkeit zur Verwendung von queersensiblen Ansätzen in der Kindheitspädagogik auf und wie notwendig die intensive Auseinandersetzung zwischen den Fachkräften sowie zwischen der Fachkraft-Kind-Beziehung ist. Die vorliegende Forschungsarbeit hat das Ziel, einen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten und gleichzeitig zur weiteren Erforschung des Themas anzuregen. Zudem soll diese Forschung die Relevanz der Einbringung queersensibler Ansätze in Bildungseinrichtungen darstellen und dazu anregen, diese in die eigene pädagogische Praxis umzusetzen. Es sollen Einblicke in die Herausforderungen queerer Kinder und Jugendliche geschaffen und letztendlich die positiven Auswirkungen queersensibler Ansätze auf die Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendlicher dargestellt werden.

Diese Arbeit kennzeichnet sich durch einen theoretischen und einen empirischen Teil aus. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zunächst ein umfassender Überblick über die Identitätsentwicklung von

Kindern und Jugendlichen gegeben. Die Theorien von Erik Erikson und Pierre Bourdieu werden herangezogen, um die Entwicklung der Identität sowie die Bedeutung von sozialen und kulturellen Faktoren für die Identitätsbildung zu beleuchten. Es wird insbesondere auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität eingegangen und es werden unterschiedliche Geschlechtsidentitäten sowie sexuelle Orientierungen erläutert. Zudem werden die spezifischen Unterschiede in der Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendlicher aufgezeigt. Zusätzlich werden die Gender- und Queer-Theorien erläutert. Es wird aufgezeigt, wie diese Theorien das Verständnis von Geschlecht, Geschlechterrollen und sexueller Orientierung erweitern. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Betrachtung der psychosozialen Situation von queeren Kindern und Jugendlichen. Es wird auf Belastungen eingegangen, mit denen viele Kinder und Jugendliche während ihres Coming Out konfrontiert sind. Basierend auf den Erkenntnissen zur psychosozialen Situation von queeren Kindern und Jugendlichen wird die Bedeutung queersensibler Ansätze in der frühkindlichen Pädagogik herausgearbeitet und wie diese umgesetzt werden können. Anschließend werden die Ergebnisse der empirischen Forschung dargestellt und in der Diskussion unter Berücksichtigung des erstellten Kodierleitfadens sowie der Theorie der Arbeit analysiert. Die Diskussion und Analyse der Ergebnisse liefert Einsichten bezogen auf den Einfluss queersensibler Ansätze im Hinblick auf Identitätsentwicklung in der frühkindlichen Pädagogik. Die Arbeit endet mit einem Fazit, welches die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfasst, die Forschungsfrage beantwortet und einen Ausblick auf die aktuelle Relevanz dieser Forschung in der Disziplin der Kindheitspädagogik gibt.

2. Identitätsentwicklung im frühkindlichen Kontext

Die Identität einer Person wird meist kurz nach der Geburt festgestellt: Name, Geburtstag, Geburtsort und ein Genom, also die vorhandenen Erbinformationen (vgl. Specht 1989, S. 1). „Ich-Identität bedeutet, dass ein Mensch eine innere Korrespondenz zu seiner objektiv feststellbaren Eigenheit herstellen kann: er weiß, er fühlt, er bejaht, er selber zu sein.“ (ebd.) Doch was bedeutet es überhaupt seine eigene Identität zu entwickeln? Was weiß ich über meinen Körper, wie stehe ich zu anderen Menschen, welche Werte verfolge ich? Das sind beispielhafte Fragen, die während der Phasen der Identitätsentwicklung vorkommen können (vgl. ebd., S. 2).

Wichtige Instanzen, die zur Identitätsentwicklung von Kindern und jungen Heranwachsenden beitragen, sind unter anderem die Familie, Kindertageseinrichtungen und die Schule (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S. 34f). Der Begriff der Identität wird in der Kindheitsforschung häufig aus pädagogischer, entwicklungspsychologischer und soziologischer Sicht erklärt. Das bedeutet, dass es verschiedene Ansätze zur Definition der Identitätsentwicklung gibt, welche unterschiedlichste Schwerpunkte aufgreifen (vgl. Lell-Schüler 2012, o. S.). Im Folgenden werden zwei Ansätze (Erikson, Bourdieu) eingehender untersucht.

Nach Erikson ist die Identitätsentwicklung ein lebenslanger Prozess, welcher sich in Krisen und Lösungen äußert. Lösungen werden nach Erikson in der Auseinandersetzung mit der Umwelt gebildet. Im Phasendiagramm (I-VI) zur Identitätsentwicklung nach Erikson (1950) sind besonders die Phasen I bis IV (Säuglingsalter bis Schulalter) von besonderer Bedeutung für das Verständnis von Identitätsentwicklung. In diesem Diagramm stellt Erikson die jeweiligen psychosozialen Krisen mit den wichtigsten Bezugspersonen und den psychosozialen Modalitäten sowie den daraus resultierenden Tugenden dar (vgl. ebd.). In der Phase I, dem Säuglingsalter, erlernt der Säugling durch beispielsweise die stetige Nahrungsaufnahme der Mutter, dass es entweder durch regelmäßige Zuwendung und immer wiederkehrender Versorgung ein tiefes Vertrauen zur Mutter aufbaut oder aber ein tiefes Misstrauen entsteht, durch etwa häufige Trennungen oder Enttäuschungen. In dieser Phase ist die psychosoziale Krise das Vertrauen versus das Misstrauen, die wichtigste Bezugsperson ist die Mutter und die Tugend, die daraus resultiert, ist die Hoffnung (vgl. ebd.). In der Phase II, dem Kleinkindalter, wird das Festhalten und Loslassen gelernt und demnach das Autonomiegefühl von Kindern gestärkt. Kinder erlernen in dieser Phase, dass sie ein eigenes „Ich“ sind. Gleichzeitig sind sie in dieser Phase trotzdem mit dem fremden Willen ihrer Eltern konfrontiert, was Scham und Zweifel hervorbringen lässt. Demnach wird die psychosoziale Krise in dieser Phase Autonomie versus Scham und Zweifel genannt und die Tugend in dieser Phase ist der Wille zur Autonomie. Die wichtigsten Bezugspersonen in dieser Phase sind die Eltern (vgl. ebd.). In der Phase III, dem Spielkindalter, können Kinder nach Erikson bereits sicher erkennen, dass sie ein „Ich“ sind und herausfinden müssen, wer sie sein wollen. Durch die wachsenden motorischen sowie kognitiven Fähigkeiten, wie sicheres Laufen und Sprechen, können Kinder sich in ihrem Raum, in dem sie sich bewegen, zu eigenen Individuen entwickeln. Das bedeutet, durch ihre Sprache Fragen zu stellen, welche zum einen verstanden oder missverstanden werden können. So entsteht die psychosoziale Krise Initiative versus Schuldgefühle, in der Kinder versuchen, ein Gleichgewicht zwischen „sich über Grenzen hinaus zu entwickeln“ und sich dabei an neuen Regeln und Handlungsmöglichkeiten zu orientieren. In dieser Phase sind die Familie und die Kindertageseinrichtung die wichtigsten Bezugspersonen. Die Tugend in dieser Phase ist die Zielstrebigkeit (vgl. ebd.). In der Phase IV, das Schulalter (ca. 6. Lebensjahr bis Pubertät), will das Kind, nach Erikson, lernen. Es entsteht eine psychosoziale Krise zwischen dem Werksinn also etwas eigenständig zu schaffen, und dem Minderwertigkeits-

sinn, dem Gefühl, unzureichende Anerkennung für sein Schaffen zu bekommen (Werksinn versus Minderwertigkeit). Wenn in dieser Phase das Minderwertigkeitsgefühl überwiegt, kann es im späteren Erwachsenenalter zu einem mangelnden Selbstbewusstsein kommen. In dieser Phase sind die Schule sowie das soziale Umfeld die wichtigsten Bezüge, und die Tugend die Tüchtigkeit (vgl. ebd.).

Mit jeder Phase, die Erikson in seinem Phasenmodell erklärt, werden grundlegende Entwicklungsphasen zur Identität zu erklären versucht. Erikson ist bemüht, mit seinem Phasenmodell zu erforschen, wie wichtig soziale Instanzen wie u.a. Familie, Freundeskreis, Kindertageseinrichtung und Schule für die individuelle Identitätsentwicklung sind (vgl. ebd.).

Während sich Erik Erikson mit der individuellen Identitätsentwicklung von Kindern beschäftigt, geht der Soziologe Pierre Bourdieu von der Annahme aus, dass Kinder und junge Heranwachsende durch die Sozialisation ihre eigene individuelle Perspektive schaffen, welche jedoch durch die gesellschaftliche Perspektive bedingt ist. Demnach ist die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit durch die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Gesellschaft und der sozialen sowie materiellen Umwelt bedingt (vgl. ebd.). Orte, an denen Menschen aufwachsen, sind jene, in denen das Individuum einen Platz zu finden versucht. Dieser nach Bourdieu benannte "Sozialraum" wird von Menschen als konstant vorhanden verstanden, d.h. er steht in einer Wechselbeziehung mit dem tatsächlich vorhandenen physischen Raum und dem Raum, welcher von der Gesellschaft geschaffen wird (vgl. Bourdieu 1998, S. 18).

In der Theorie nach Bourdieu (1965) werden vier Kapitalarten genannt, die jedes Individuum besitzt: das ökonomische, das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital. Beim ökonomischen Kapital geht es den Menschen, nach Bourdieu, um ihren wirtschaftlichen Aufstieg, also welche Stellung sie in der Gesellschaft haben. Aber nicht nur das ökonomische Kapital bestimmt den „Rang“ einer Person, sondern auch das kulturelle. Indem die Menschen sich kulturelles Wissen und Kompetenz aneignen, steigen sie gesellschaftlich und sozial auf (vgl. Reitz 2017, o. S.). So kann eine arbeitnehmende Person, die/der zum Beispiel viel gelesen hat oder eine Fremdsprache spricht, sein/ihr kulturelles Kapital erweitern. Das soziale Kapital ist nach Bourdieu die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen sozialen Ressourcen, über die ein Individuum verfügt. Beim symbolischen Kapital handelt es sich um eine übergeordnete Rolle aller Kapitalarten zusammen. So kann das symbolische Kapital beispielsweise aus der Verfügbarkeit des kulturellen Kapitals entstehen (vgl. ebd.).

Mithilfe des Begriffs des Habitus versucht Bourdieu in seinen Arbeiten, die sozialen Positionen von Akteur*innen sowie ihre Sozialisation zu erklären. Der Habitus lässt sich als erworbene Handlungsdisposition verstehen, also zu wissen, wie man sich in einer sozialen Situation verhält und welche soziale Rolle man einnimmt. Diese Gewohnheiten und Verhaltensmuster werden über Erziehung und Bildung vermittelt, wie beispielsweise über die Sozialisierungsinstanz des Elternhauses. Kinder, die aus einem Akademikerhaushalt kommen, haben weniger Angst vor der Vorstellung, später einen Bildungsabschluss zu absolvieren als Kinder, deren Eltern über keinen Akademikerabschluss verfügen (vgl. Rudolph 2019, S. 83).

„Der Habitus ermöglicht über die verinnerlichteten Handlungsmuster eine flexible und zumeist unbewusste Anpassung an verschiedene gesellschaftliche, langfristige und situative Anforderungen, so dass sich Akteur*innen ganz »natürlich« und wie »ein Fisch im Wasser« fühlen, sofern sie sich im Rahmen der ihren Habitus konditionierenden sozialen Verhältnisse bewegen.“ (vgl. ebd.)

Die Identitätsentwicklung von jungen Heranwachsenden ist stark von ihrem eigenen Habitus geprägt. Um langfristig positive Veränderungen zu ermöglichen, ist es wichtig, Chancengleichheit anzustreben und zu unterstützen. Es ist ebenso wichtig zu beachten, dass der Habitus die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflusst (vgl. Lell-Schüler 2012, o. S.). Ihre individuellen Erfahrungen und

sozialen Hintergründe prägen ihre Wahrnehmung von sich selbst und ihrer Rolle in der Gesellschaft. Wenn die Vielfalt der Identitäten unterstützt und der Einfluss des Habitus verringert wird, kann jungen Menschen verholfen werden, ihre eigene Identität zu finden (vgl. Lell-Schüler 2012, o. S.).

2.1. Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern und Jugendlichen

Kinder erfahren erste Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den ersten 18 Monaten. Sie können bereits Unterschiede zwischen dem „männlichen“ und „weiblichen“ Geschlecht wahrnehmen. Darüber hinaus können Kinder bereits ab dem zweiten Lebensjahr eine Präferenz für „typische Aktivitäten“ oder Spielzeugobjekte zeigen. Diese Präferenzen entstehen noch bevor sich ein Kind seinem eigenen Geschlecht und der damit zusammenhängenden Geschlechtsidentität bewusst wird. Geschlechtsidentität meint, dass Kinder nicht nur im Stande sind, ihr eigenes Geschlecht benennen zu können, sondern dass die Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe konstant bleibt und sich nicht verändert (vgl. Lohaus 2021, S. 187). Eine klare Entwicklung der Geschlechtsidentität beginnt im Vorschulalter. Kinder erkennen, dass das Geschlecht als ein konstant vorhandenes Merkmal erkannt wird und sich dieses vorläufig nicht verändert. Durch die Entwicklung der Geschlechtsidentität können Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen feststellen und diese zuordnen. Dabei ist wichtig zu betonen, dass Kinder erst mit der Zeit ihrer Entwicklung, also zum Ende des Vorschulalters, die Zuordnung von Eigenschaften und Merkmalen flexibler einordnen können. Sie verstehen, dass beispielsweise Mädchen vermehrt bzw. bevorzugt mit Puppen spielen, es aber auch Jungen gibt, die dies tun. (vgl. ebd., S. 188f). Kinder, die noch nicht fähig sind, zwischen der Realität und innerer Wahrnehmung zu unterscheiden, gehen davon aus, dass sich durch die Veränderung der äußeren Erscheinungsbilder auch das Geschlecht ändert (vgl. ebd., S. 188). Wenn ein Kind gefragt werden würde, ob die Puppe, die sichtlich „männliche“ Merkmale aufweist, ein Kleid übergezogen bekommt, ein Junge oder ein Mädchen ist, so würde das Kind antworten, dass diese Puppe dem „weiblichen“ Geschlecht zugehörig wäre (vgl. ebd.). Spätestens wenn Kinder die Unveränderbarkeit des biologischen Geschlechts erkennen, gehen sie davon aus, dass sich das primäre (äußere und innere Geschlechtsmerkmale) Geschlecht nicht mehr „ändern“ lässt. Lange Zeit wurde die Geschlechtsidentitätsentwicklung nur unter dem Fokus des Kindesalters untersucht, jedoch ist zu beachten, dass es sich um einen lebenslangen Entwicklungsprozess handelt, welcher eine Neuorientierung bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität zulässt (vgl. ebd.). Demnach befasst sich die Geschlechtsidentitätsentwicklung auch mit dem Jugendalter ab dem Beginn der Pubertät. In diesem Entwicklungsabschnitt werden biologische, psychologische und soziale Prozesse von besonderer Bedeutung. In der Pubertät, welche ab einem Durchschnittsalter von zehn Jahren beginnt, erleben junge Heranwachsende neben den biologischen Veränderungen, wie z.B. Schambehaarung, Hormonproduktion und erste Menstruation auch soziosexuelle Entwicklungsveränderungen. In dieser Phase erkunden junge Heranwachsende sich und ihren Körper und es findet ein Abnabelungsprozess von den Eltern statt (vgl. Beier 2012, S. 742f).

Bis zum sechsten Lebensjahr entwickeln Kinder eine eigene Geschlechtsidentität, ein Verständnis von Geschlechtsunterschieden sowie das Wissen von Geschlechterstereotypen (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S. 37). Kinder erkennen früh, dass sich ihre Geschlechtsteile in Form und Funktion von denen des anderen Geschlechts unterscheiden. Bei der Feststellung und Unterscheidung des Geschlechts orientieren sich Kinder zu Anfang jedoch lediglich an den äußeren Erscheinungsmerkmalen wie Kleidung oder Haare, und weniger an den tatsächlichen biologischen Geschlechtsmerkmalen. Mit dem Eintritt in die Schule fangen Kinder an, auch Gesichtsmerkmale bewusster wahrzunehmen und

mit der Zeit ihrer kognitiven Entwicklung schaffen Kinder ein Bewusstsein für Geschlechterunterschiede (vgl. ebd., S. 38). Die Entdeckung der eigenen Geschlechtsmerkmale und der dementsprechenden Unterschiede entwickelt sich in einem vielschichtigen Zusammenspiel zwischen der Erkundung des eigenen Körpers und den sozialen Beziehungen.

2.2. Die sexuelle Identität von queeren Personen

Im Jahr 1968 wurde Sex zwischen zwei Männern in Deutschland immer noch mit einer Freiheitsstrafe bestraft. Bis 1992 galt Homosexualität, laut der deutschen Krankheits-Klassifikationssysteme (ICD10), als eine Krankheit (vgl. Watzlawik/ Wenner 2016, S. 2). Auch während der AIDS-Krise (AIDS: Acquired Immundeficiency Syndrome) wurde das Image der Homosexualität als Krankheit immer mehr verbreitet. Damals oft bekannt als „Schwulenkrebs“ wurde AIDS mit der sexuellen Orientierung, meist schwuler Männer, assoziiert. Begründet wurde dies damit, dass sich dadurch die Natur selbst gegen das „widrige Verhalten“ wehrt und in kirchlichen Kreisen wurde behauptet, es sei eine Strafe Gottes aufgrund des unmoralischen Verhaltens der homosexuellen Männer (vgl. Watzlawik/ Wenner 2016, S. 2). Die Vielfalt der sexuellen Orientierungen sollte jedoch „[...] nicht mit Krankheit assoziiert, sondern als natürliche Variationen menschlichen Erlebens und Verhaltens betrachtet werden.“ (ebd.)

2.2.1. Definitionsversuch

Die gängigsten Begriffe zur Darstellung von sexuellen Orientierungen sind homo, bi- und heterosexuell (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 3). Watzlawik und Wenner (2016) zitieren aus Kinsey (1948), welcher davon ausgegangen ist, dass es sich nicht einfach nur um klar abzugrenzende Kategorien handelt, sondern um etwas Zusammenhängendes, in dem sich Menschen bewegen können. Es beschreibt eine Art Spektrum, in dem Menschen sich meist unbewusst bewegen. Kinsey (1948, 1953) stellte zudem dar, dass es bei der sexuellen Orientierung nicht rein um das Verhalten geht bzw. diese nicht erst durch tatsächlich vollzogene Handlungen deutlich wird. Es geht zu großen Teilen auch um die Fantasien und Wünsche der Menschen, also um das Sich-Hingezogen-Fühlen zu einer Person des gleichen bzw. anderen Geschlechtes, oder auch unabhängig vom Geschlecht. Durch diese Betrachtung, wird deutlich, dass, wie in der Gender-Debatte, auch hierbei nicht einfach in zwei Kategorien gedacht werden kann, sondern die sexuelle Orientierung als Kontinuum samt vieler Ausprägungen gesehen werden muss. Es kann somit zu Veränderungen und einer Variabilität dieser in Bezug auf den zeitlichen Verlauf kommen. Diese Faktoren sind stark vom Umfeld und dem zeitlichen Ideal abhängig und unterscheiden sich somit manchmal vom tatsächlichen Verhalten und Erleben bzw. von den Wünschen der betroffenen Menschen (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 3ff). Die Begriffe wie homo-, bi- oder pansexuell stellen somit von der Gesellschaft künstlich geschaffene Kategorien dar, welche hauptsächlich bestehen, um Aussagen über sich oder andere Menschen zu treffen. Trotz der heutigen Vielfalt an Bezeichnungen unterschiedlicher Sexualitäten weist die Kategorienanwendung auch Nachteile auf, da sich nicht alle Menschen einer bestimmten Kategorie zuordnen können bzw. wollen (vgl. Watzlawik 2003, S. 35).

2.2.2. Sexuelle Identitätsentwicklung

Meike Watzlawik zitiert Erikson, indem sie schreibt, dass sich die Identität immer im Austausch mit der sozialen Umwelt entwickelt. Durch den regelmäßigen Austausch mit unterschiedlichsten Menschen wird Identität, passiv durch Zuschreibungen sowie aktiv durch Inszenierungen bzw. Reaktionen auf

Zuschreibungen gebildet. Somit ist auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität und somit Identität vom Umfeld abhängig. Identität wird von Watzlawik als ein „vielschichtiges Konzept“ beschrieben (vgl. Watzlawik 2014, o. S.). Die sexuelle Identität ist beispielsweise neben der ethischen Identität, der Geschlechtsidentität oder beruflichen Identität nur ein Teilaspekt der Gesamtidentität eines Menschen und ist somit ein lebenslanger Prozess (vgl. ebd.). Befindet sich ein Mensch in einem Umfeld, welches sich regelmäßig ablehnend der Homosexualität gegenüber äußert, sinkt die Wahrscheinlichkeit eines schnellen inneren sowie äußeren Coming Outs (engl.: herauskommen/ etablierter Begriff für sich seiner sexuellen und geschlechtlichen Orientierung bewusstwerden) (vgl. ebd.). Vor allem spielt die Herkunftsfamilie von Kindern und Jugendlichen während der Entwicklung von Einstellungen zur Sexualität eine bedeutende Rolle. Eine Korrelation kommt besonders zum Vorschein in Bezug auf den Bildungsabschluss und das intellektuelle Niveau der Eltern und eine positive Einstellung gegenüber Sexualität.

Dadurch werden wiederum die Möglichkeiten und der Umfang von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf mögliche soziale Erfahrungen und Begegnungen mit unterschiedlichen Sexualitäten beeinflusst. Neben der Herkunftsfamilie haben auch gesellschaftliche Bedingungen einen Einfluss darauf, welche und in welchem Umfang Informationen für Kinder und Jugendliche zu Verfügung stehen. Dadurch dass das Umfeld aller Kinder und Jugendlichen heutzutage immer noch von der heterosexuellen Norm bestimmt wird, stehen diesen kaum bis gar keinen Informationen für ihr Verhalten zur Verfügung und sie müssen sich meist mit einem verzerrten Bild queerer Menschen befassen (vgl. Watzlawik 2003, S. 41). Somit ist es bei der Entdeckung der eigenen sexuellen Identität von enormer Bedeutung, von Vorbildern zu lernen und die Bewertung verschiedener sexueller Orientierungen in der Gesellschaft kennenzulernen. Abgesehen davon muss betont werden, dass die alleinige Untersuchung der Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendlichen nicht ausreicht, da dadurch Unterschiede zu anderen marginalisierten Differenzen unsichtbar bleiben. Ein Mensch gehört bekanntlich mehreren Gruppen gleichzeitig an, was, je nach kategorialer Zuordnung, die Zugehörigkeits-, Differenz- und Diskriminierungserfahrungen eines Menschen beeinflussen kann. So zeigt es sich also, dass beispielsweise die geschlechtliche Identität sowie auch der kulturelle Hintergrund einen Einfluss bei der Entdeckung der sexuellen Orientierung und des Coming Outs haben und somit zu Unterschieden führen können (vgl. Watzlawik 2014, o. S.).

2.3. Diverse Geschlechtsidentitäten

In diesem Kapitel werden einige Begriffe zur Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung beschrieben, welche in dieser Arbeit immer wieder auftauchen. Wichtig zu erwähnen ist jedoch, dass nicht jede Person sich innerhalb dieser Begriffe einordnen möchte und es daher auch Personen gibt, die sich von jeglichem Definitionsversuch fernhalten (vgl. MSJFSIG o. D, S. 18). Zudem ist noch anzumerken, dass es weitaus mehr Begriffe in diesem Spektrum gibt, diese jedoch nicht alle in dieser Arbeit aufgeführt werden.

Die Vielfältigkeit der Geschlechtsentwicklung bringt unterschiedliche Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen mit sich. Durch die normativ geprägte Gesellschaft werden unter anderem Transgeschlechtlichkeit sowie Homo- und Bisexualität wenig thematisiert und sehr kontrovers diskutiert. Dabei ist es von besonderer Bedeutung diesen Begriffen einen Raum zur Erklärung und Entfaltung zu bieten. Gerade bei Kindern und Jugendlichen ist es besonders wichtig, ihnen Entfaltungsmöglichkeiten für ihre eigene Geschlechtsidentität zugeben, um damit einen sicheren Raum zu schaffen (vgl. Rauchfleisch 2020, S. 11ff). Unter den vielen Definitionsversuchen der geschlechtlichen Vielfalt finden

wir Begriffe wie Cis-Geschlechtlichkeit (lat. Cis: diesseits), was bedeutet, dass die Person sich ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht zugehörig fühlt. Das heißt, ein Mensch, der aufgrund der äußeren Geschlechtsmerkmale als weiblich zugeordnet wurde, identifiziert sich ein Leben lang als Mädchen oder Frau (vgl. MSJFSIG (o.D), S. 18). Dann gibt es Menschen, die sich als nicht-binär (engl. nonbinary) oder agender (lat. a: nicht vorhanden) identifizieren. Nicht-binäre Personen identifizieren sich nicht mit den beiden binären Geschlechtern „männlich“ und „weiblich“. Menschen, die keine Geschlechtsidentität annehmen und sich mit keiner identifizieren, bezeichnen sich als agender (vgl. ebd., S. 20). Personen, die sich als gender-fluid (engl. fluid: flüssig) identifizieren, sind Menschen, die ihre Geschlechtsidentität als stetig bewegend einordnen, d.h. sie ändern diese oft bzw. manchmal (vgl. Sauer 2018, o. S.). Es gibt auch Menschen, die sich als androgyn identifizieren (griech. andros: Mann, Gyne: Frau). Dabei können die Geschlechtsidentitäten eine Kombination aus „weiblichen“ und „männlichen“ Eigenschaften darstellen oder es drückt sich im äußeren Erscheinen der Person aus, wie u.a. Kleidung (vgl. ebd.). Des Weiteren gibt es Personen, die sich als Trans* Menschen definieren. Trans* Personen fühlen sich ihrem bei ihrer Geburt zugewiesenen Geschlecht nichtzugehörig. So sind zum Beispiel Trans*Männer Personen, die bei ihrer Geburt „weiblich“ eingeordnet wurden und Trans*Frauen Personen, bei denen die Geschlechtsmerkmale als „männlich“ eingeordnet wurden. Einige Trans* Menschen gleichen ihren Körper ihrer Geschlechtsidentität an, indem sie Hormontherapien, Logopädie oder geschlechtsangleichende Maßnahmen durchführen lassen (vgl. MSJFSIG (o.D), S. 19).

Das von der WHO in den 1980ern eingeführte Klassifikationssystem ICD-10 wurde im Dezember 2022 zuletzt aktualisiert. In dieser aktuellen Version findet sich die Einstufung und Klassifizierung der Transgeschlechtlichkeit im Bereich der Persönlichkeits- und Verhaltensstörung wieder. Dabei wird unter F64.0 Transsexualismus und F64.2 Störung der Geschlechtsidentität des Kindesalters unterschieden (vgl. Mocker 2022, o. S.). Im Juni 2018 hat die WHO im neu erstellten Klassifikationssystem ICD 11, eine Neufassung der Internationalen Klassifikation der Krankheiten, die psychiatrische Diagnose Transsexualität und alle damit in Zusammenhang stehenden Diagnosen aus dem Katalog der psychischen Krankheiten entfernt. Die neue Definition im ICD-11 lautet nun: HA60 Geschlechts-Inkongruenz, Transgender/Transsexuell. Aktuell arbeiten Ärzt*innen noch mit dem ICD10 und ein genaues Datum, ab wann sich dies ändern wird, ist noch unklar. Dennoch sind mittlerweile fast 80% des ICD11 in die deutsche Sprache übersetzt wurden (vgl. Mocker 2022, o. S.).

2.4. Sexuelle Orientierungen *Charlotte Geltat*

Sexuelle Orientierung meint, zu welchem Geschlecht oder welchen Geschlechtern sich ein Mensch hingezogen fühlt. Sie ist ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung eines Heranwachsenden und kann sich zu jederzeit im Leben verändern (vgl. MSJFSIG (o.D), S. 22). Heterosexuelle Menschen fühlen sich vom anderen Geschlecht angezogen, das meint, dass männlich gelesene Personen weiblich gelesene Personen und andersherum begehren und lieben. Die Mehrheit der Gesellschaft definiert sich als heterosexuell, was dazu führt, dass oft von einer heteronormativen Mehrheitsgesellschaft gesprochen wird (vgl. ebd., S. 23). Homosexuelle Menschen (griech. Homo: gleich / lat. sexus: Geschlecht) bevorzugen das Bedürfnis, von Menschen mit demselben Geschlecht geliebt und begehrt zu werden (vgl. ebd., S. 24). Bisexuelle Menschen (lat. bi: zwei) empfinden Liebe zu mehr als nur einem Geschlecht, das meint nicht nur die beiden gesellschaftlichen binären Geschlechter, sondern jedes Geschlecht* (vgl. ebd., S. 24). Menschen, die andere Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht lieben, sich demnach in alle Menschen verlieben, identifizieren sich als pansexuell (griech. pan: alles). Es gibt jedoch auch Menschen, die weniger bis keine Lust nach Sexualität und Nähe mit anderen Menschen

haben, diese identifizieren sich als asexuell (vgl. ebd., S. 25). Innerhalb dieses diversen Spektrums von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen, in dem wir Menschen uns befinden, können wir den Begriff queer* etablieren. Es meint, dass Personen, die sich innerhalb dieses Spektrums einordnen, ihr Geschlecht und ihre Sexualität nicht heteronormativ ausleben, sondern vielmehr eine offene, tolerante und akzeptierte Haltung annehmen und ihr Leben danach leben (vgl. ebd., S. 8).

2.5. Unterschiede in der Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendlicher

Queere Kinder und Jugendliche werden in eine heteronormative und cis-geschlechtliche Gesellschaft hineingeboren, wodurch sie mit der Vorannahme aufwachsen, heterosexuell und entweder männlich oder weiblich zu sein (vgl. Thomas et al. 2017, S. 11 ff). Die Bewusstwerdung von queeren Kindern und Jugendlichen, dass sie dieser „Norm“ nicht entsprechen, fängt bei Trans*Personen häufig bereits in der Kindheit und bei lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Personen meist zu Beginn der Pubertät an. Dies löst bei queeren Kindern und Jugendlichen oftmals die Fragen aus, wer sie denn sind, wie sie sind oder auch ob sie überhaupt so sein dürfen (vgl. ebd., S. 12 ff). Dadurch erschwert sich bei queeren Kindern und Jugendlichen die Bewusstwerdung der eigenen sexuellen Orientierung und die Integration dieser in das eigene Selbstkonzept, im Gegensatz zu heterosexuellen Jugendlichen. Da die Gefühle heterosexueller Jugendlicher den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen, spricht man bei diesen von einer übernommenen Identität. Bei queeren Jugendlichen wird von einer erarbeiteten Identität ausgegangen, da bei vielen anfänglich eine große Identitätsdiffusion herrscht (vgl. ebd., S. 13 ff). Die Identitätsdiffusion drückt sich unter anderen in Verzweiflung und Resignation aus, denn das Ausprobieren und Zulassen der „neuen“ Identität braucht oftmals einige Zeit. Durch diesen Prozess müssen andere Entwicklungsaufgaben, welche typisch für die bestimmte Lebensphase sind, zunächst hintenangestellt werden. Somit erfahren queere Jugendliche beispielsweise Liebe, Sexualität und Partnerschaft meist später als ihre heterosexuellen Peers (engl.: Gleichaltrige), weswegen eben diese Erfahrungen auch erst später verarbeitet werden können (vgl. ebd., S. 14.).

Aus Angst vor Diskriminierung und negativen Erfahrungen verspüren viele queere Kinder und Jugendliche einen Normierungsdruck im Alltag, insbesondere im Schulalltag (vgl. ebd., S. 18ff). Dieser Druck sowie die Auseinandersetzung mit der Erkenntnis eventuell nicht heterosexuell bzw. cis-geschlechtlich zu sein, lösen bei ihnen starke Irritationen und Druck aus. Viele queere Jugendliche gehen mit dieser Verwirrung mit Hilfe von Vermeidungsstrategien um. Sie versuchen, ihr inneres Erleben zu verdrängen und setzen sich nicht damit auseinander, ihre bisherige Identität mit den neuen Erkenntnissen zu ihrer Identität in Einklang zu bringen (vgl. ebd.). Bei manchen dauert diese Vermeidungsstrategie mehrere Jahre an und führt somit zu einer Verzögerung der Identitätsentwicklung und einem Nicht-Entdecken der inneren Gefühlswelt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass queere Kinder und Jugendliche mehr Ressourcen für ihre Identitätsentwicklung benötigen als ihre heterosexuellen, cis-geschlechtlichen Peers (vgl. ebd.).

3. Gender Theorien

In der Sozialwissenschaft wird das biologische Geschlecht („sex“) und das soziale Geschlecht („gender“) voneinander getrennt und das Geschlecht sowie das einhergehende Verhalten wird von gesellschaftlichen Vorgaben festgelegt. Gender beschreibt die Geschlechterrollen, in welche Mädchen und Frauen sowie Jungen und Männer in eine gesellschaftlich konstruierte Rolle hineinpassen sollen (vgl. Hubrig 2019, S. 16).

3.1. Das biologische Geschlecht

Bei der biologischen Bestimmung des Geschlechts wird zwischen der Geschlechtsdetermination und der Geschlechtsdifferenzierung unterschieden. Während sich die Geschlechtsdetermination mit dem Einfluss und Faktoren von unterschiedlichen Chromosomen und Genen befasst, untersucht die Geschlechtsdifferenzierung die Entwicklung der inneren sowie äußeren Organen. Der genetische Bauplan eines jeden menschlichen Individuums besteht aus 46 Chromosomen mit seinen Erbinformationen. 23 dieser Chromosomen stammen von der Mutter, die anderen 23 vom Vater. Bei der Weitergabe der Chromosomen bestimmt das 23. Chromosom, welches biologische Geschlecht der Mensch nach der Geburt haben wird. Wenn das 23. Chromosom von Mutter und Vater eine x-Form (xx) hat, so entwickelt sich der Mensch nach seinem genetischen Bauplan zu einem weiblichen Phänotyp. Wenn das 23. Chromosom des Vaters eine y-Form hat, dann hat der Mensch den genetischen Bauplan xy und wird männlich. Ein weiterer wichtiger Punkt, der bei der Geschlechtsdetermination eine große Rolle spielt, sind die hormonellen Einflüsse. Diese Ausprägung und der Einfluss von Östrogen (weibliche Hormone) und Androgen (männliche Hormone) bewirken durch ein entsprechendes Mengenverhältnis die Entwicklung der Geschlechtsmerkmale und die Gehirnstrukturen. (vgl. ebd., S. 14)

Es gibt jedoch auch Menschen, die sich trotz ihrer spezifischen Geschlechtschromosomen, ihrer Geschlechtsorgane und den Mengenverhältnissen ihrer Geschlechtshormone nicht eindeutig als männlich oder weiblich identifizieren. So zitiert Hubrig 2019 in ihrem Text einen Kommentar von Lucie Veith, aus der Fachkonferenz Intersexualität aus dem Jahr 2013, in dem sie sagt: *„4000 Varianten der geschlechtlichen Differenzierung gibt es! Zu behaupten, es gäbe nur 2 binäre Geschlechter, ist so absurd, wie zu behaupten, die Welt ist eine Scheibe“*.

Demnach ist es von besonderer Bedeutung, den Fokus nicht nur auf zwei binäre Geschlechter zu setzen, sondern sich dem Wissen der biologischen Vielfalt zu bedienen. Ärzt*innen beschäftigen sich nach der Geburt eines Neugeborenen mit der entsprechenden Geschlechtszuweisung. Diese erste Aufmerksamkeit findet in der Regel durch die Sichtung der eindeutig identifizierbaren Genitalien des Kindes statt (vgl. Gildemeier/Günther 2008, S. 26).

Wird ein Neugeborenes mit zweideutigen Genitalien genetisch weiblich (xx) geboren, dann steht die Entscheidung, eine Geschlechtsanpassung durchzuführen schnell fest. Wenn ein Neugeborenes jedoch ein y-Chromosom aufweist, dauert die Entscheidung oft länger, da erst getestet werden muss, „[...] inwieweit ein „Mikropenis“ („Klinteropenis“) auf Hormongaben (Testosteron) reagiert und so zu einer „normalen Größe“ heranwachsen kann“. (ebd., S. 29) Demnach gehen Ärzt*innen in dieser Entscheidung nicht von einer Geschlechtszugehörigkeit durch genetische Merkmale (xy-Chromosomen) aus, stattdessen geht es hierbei vorrangig um die beispielsweise „angemessene“ Penisgröße (vgl. ebd.). Der Grund für diese Entscheidung, operativ einzugreifen, ist in der Medizin sowie auch der Psychologie die Annahme, dass sich eine stabile Geschlechtsidentität innerhalb der ersten 18 Monate entwickelt und gefestigt wird. Diese chirurgischen Anpassungen werden aus medizinischen Gründen durchgeführt, da

es bei der Entwicklung der rekonstruierten Genitalien wichtig ist, dass diese unabdingbar „funktionieren“ (vgl. ebd.).

3.2. Die Geschlechterrollen in der frühen Kindheit

Im westlich-europäischen Raum, gehen sozialwissenschaftliche Forschungen davon aus, dass männlich und weiblich gelesenen Personen Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften zugeschrieben werden können. Obwohl im Grundgesetz (Artikel 3 Abs. 2 GG) die Gleichberechtigung von männlich und weiblich gelesenen Personen verankert ist, gibt es immer noch Ungleichheiten und „Regeln“, die zur einer Geschlechterhierarchie beitragen. Dadurch stellt das „männliche“ die Norm dar und weiblich gelesene Personen haben es folglich schwerer, sich dem zu stellen (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S. 34f). Das nähere Umfeld einer jeden Person trägt zur Sozialisierung bei. Diese Sozialisationsinstanzen können beispielsweise Familienmitglieder, Freundeskreise, pädagogische Fachkräfte oder aber auch näherstehende Erwachsene sein. In der sozialkognitivistischen Lerntheorie der Geschlechterentwicklung geht der Entwicklungspsychologe Albert Bandura (1977) davon aus, dass geschlechtstypische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern bevorzugt von gleichgeschlechtlichen Modellen nachgeahmt werden (vgl. ebd., S. 44). Kindern, gleich welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen, wird also eine gewisse Rolle mit bestimmter Erwartung zugespielt, welche entweder zugeschrieben oder erlernt wird. Durch diese normativen Orientierungslinien, welche von der Gesellschaft geschaffen werden, fällt es heranwachsenden Menschen oft schwer, mit den dominierenden Verhaltensnormen auszukommen (vgl. Alfermann 1996, S. 31).

Der Begriff „Geschlechterrolle“ entsteht aus der Anpassung des Individuums an dominierende Verhaltensnormen, also an Verhaltensweisen, die von Männern und Frauen im gesellschaftlichen Kontext erwartet werden. Das bedeutet, dass bei der Geschlechterrolldifferenzierung Individuen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit in ihrem Verhalten eingeschränkt werden. So geben normative Orientierungslinien an, auf welche Art und Weise Männer und Frauen sich verhalten sollen. Dieses geschlechtsspezifische Verhalten findet dann im System der „kulturellen Zweigeschlechtlichkeit“ statt, in dem das Frau- oder Mann-Sein relevant für die Identität des Individuums ist (vgl. Hilgers 1994, S. 67f).

3.3. Die Geschlechtsstereotypen in der frühen Kindheit

Kinder entwickeln ihr Rollenverständnis anhand von Orientierung an Erwachsenen. Dabei spielen äußerliche Attribute wie beispielsweise das körperliche Erscheinungsbild sowie Interaktionen eine große Rolle. Erst mit der Zeit ihrer Entwicklung können Kinder auch zwischen beispielsweise Interessen, Motiven und Emotionen unterscheiden (vgl. Bischof-Köhler 2011, S. 83). Auch andere soziale Instanzen prägen, wenn auch nicht immer bewusst, die Vorstellungen und Meinungen in Bezug auf andere Personen und einen selbst. Die sozialen Instanzen tragen dazu bei, dass Personen Informationen, welche sie verarbeiten wollen, „schnell“ einordnen und kategorisieren können. Diese Anwendungsmethode von schnellem Kategorisieren kann jedoch dazu führen, dass unbekannte Situationen und Personen in eine sogenannte „Schublade“ gesteckt werden (vgl. Hannover/Wolter 2019, S. 201ff). Stereotypen entstehen, wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede in sozialen Kategorisierungen vorgenommen werden, das heißt, wenn Personen in Gruppen eingeteilt werden, die bestimmte Merkmale aufweisen, wie zum Beispiel: Eigenschaften, Einstellungen und Verhalten, aber auch Geschlecht, Hautfarbe, Beruf etc. (vgl. ebd., S. 203ff). Geschlechterstereotypen sind charakterisiert als sozial geteilte Annahmen, welche

Merkmale männliche und weibliche Personen besitzen. Dabei gehen die geschlechterstereotypen Kategorisierungen oft nur auf die binäre, heterosexuelle Geschlechteridentität ein (vgl. ebd., S. 204). Weiblich gelesene Personen werden demnach oft in die Rolle der Hausfrau kategorisiert, also Frauen*, die daheimbleiben, um sich um den Haushalt und die Familie zu kümmern. Männlich gelesene Personen wird oft die Rolle in Führungspositionen zugeschrieben. Diese beobachteten Verhaltensweisen sind Grundlage für die Schlussfolgerung, dass weiblich gelesene Personen sich wohl eher um die Kinder und den Haushalt kümmern. Kinder lernen schon sehr früh, welches Spielzeug beispielsweise für „Jungen“ und welches für „Mädchen“ geeigneter ist (vgl. ebd., S. 204).

In Kindertageseinrichtungen erforschen Kinder bereits während des Spiels mit ihren Peers ihre individuelle Geschlechtsidentität. Bereits in dieser Zeit verinnerlichen Kinder Vorstellungen von Geschlechterrollen und werden durch den Einfluss ihrer Peers sowie des sozialen Umfelds früh mit konventionellen Geschlechterzuweisungen vertraut gemacht (vgl. Hierholzer 2017, S. 10ff). In der Grundschulzeit werden die Stereotypisierungen durch die Peer Group oft verstärkt. Dabei spielen Geschlechterzuweisungen sowie Rollenbilder, welche durch die gesellschaftlichen Normen beeinflusst werden, eine wichtige Rolle. Während der Oberschule und dem Beginn der Pubertät verändern sich die Einstellungen von Jungen und Mädchen in Bezug auf ihre Sexualität sowie der ihrer geschlechtlichen Identität, d.h., sie setzen sich mit Themen wie Beziehungen, Körper und anderen Belangen auseinander und orientieren sich an ihren Peers (vgl. ebd., S. 12). Außerschulisch teilen Kinder und Jugendliche ein gleiches Interesse wie die Mitgliedschaft in einem Sportverein, Theaterprogramme und andere freizeitleiche Aktivitäten, um so in den Kontakt mit anderen Peer Groups zu kommen (vgl. Hüfner/Leinhos 2019, o. S.).

3.4. Doing Gender

Das Konzept *doing gender* geht davon aus, dass sich geschlechtsbezogenes Verhalten nicht durch die Biologie oder soziale Erwartungen und Zuschreibungen bestimmen lässt. Vielmehr versucht *doing gender* darauf aufmerksam zu machen, dass die sozialen Interaktionen immer wieder neu und aktiv hergestellt werden. Dieses „Herstellen“ wird als *doing gender* bezeichnet und versucht im Vergleich zu anderen Konzepten deutlich zu machen, dass es sich um einen sich bewegenden Prozess handelt, der im sozialen Miteinander entsteht (vgl. Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, S. 50).

3.5. Gender Mainstreaming Charlotte Galtat

Gendermainstreaming entstand aus der internationalen Entwicklungspolitik, welche eine geschlechterpolitische Strategie anstrebt. GM (Gendermainstreaming) verfolgt das Ziel, geschlechtsspezifische Sichtweisen zu berücksichtigen (vgl. Stiegler 2010, S. 933f).

„Beim GM handelt es sich also um ein konzeptionelles Instrument zur Veränderung von Entscheidungsprozessen, um eine systematisierende Verfahrensweise, die innerhalb der Entscheidungsprozesse von Organisation von oben nach unten (Top down) implementiert, aber von unten nach oben vollzogen wird.“ (ebd., S. 934)

4. Die Queere Theorie

Der politische Aktivismus und die Denkrichtung der „Queer Theory“ entstand 1990 in den USA. Einge­führt wurde der Begriff von Teresa de Laurentis, im Rahmen von Debatten innerhalb der feministischen Theorie, den *Gay- und Lesbian Studies* und in außeruniversitären Kontexten, die sich mit Rassismus, Sexualität und geschlechtlicher Politik befassen (vgl. Czollek et al. 2009, S. 33). De Laurentis stellte somit eine veränderte Forschungsagenda der *Gay and Lesbian Studies* vor, welche sich an drei zentralen Punkten orientiert. Der erste Punkt war die Kritik an der Heteronormativität innerhalb der feministischen Theorie und die damit einhergehende Annahme von Heterosexualität als Norm. Gefordert wurde somit, dass lesbische und schwule Homosexualitäten eigenständig und nicht von der Norm ausgehend betrachtet und untersucht werden sollten. Als zweiten Punkt nannte de Laurentis die Kritik daran, dass die *Gay und Lesbian Studies* von der schwulen Perspektive dominiert wurden und zudem die Untersuchungen der Geschlechterverhältnisse sowie Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen lesbischen und schwulen Erfahrungen vernachlässigt wurden. Die Vernachlässigung der Analysen in Bezug auf *Race* und Klasse stellte de Laurentis dritten Punkt dar (vgl. Laufenberg 2022, S. 89-90). Die Bewegung galt somit als Politik der Sichtbarmachung und Kritik an Heteronormativität sowie an schwul-lesbischen Identitätsmodellen und den damit zusammenhängenden und produzierten Ausschlüssen bestimmter Menschen. Das Ziel war es, kategoriale und identitätspolitische Einschränkungen zu überschreiten und vielfältige Differenzen sowie Vielgeschlechtlichkeit anzuerkennen (vgl. Laufenberg 2019, S. 332).

Die Theorie besteht aus einer Ansammlung diverser Ansätze, welche sich mit dem Verhältnis von Sexualität, Geschlecht, Kultur und Gesellschaft befassen und diese aus einer identitäts- und machtkritischen Perspektive betrachten. Innerhalb der Queeren Theorie werden Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit im Kontext der kulturellen Konstruktion und sozialer Verhältnisse analysiert. Genauer untersucht werden die Regulierungen und Widerstände innerhalb kapitalistischer und nationalstaatlich verfasster Gesellschaften von nichtnormativen Sexualitäten und Geschlechtern. Zudem wird dies aber auch in transnationalen sowie (neo-)kolonialen Kontexten betrachtet. Sexuelle und geschlechtliche Kategorien und Verhältnisse werden hierbei also intersektional betrachtet, das heißt, in ihrem bezüglichen Gefüge in Kombination mit anderen hierarchisierten Differenzen neben *Race* und Klasse betrachtet (vgl. Laufenberg 2019, S. 332).

Queer fungierte anfänglich als homo- und transfeindliches Schimpfwort und bedeutet ins Deutsche übersetzt so viel wie seltsam, falsch, krank oder verrückt. Um ihre sexuelle und geschlechtliche Nonkonformität innerhalb der Mehrheitsgesellschaft sowie ihre Marginalisierung innerhalb der Lesben- und Schwulenbewegung zu politisieren, haben Schwarze und PoC (People of Color) Aktivist*innen aus den USA sich den Begriff Queer als positive Selbstbezeichnung angeeignet (vgl. Czollek et al. 2009, S. 33).

Die Lesben- und Schwulenbewegung stellte damals eine normative Repräsentationspolitik dar und wurde dementsprechend kritisiert, da innerhalb der Bewegung Lesben und Schwule grundsätzlich als cis, exklusiv homosexuell, meist weiß und dem Mittelstand zugehörig angesehen bzw. repräsentiert wurden. Durch die Re-Ideologisierung von Familie und Sexualität, welche seit den 1980er-Jahren, unter anderen durch die AIDS-Krise und den Aufstieg der religiösen Rechten, betrieben wurde, nahm die Diskriminierung marginalisierter Gruppen deutlich zu. Dadurch nahm in den feministischen und LGBT-Communities der Drang nach einer Opposition zu, welche sich nicht nur gegen Homosexualitäts- und Transfeindlichkeit, sondern auch Sexismus, Rassismus, Armut sowie Klassismus innerhalb der Sozial- und Gesundheitspolitik richteten. Somit war das zentrale Ziel der Bewegung, heterogene politische

Elemente, welche zu diesem Zeitpunkt keinen Teil der üblichen klassen- und identitätspolitischen Organisation sozialer Kämpfe darstellten, miteinander zu verbinden und auf die intersektionalen Problematiken aufmerksam zu machen (vgl. Laufenberg 2019, S. 332-333).

Die Queer Theory konnte sich in Teilen der USA schnell etablieren. Queer Studies wurden aufbauend auf den *Lesbian and Gay Studies* an Colleges und Universitäten in Form von einzelnen Kursen oder Programmen angeboten, bis die Queer Studies Mitte der 1990er Jahre die *Lesbian and Gay Studies* sogar vermehrt ablösten. 1991 wurde die Queer Theory erstmals im deutschsprachigen Raum, durch Judith Butlers Buch „*Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*“ (1990, dt. 1991), wahrgenommen. Dabei hat sich Butler (1991) jedoch zunächst weitestgehend mit der Geschlechtertheorie auseinandergesetzt und provozierte innerhalb der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung mit ihrer Aussage, dass *sex* schon immer *gender* gewesen sei,. Der Begriff queer spielt erst in ihrem Buch „*Bodies That Matter*“ (1993, dt. 1995) eine Rolle, indem sie im Kontext der Kritik an Identitätspolitik davor warnt, queer als feste umrissene Identitätskategorie zu gebrauchen. Sie war der Meinung, dass keine Identitätskategorie vollständig angeeignet werden kann, da es wichtig ist, Verankerungen immer wieder zu durchkreuzen und Begriffe für noch Ausgeschlossenes zu öffnen. Auf diese identitätskritischen Perspektiven sowie die Dekonstruktion von Identitätspolitik folgten die ersten deutschsprachigen Arbeiten aus dem Feld der Queer Studies (vgl. Hark 2008, S. 111).

5. Psychosoziale Situation von queeren Kindern und Jugendlichen während des Coming Outs

Queere Jugendliche stehen vor den gleichen alterstypischen Entwicklungsaufgaben wie andere Kinder und Jugendliche, leben jedoch zudem in einer besonderen Lebenssituation, welche durch den gesellschaftlichen Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Identität beeinflusst wird (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 5f). Obwohl der Diskurs sowie die Liberalität gegenüber queeren Menschen in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat, verstärken sich zudem auch die konservativen Standpunkte der heteronormativen Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit. Die sozialwissenschaftliche Geschlechterforschung zeigt, dass die heterosexuelle Cis-Geschlechtlichkeit immer noch als die „normale“ sexuelle Orientierung sowie geschlechtliche Identität wahrgenommen wird. Queere Menschen werden demnach weiterhin mit Defizitzuschreibungen versehen, als etwas „abweichend“ und „anders“ angesehen und sind gesellschaftlichen Exklusionsrisiken ausgesetzt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 5f). Somit steht bei vielen bi- und homosexuellen Kindern der Wunsch nach einer heterosexuellen Orientierung lange im Vordergrund (vgl. ebd., S. 119). Dadurch sehen auch viele queere Kinder und Jugendliche sich selbst als „anders“ an, als etwas, was nicht der Norm entspricht und sind zusätzlich zu den alterstypischen Entwicklungsaufgaben hauptsächlich damit beschäftigt, sich selbst und die eigene sexuelle Orientierung bzw. geschlechtliche Identität zu akzeptieren (vgl. Watzlawik 2003, S. 119). Akzeptanz ist ein kognitiver Prozess, welcher Krisen und Veränderungen lernt anzuerkennen. Selbstakzeptanz wird erlernt, wenn Individuen ihre Emotionen annehmen und diese auch zulassen und verarbeiten (vgl. Mauritz 2022, o. S.).

Unter diesen Umständen befinden sich besonders queere Kinder und Jugendliche in einer vulnerablen Lebenssituation und stehen vor der Anforderung, neben den alterstypischen Entwicklungsaufgaben, sich in der Gesellschaft zu verorten und mit unterschiedlichen Formen von Diskriminierung umzugehen sowie sich stets die Frage nach der Notwendigkeit und Realisierung eines Coming Outs zu stellen (vgl. Krell 2013, S. 9-10).

Im Jahr 2001 wurde der allgemeine Hinweis für die Umsetzung der Sexualerziehung an Berliner Schulen (A V 27, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, 2001) dahingehend verändert, dass die Sexualerziehung nun fächerübergreifend stattfinden soll, zudem Themen wie die Vielfalt sexueller Identitäten enthalten soll und somit die Akzeptanz erhöht werden soll. Jedoch hat eine Studie von Ulrich Klocke (2012), in welcher Berliner Schulen unter anderem über die Kenntnis des A V 27 befragt wurden, ermittelt, dass nur ein Drittel der 27 befragten Klassenlehrer*innen von der Existenz der A V 27 wussten und von denen nur zwei Lehrer*innen angaben, ihren Inhalt zu kennen. Somit kann nicht auf eine genügende Umsetzung geschlossen werden (vgl. Klocke 2012, S. 45).

5.1. Coming Out bei Kindern und Jugendlichen

Wortwörtlich bedeutet Coming Out „Coming out of the closet“ und wurde durch die Stonewall Bewegung geprägt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 9). Dabei haben sich 1969 erstmals insbesondere trans* Personen of color (Poc) sowie Lesben und Schwule gegen brutale Übergriffe der Polizei zur Wehr gesetzt und zudem ihre Forderungen laut werden lassen, die eigene gleichgeschlechtliche Orientierung sowie geschlechtliche Identität öffentlich zu machen und nicht mehr zu verheimlichen. Obwohl sich in den letzten Jahrzehnten viel getan hat, besteht die Notwendigkeit eines Coming Outs immer noch, da sonst automatisch von einem heteronormativen und binären Empfinden ausgegangen wird und es das

„Richtigstellen“ dieser Annahme beinhaltet. Der Prozess des Coming Outs kann in zwei Aspekte geteilt werden: das innere und das äußere Coming Out (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 9).

5.1.1. Das innere Coming Out

Das innere Coming Out beschreibt die Phase des Bewusstwerdens und beinhaltet das Auseinandersetzen damit, wie man wann weiß und sich „sicher“ sein kann, ob man queer ist und wo genau man sich innerhalb dieses Spektrums verortet. Dieser Prozess der Bewusstwerdung über die geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung beginnt häufig bereits während der Grundschule oder zu Beginn der Pubertät (vgl. ebd., S. 11). Während dieser Zeit setzt oft das Gefühl der „Andersheit“ ein, welches z. B. dadurch entsteht, dass queere Kinder und Jugendliche nicht mit den für sie zugedachten bzw. geschlechtsstereotypen Spielsachen spielen wollen, geschlechts-„untypische“ Interessen zeigen oder dass sie sich mit den ersten Schwärmereien ihrer Peers nicht identifizieren, bzw. diese nicht nachempfinden können (vgl. ebd., S. 12).

Die Studie des DJI (Deutsches Jugendinstitut) von 2015 fand heraus, dass die meisten lesbischen, bisexuellen, schwulen und orientierungs*diversen Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren den Prozess der Bewusstwerdung beginnen. Bei trans* und gender*diversen Jugendlichen variiert der Zeitpunkt des Bewusstwerdens zwischen unter 10 und über 20 Jahren und liegt somit tendenziell etwas früher als bei lesbischen, bisexuellen, schwulen und orientierungs*diversen Jugendlichen. Der Anteil der Personen, welche „es schon immer wussten“, liegt bei den lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen bei 15,7 % und bei trans*Jugendlichen bei 27,9 % (vgl. ebd.).

Zu Beginn des inneren Coming Out erleben die Kinder und Jugendlichen viel Unsicherheit in Bezug auf das als „[...] nicht-passend bzw. normal wahrgenommene sexuelle oder geschlechtliche Erleben“ (ebd.) und führt somit häufig zu Belastungen und Ängsten (vgl. ebd.). Unterstützt wird dies durch das Fehlen von Begrifflichkeiten und Informationen über ihre queeren Empfindungen. Demnach beschreiben beispielweise trans* Jugendliche, dass sie sich aus sportlichen Aktivitäten zurückgezogen haben, da dort die zweigeschlechtliche Zuordnung eine große Rolle spielt. Andere queere Jugendliche ziehen sich aus Freundschaften zurück, um den geschlechtsspezifischen Verhaltenserwartungen aus dem Weg zu gehen (vgl. ebd.). Durch diese Faktoren wird deutlich, dass viele queere Jugendliche ihre „wahren Gefühle“ lange versuchen zu verdrängen, um sich nicht aktiv damit auseinandersetzen zu müssen. Jedoch wird durch die teils jahrelange Unterdrückung bei einigen Jugendlichen die Entwicklung von therapie-relevanten psychischen und psychosomatischen Symptomen gefördert (vgl. ebd.). Die meisten Befürchtungen queerer Jugendlicher umfassen laut der Studie des DJI (2015) die Ablehnung durch Freund*innen (73,9 %) oder durch Familienmitglieder (69 %), die Angst vor verletzenden Bemerkungen oder Blicken (66 %) und die Annahme, dass ein Coming Out zu Problemen im Bildungs- und Arbeitsbereich führt (61 %). Der Rest hat u. a. auch vor sexuellen Beleidigungen/Belästigungen (36,5 %), Bestrafungen durch Eltern (20,6 %), körperlicher Gewalt (20,2 %) sowie dem Ende einer bestehenden Beziehung (4,8 %) Angst (vgl. ebd., S. 13).

Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass der Prozess der inneren Bewusstwerdung der sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Zugehörigkeit von großer Bedeutung ist, da nur ein Zehntel der trans* und gender*diversen Jugendlichen und ein Viertel der lesbischen, bisexuellen, schwulen und orientierungs*diversen Jugendlichen diesen Prozess als einfach zu bewältigen einstufen. Die

Mehrheit beschreibt diesen Prozess als „mittel“ bis „schwierig“, er stellt somit eine Belastung dar (vgl. ebd.).

Dadurch, dass die selbstverständliche Thematisierung in Bildungseinrichtungen bzw. im sozialen Umfeld von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wenig bis gar nicht vorkommt, spielt für Jugendliche im Coming Out-Prozess besonders das Internet eine bedeutende Rolle (vgl. ebd., S. 14). Das Internet stellt dabei für viele die erste Anlauf- und Informationsstelle dar. Dadurch können sich Kinder und Jugendliche anonym und „heimlich“ hilfreiche Informationen beschaffen, passende Beschreibungen für ihr Empfinden finden, erfahren, dass es auch andere gibt, die ähnlich fühlen und sich gegebenenfalls vernetzen (vgl. ebd.). Zudem stellt auch die Darstellung queerer Charaktere in Film und Fernsehen eine wichtige Ressource dar, um vor allem Sichtbarkeit zu erzeugen. Gerade während des inneren Coming Out kann eben diese Repräsentation auch dazu verhelfen, Begriffe für das eigene sexuelle und geschlechtliche Erleben zu finden und so die Auseinandersetzung damit anstoßen (vgl. ebd.). Auch heterosexuelle Kinder und Jugendliche werden dadurch konfrontiert und sensibilisiert, was ihren queeren Peers zusätzlich dazu verhelfen kann herauszufinden, welche Einstellungen ihre Freund*innen zu dem Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt haben (vgl. ebd.). Grundsätzlich stellt das Internet für queere Kinder und Jugendliche eine hilfreiche Instanz dar, jedoch besteht zum einem eine Schwierigkeit darin, dass das Internet erheblich große Menge an Informationen bereitstellt, was das Auffinden der seriösen, aktuellen und korrekten Angaben erschwert. Zum anderen haben Kinder und Jugendliche im Internet schnellen Zugriff auf sexistische bzw. sexualisierte Inhalte, insbesondere zu lesbischer Sexualität oder weiblicher Bisexualität, welche verzerrte und stereotype Bilder und Informationen darstellen (vgl. ebd.).

5.1.2. Das äußere Coming Out

Das äußere Coming Out meint, das Personen sich an andere Personen wenden, um diese über ihre eigene sexuelle Orientierung bzw. ihre geschlechtliche Identität zu informieren (vgl. ebd., S. 15). Da sich während des inneren Coming Out viele queere Jugendliche einsam und auf sich allein gestellt fühlen, wird nach und nach das Bedürfnis größer, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten und Unterstützung zu erhalten. Da sie aber nicht mit dem gleichen Selbstverständnis wie heterosexuelle, cisgeschlechtliche Jugendliche über ihre Gefühle und Empfindungen diesbezüglich reden können, baut sich über die Zeit ein großer Handlungs- und Leidensdruck auf, welcher letztendlich das äußere Coming Out herbeiführt (vgl. ebd.).

Bei lesbischen und bisexuellen weiblich gelesenen Jugendlichen vergehen zwischen dem inneren und äußeren Coming Out 1,7 Jahre, bei schwulen und bisexuellen männlich gelesenen Jugendlichen 2,9 und bei orientierungs*diversen Jugendlichen 1,4 Jahre. Das Durchschnittsalter lesbischer, schwuler, bisexueller oder orientierungs*diverser Jugendlichen beim ersten äußeren Coming Out liegt bei 16,9 Jahren. Bei trans* und gender*diversen Jugendlichen liegt das durchschnittliche Alter des ersten äußeren Coming Out bei 18,3 Jahren. Somit vergehen zwischen dem inneren und äußeren Coming Out ca. 4,1 Jahre bei Trans*-Jungen/Männern, 6,8 Jahre bei Trans*-Mädchen/Frauen und bei gender*diversen Jugendlichen 3,5 Jahre. Bei trans* und gender*diversen Jugendlichen ist die Belastung besonders erkennbar, da bei Trans*-Mädchen/Frauen die Spanne zwischen innerem und äußerem Coming Out rund sieben Jahre umfasst und im Einzelfall Zeiträume von mehr als zehn Jahren betragen kann (vgl. ebd.).

Bei den Gründen für das erste äußere Coming Out stellt die Studie des DJI von 2015 dar, dass das Bedürfnis, über die eigenen Gefühle zu sprechen und sich weniger anpassen zu müssen, besonders

herausragt. Bei trans* Jugendlichen spielt vor allem der Transitionswunsch eine bedeutende Rolle. Das erste äußere Coming Out findet meist im Freundeskreis statt und wird von queeren Jugendlichen als überwiegend sehr gut bzw. gut bewertet. Queere Jugendliche entscheiden sich häufig, sich zuerst an enge Freund*innen zu richten, da es ihnen oft vertrautere Personen sind, dessen Reaktion oftmals im Vorhinein gut eingeschätzt werden kann und sie im Gegensatz zu der Familie weniger abhängig zu Freundschaften sind. Freundeskreise sind zwar auch kein diskriminierungsfreier Raum, jedoch wird von vielen das Coming out im Freundeskreis als unproblematisch angesehen, stellt eine kleinere Belastung dar und sorgt im Nachhinein für viel Unterstützung und Rückhalt (vgl. ebd., S. 16f).

Zusätzlich dazu muss angemerkt werden, dass der Identitätsfindungsprozess von Trans*Jugendlichen oftmals als ein doppeltes Coming Out beschreiben wird. Dabei setzten diese sich zunächst mit ihrer sexuellen Orientierung auseinander (Coming Out als lesbisch, schwul etc.), bevor anschließend die geschlechtliche Identität im Zentrum steht und dann ein weiteres Coming Out als Trans* erfolgt (vgl. Kugler/Nordt 2010, S. 5). Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass das Coming Out oftmals besser verläuft, als vorher befürchtet, sie nehmen dem langen und schwierigen Prozess des inneren Coming Out und den damit zusammenhängenden Bedenken und Ängsten jedoch nicht ihre Bedeutung. Diese waren oder sind trotz alledem real und machen den inneren Konflikt und die damit verbundenen Auswirkungen auf die Identität nicht ungeschehen. Bei queeren Jugendlichen, welche sich nicht freiwillig outen konnten, fällt das Erleben und die Reaktionen des Coming Outs deutlich negativer aus (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 16).

Zusammenfassend handelt es sich beim äußeren Coming Out um einen lebenslangen Prozess. Queere Personen müssen in einer heteronormativen Welt im Prinzip bei jeder neuen Begegnung, sei es privat, geschäftlich oder in anderen Kontexten, abwägen muss, ob und wann sie mitteilen, dass sie queer sind. Aus diesem Grund gibt es auch queere Personen, welche ihre sexuelle Orientierung bzw. geschlechtliche Identität eher im Privaten ausleben und auf das Coming Out, beispielsweise im beruflichen Kontext, verzichten. Dieses „Doppelleben“ impliziert den Wunsch, als gesamte Persönlichkeit angesehen zu werden und nicht auf die sexuelle Orientierung bzw. geschlechtliche Identität reduziert zu werden. Daran wird deutlich, dass mit dem Coming Out, trotz vieler positiver Erfahrungsberichte, oft auch Diskriminierung verbunden ist und dies viele von einem stetigen Outing abhält (vgl. Thomas et al. 2017, S. 21ff).

5.2. Psychosoziale Belastungen von queeren Kindern und Jugendlichen

Die Entwicklung der eigenen Identität und der Aufbau eines positiven bzw. negativen Selbstbewusstseins und Selbstbildes von queeren Jugendlichen ist stark beeinflusst von den Einstellungen der Gesellschaft und insbesondere von Peers gegenüber diversen Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen (vgl. Timmermanns 2017, S. 133). Studien zeigen immer noch, dass Gewalt und Mobbing an Schulen oftmals gegen Kinder und Jugendliche gerichtet sind, welche laut Wahrnehmung ihrer Peers nicht den binären Genderstereotypen bzw. Anforderungen entsprechen (vgl. Kugler 2017, S. 364-365). Diese Kinder werden dadurch durch ihre Peers häufig als queer wahrgenommen und somit oft diskriminiert (vgl. ebd., S. 364-365). Eine Studie von Ulrich Klocke von 2012 zeigt, dass die Verwendung der Wörter „schwul“, „Schwuchtel“ und „Lesbe“ als Schimpfwörter weiterhin in der Schulgemeinschaft gängig sind, jedoch positive Bewertungen gegenüber Schwulen und Lesben kaum geäußert wurden (vgl. Klocke 2012, S. 47). Die Studie des DJI (2015) sagt aus, dass acht von zehn der über 5.000 Befragten queeren Jugendlichen Diskriminierungen aufgrund ihrer Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung erleben (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 20 ff). Eine britische Studie, in welcher 872

Trans*Personen befragt wurden, ermittelte, dass Trans*Jugendliche noch mehr Diskriminierungserfahrungen machen als homosexuelle Jugendliche. Herausgefunden wurde, dass 64 % der Trans*Männer und 44 % der Trans*Frauen in der Schule von Schüler*innen sowie vom Schulpersonal diskriminiert worden sind (vgl. Whittle et al. 2007, S. 17). Dazu kommt, dass queere Jugendliche abgesehen von der zunehmenden medialen Repräsentation, kaum greifbare Vorbilder haben, welche mit den Lebenswelten sowie dem Alltag der queeren Kinder und Jugendlichen zu vereinen sind und mit denen sie sich identifizieren können. Somit fehlt es queeren Kindern und Jugendlichen an positiven Identifikationsangeboten für ein glückliches Leben als queere Person (vgl. Kugler/Nordt 2010, S. 1). Stattdessen wachsen viele immer noch in einem unaufgeklärten Umfeld auf, in welchem oftmals falsches Wissen, Stereotype sowie Vorurteile verbreitet werden (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 28). Denn trotz der gleichstellungsorientierten gesellschaftspolitischen Entwicklungen stellen eindeutige, binäre Geschlechterrollen und heterosexuelles Begehren immer noch die Norm dar, wodurch queere Kinder und Jugendliche heteronormativ sozialisiert werden und dies dementsprechend auch von ihnen erwartet wird (vgl. Kugler 2017, S. 365-366).

Durch Faktoren wie diese gestaltet sich, wie im Kapitel 5.1 erwähnt, das Coming Out häufig als komplizierter, belastender und langwieriger Prozess. Dadurch entwickeln sich in dieser Zeit bei vielen queeren Jugendlichen therapierelevante psychische und psychosomatische Symptome. Kugler und Nordt (2010) zitieren in einem Bericht die niederländische Studie von Kersten und Sandfort (1997). Diese zeigt auf, dass zudem Konzentrations- und Verhaltensstörungen, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Angst und Schuldgefühle, mangelnde Selbstakzeptanz, das Vermeiden sozialer Situationen sowie Depressionen bei queeren Jugendlichen auftreten können und sie häufiger von diesen betroffen sind als ihre heterosexuellen Peers (vgl. Kugler/Nordt 2010, S. 3). Diese Kultur der Intoleranz und Gewalt spiegelt die gesamtgesellschaftliche Situation wider und erklärt teilweise, weshalb queere Jugendliche drei bis vier Mal so oft versuchen, Suizid zu begehen als hetero-cisgeschlechtliche Peers (vgl. Klocke 2020, S. 10 zit. n. Clark et al. 2011). Eine von der Berliner Jugendverwaltung in Auftrag gegebene Studie macht deutlich, dass bei queeren Jugendlichen ein viermal höheres Suizidrisiko als bei heterosexuellen sowie cisgeschlechtlichen Jugendlichen besteht (vgl. Kugler 2017, S. 369). Zusammenfassend wird gesagt, dass aus den negativen sozialen Einflüssen oftmals ein geringes Selbstwertgefühl resultiert, was wiederum den Prozess des Coming Outs erschwert (vgl. Thomas et al. 2017, S. 26).

6. Die Bedeutung queersensibler Ansätze für die Kindheitspädagogik

Das Kapitel zu den psychosozialen Situationen und Diskriminierungserfahrungen queerer Kinder und Jugendlichen zeigt, dass diese in pädagogischen Bildungseinrichtungen weitestgehend unsichtbar bleiben und dass homophobes Verhalten, insbesondere in Schulen, immer noch zum Alltag gehört (vgl. Klocke 2014, o. S.). Die Notwendigkeit, mit queersensiblen Ansätzen in der frühen Kindheit dagegen zu wirken, wird von vielen Leuten jedoch weiterhin nicht eingestanden und teilweise negiert. Gründe dafür sind unbegründete Ängste bzw. Fehlannahmen, dass Kinder durch die Thematisierung sexueller Vielfalt sexualisiert werden oder dass die negativen Seiten des Queerseins, beispielsweise die höhere Suizidgefährdung, nicht genügend reflektiert werden. Dadurch würden Kinder leichter in ihrer sexuellen Orientierung beeinflusst werden und „entschieden“ sich z. B. lesbisch zu werden (vgl. Klocke 2014, o. S.).

Diese Fehlannahmen sind deshalb unbegründet, weil Kinder, wenn sie bemerken, dass ihre heterosexuellen Eltern ein Paar sind, der heterosexuellen Orientierung begegnen und in diesen Fällen auch nicht von einer Frühsexualisierung gesprochen wird (vgl. Klocke 2014, o. S.). Hinzukommend erweist sich die Aussage, man entscheide sich für seine Sexualität, schon allein durch eine Rückfrage, wann sich die Person dafür entschieden hat, heterosexuell zu sein, als unbegründet. Klocke (2014) zitiert Rosario & Schrimshaw, welche wissenschaftliche Befunde vorlegen, die für einen deutlichen biologischen Anteil sexueller Orientierungen sprechen und somit widerlegen, dass sexuelle Orientierungen durch äußere Einflüsse geformt werden können (vgl. Klocke 2014, o. S.). Hinzukommend spielt auch die Unsichtbarkeit von queeren Kindern und Jugendlichen innerhalb ihrer Peer-Gruppen eine Rolle, weshalb es von pädagogischen Fachkräften nicht als zwingend notwendig gesehen wird, beispielsweise bei diskriminierenden Aussagen von Schüler*innen zu intervenieren, ihr eigenes diskriminierendes Verhalten zu reflektieren, oder sexuelle und geschlechtliche Vielfalt mit Kindern und Jugendlichen zu thematisieren (vgl. Klocke 2012, S. 54). Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass ca. 5-10 % der Gesamtbevölkerung homosexuell sind. Somit befindet sich in jeder Jugendgruppe eine homosexuelle Person, welche aber anders als bei anderen marginalisierten Gruppen bzw. Differenzen nicht ohne weiteres zu erkennen ist (vgl. Nordt/Kugler 2012, S. 1). Dies führt dazu, dass pädagogische Fachkräfte davon ausgehen könnten, dass sich beispielsweise in ihren Klassen keine Kinder und Jugendlichen befinden, die sich dem queeren Spektrum zuordnen und gegebenenfalls davon ausgehen, dass queerfeindliche Einstellungen und Aussagen niemandem schaden (vgl. Klocke 2014, o. S.). Queere Kinder und Jugendliche haben zwar positive Erfahrungen und Erlebnisse, jedoch werden diese oft zu gering und erst spät erlebt, da ihre Entwicklungsmöglichkeit durch diskriminierende Handlungen gegen Queersein eingeschränkt werden (vgl. Klocke 2014, o. S.).

Besonders in der frühen Kindheit sind Kinder verwundbar und können durch ihr soziales Umfeld stark beeinflusst werden. Dadurch verfügen pädagogische Fachkräfte über die „Macht“, Kinder in Bezug auf ihr Verhalten, ihr Handeln, ihre Intentionen und ihre Überzeugungen zu beeinflussen (vgl. Siraj-Blatchford 2004, S. 57 ff). Dementsprechend ist es in der heutigen Gesellschaft von Bedeutung, dass Kinder die soziale Kompetenz erlernen, Menschen, welche sich von ihnen unterscheiden, in ihrem Anderssein zu respektieren. Pädagogische Fachkräfte sollten somit in der Lage sein, sich zu reflektieren und verschiedene Standpunkte einnehmen zu können, damit die ihnen anvertrauten Kinder ihr volles Potenzial zur Geltung bringen und den entsprechenden Raum dafür haben. Pädagogischen Fachkräften wird dadurch bewusst, dass sie durch ihr Verhalten, ihren Umgang mit anderen Menschen und sich selbst Einfluss auf die Kinder, deren Verhalten, Werte und Überzeugungen sowie ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstwirksamkeit haben (vgl. Siraj-Blatchford 2004, S. 57 ff). Denn besonders eine ausgeprägte

Selbstwirksamkeit sowie ein positives bzw. starkes Selbstwertgefühl können Kinder und Jugendliche durch die Zeit des inneren und äußeren Coming Outs verhelfen (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 27). Dafür müssen die Kinder und Jugendlichen jedoch erfahren, dass sie akzeptiert und wertgeschätzt werden sowie als kompetent angesehen werden (vgl. Siraj-Blatchford 2004, S. 66).

7. Queersensible Ansätze in der Kindheitspädagogik

In Berliner Kindertageseinrichtungen gelten vorgeschriebene Gesetze, welche die soziale Vielfalt, die Familienvielfalt sowie die Geschlechtervielfalt berücksichtigen, tolerieren und thematisieren sollen. Diese sind unter anderem im Kindertagesförderungsgesetz (KitaFöG), im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KHJG) und in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen verankert.

o steht im §1 Abs. 3 Nr. 2 KitaFöG: „die Förderung in Tageseinrichtungen soll insbesondere darauf gerichtet sein, [...] das Kind auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, [...] in der alle Menschen ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Identität, ihrer Behinderung, ihrer ethnischen, nationalen, religiösen und sozialen Zugehörigkeit sowie ihrer individuellen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen gleichberechtigt sind, [...]“ (Kugler et. al. 2018, S. 106).

Das seit 1991 in Kraft getretene KJHG bezieht sich auf die sexuelle Orientierung von jungen Heranwachsenden, so steht im §3 Abs. 3 AG KHJG Folgendes: „Jugendhilfe hat der Ausgrenzung und Randständigkeit entgegenzuwirken und dabei Toleranz und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Dies gilt auch für den Umgang mit Menschen unterschiedlicher sexueller Identität.“ (seit 03.07.04, vom 31.12.03 bis 02.07.04: „Menschen gleichgeschlechtlicher sexueller Orientierung“) (ebd., S. 106)

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen fordert eine „[...] sachgerechte Aufklärung und Information von Kindern über Geschlecht und Geschlechtsidentität in den Bildungseinrichtungen.“ (ebd.)

Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass nur durch eine gesetzliche Verankerung sich nicht jede pädagogische Fachkraft auch innerhalb ihrer Einrichtung an den Gesetzen orientiert und nach ihnen arbeitet (ebd.). Es bedarf mehr Aufklärung und daher auch besserer Konzepte und mehr Orientierung. Während der Ausbildung oder des Studiums sind „[...] die derzeitigen Ausbildungs- und Zulassungsverordnungen für Schulen und nachfolgend ebenso für Hochschulen [...] nach wie vor auf Normalbiografien von Frauen und Männern deutscher Herkunft ausgerichtet, also auf Menschen ohne Migrationshintergrund und mit klarer geschlechtlicher Zuordnung etc.“ (Eggers 2019, S. 18)

Um als pädagogische Fachkraft Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern, ist es von besonders großer Bedeutung, die eigene Rolle und das eigene Handeln stets zu reflektieren. Sich darüber bewusst zu werden, dass sich nicht jede Person zwangsläufig heterosexuell und cis-geschlechtlich identifiziert, führt zu einem sensibleren Umgang mit Menschen aus der queeren Community (vgl. Kugler 2018, S. 99). Das äußere Erscheinungsbild einer Person ermöglicht keine eindeutigen Rückschlüsse auf ihre sexuelle Orientierung. Demnach existiert beispielsweise keine zwingende Ableitung lesbisch zu sein, wenn ein Mädchen kurzes Haar und eine Affinität zum Fußball spielen hat. Ebenso muss ein Junge, der gerne tanzt und sich für Bastelbücher interessiert, anstelle von Sport, Bauen und Technik, nicht zwangsläufig schwul sein (vgl. ebd.). Des Weiteren ist es wichtig zu wissen, dass Kinder und Jugendliche, die den heteronormativen Geschlechterrollen „entsprechen“, sich im Laufe der Zeit als queer identifizieren können, unabhängig von ihrem äußeren Erscheinungsbild (vgl. ebd.). Die individuelle Persönlichkeitsentwicklung kann unterstützt werden, indem pädagogische Fachkräfte auf Äußerungen von Kindern in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung und ihre Geschlechtsidentität achten und diese ernstnehmen. Eine deutliche Botschaft der Offenheit und Akzeptanz gegenüber verschiedenen Lebensweisen können Kindern durch direkte Signale vermittelt werden. Insbesondere in der Pubertät können sich queere Personen häufig in einer Situation der Einsamkeit und sozialen Isolation befinden. Daher ist es von großer Bedeutung, Kindern bereits im frühen Kindesalter zu vermitteln, dass sie akzeptiert

werden, dass ihre individuellen Körpermerkmale legitim sind und dass z. B. ihre persönliche Kleiderwahl oder andere äußerliche Merkmale als angemessen betrachtet werden. Darüber hinaus sollte ihre Präferenz bezüglich des gewünschten Namens oder Pronomens respektiert werden. Es ist ebenfalls wichtig zu vermitteln, dass es akzeptiert wird, sich z. B. unabhängig vom Geschlecht einer Person zu verlieben (ebd., S. 99f). Pädagogische Fachkräfte sollten sich immer als sichere*n Ansprechpartner*in zur Verfügung stellen, damit Kinder einen sicheren Raum erleben, in dem positive Zeichen gesetzt werden. Wenn junge Heranwachsende sich einer pädagogischen Fachkraft öffnen, müssen diese mit den Informationen vertraulich und wertschätzend umgehen. Fort- und Weiterbildungsangebote im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt, Diversity, gender- und queersensiblen Pädagogik sowie Inklusion können die Arbeit von pädagogischen Fachkräften stärken und unterstützen (vgl., ebd. S. 100). Darüber können Materialien wie Bücher und Plakate unterschiedlichste Familienformen und Formen des Zusammenlebens darstellen und diese zu einer offenen und sensibilisierten Einstellung und Haltung von Kindern sowie dem pädagogischen Personal beitragen. Unterschiedlichste Identitäten und Lebensformen können ebenfalls mithilfe von Materialien abgebildet werden, wie u. a. „Menschen mit Beeinträchtigung, People of Color, Jungen* im Haushalt, Mädchen* beim Skateboarden, Menschen, die nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordnet sind, Menschen mit Migrationshintergrund in gehobenen beruflichen Positionen, z.B. Ärzt*innen, Menschen mit unterschiedlichsten Kleidungsstilen usw.“ (ebd., S. 101). Projektarbeiten gehören ebenfalls zu einer sensibilisierten Arbeit im Kontext der queersensiblen pädagogischen Arbeit. Sie können dazu beitragen, dass Stereotypisierungen vermieden werden und sich nicht nur die Kinder, sondern auch das pädagogische Fachpersonal mit Selbst- und Fremdbildern sowie gesellschaftlichen Normierungen auseinandersetzen. Des Weiteren sollten pädagogische Fachkräfte eine Vorbildrolle einnehmen und sich klar gegen jegliche Formen der Diskriminierung positionieren und auch interagieren (vgl. ebd.).

Die Berliner Studie von Klocke (2012), zeigt die Einflussmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften, in diesem Fall besonders von Lehrkräften, auf die Akzeptanz queerer Personen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass je mehr in verschiedenen Jahrgängen und Fächern sexuelle und geschlechtliche Vielfalt thematisiert wurde, die Schüler*innen sensibilisierter über queere Personen und deren Lebensrealitäten Bescheid wussten und ihre Einstellungen gegenüber diesen desto positiver waren (vgl. Klocke 2012, S. 89).

Wichtig zu beachten ist, dass das Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt in vielen unterschiedlichen Zusammenhängen und möglichst selbstverständlich aufgegriffen wird. D. h., dass das Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt nicht nur, wie am häufigsten vorkommend, in den Naturwissenschaften behandelt wird, sondern auch im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht, z. B. durch die Beschäftigung mit Romanen oder Filmen, in welchen auch queere Charaktere vorkommen, im Ethikunterricht, wenn es um das Thema Liebe und Partnerschaft geht oder im Geschichtsunterricht durch die Behandlung des Kampfes um Gleichberechtigung, wie z. B. der LGBTQIA+-Bürgerrechtsbewegung (vgl. Klocke 2012, S. 89). Zu beachten ist dabei, Stereotypisierungen zu vermeiden und Materialien zu benutzen, welche die Vielfalt queerer Personen aufzeigen. Die Aufrechterhaltung von Stereotypen bzw. Vorurteilen führt zu Diskriminierungen. Dadurch wird nicht nur die Selbstverständlichkeit und die Alltagsnähe von queeren Personen und Lebensrealitäten deutlich, sondern zudem wird dadurch die Assoziierung vom Queer-sein mit Sexualität abgebaut, welche besonders bei Grundschulkindern oftmals besteht und negative Reaktionen auslöst. Demnach verbessert dies nicht nur die Einstellung zu queeren Personen, sondern trägt zusätzlich zum Abbau von Stereotypen und Vorurteilen bei (vgl. ebd., S. 90).

Abgesehen von der kontinuierlichen und fächerübergreifenden Berücksichtigung sollte das Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt, beispielsweise im Rahmen einer Projektwoche zu sozialer Vielfalt und Anderssein, mindestens einmal ausführlich behandelt werden. Durch die Thematisierung von Vorurteilen und Diskriminierungen aufgrund der sexuellen oder geschlechtlichen Identität, im gleichen Anteil wie die Benachteiligungen anderer marginalisierter Gruppen (Herkunft, Beeinträchtigung etc.), verliert das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt den Status der Andersartigkeit und die Schüler*innen erkennen in vielen Fällen Zusammenhänge zu ihren eigenen Lebensrealitäten (vgl. ebd.).

Auch der bewusste Kontakt mit queeren Personen geht mit deutlich positiveren Einstellungen gegenüber diesen einher. Somit tragen offene queere Schüler*innen sowie Lehrkräfte dazu bei, Vorurteile abzubauen und fördern das gegenseitige wertschätzende Verhalten. Schüler*innen zeigen sich laut der Studie zudem solidarischer gegenüber lesbischen und schwulen Personen, wenn es an der Schule offene lesbische, schwule oder bisexuelle Lehrkräfte gibt (vgl. ebd., S. 91). Kinder und Jugendliche, die lernen, sich aus der Sicht einer anderen Person zu betrachten, bekommen ein Verständnis für die eigene Reflexion. Diese Reflexion dient als Grundlage für die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit (vgl. Köbel 2018, S. 12).

Auch feste Ansprechpersonen für das Thema in der Schule zu haben, stellt eine hilfreiche Instanz für queere Kinder und Jugendliche dar. Zudem trägt eine Null-Toleranz-Politik in Bezug auf Diskriminierung, Mobbing und Gewalt dazu bei, die Situation von queeren Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Dazu gehört u. a. eine klare Intervention sowie Aufklärung durch Lehrkräfte gegen diskriminierendes Verhalten (vgl. Klocke et al. 2020, S. 29). Diese Faktoren tragen zur Sichtbarkeit bei und führen somit nicht nur zu einem offenen und toleranten Schulklima, sondern stellen hilfreiche Instanzen und Ansprechpersonen für queere Kinder und Jugendliche dar (vgl. Klocke 2012, S. 91).

Die Ergebnisse der Studie von Klocke (2012) zeigen zudem, dass die meisten pädagogischen Fachkräfte und Elternvertreter*innen der Meinung sind, dass sexuelle und geschlechtliche Vielfalt erst ab der sechsten Klasse thematisiert werden sollte. Dies stellt sich jedoch als zu spät heraus, da besonders bei den Sechstklässler*innen sexuelle Vielfalt ein Thema ist. Dies zeigt sich in der Studie dadurch, dass bei den Sechstklässler*innen homophobes Verhalten weiter verbreitet ist, als bei den Neunt- und Zehntklässler*innen. Zusätzlich zeigen die Sechstklässler*innen aber auch mehr unterstützendes Verhalten gegenüber Lesben und Schwulen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass das Thema der Vielfalt sexueller Orientierungen besonders bei Sechstklässler*innen präsent ist (vgl. Klocke 2012, S. 91). Daraus folgt, dass es vonnöten ist, denn „Kindern soziale Vielfalt als etwas Selbstverständliches nahezubringen, ist einfacher als bereits verfestigte Vorurteile bei Jugendlichen abzubauen“ (Klocke 2012, S. 91).

8. Aktueller Forschungsstand

Es wurden in den Kapiteln 5, 6 und 7 bereits einige Studien erwähnt, die den aktuellen Forschungsstand zur Identitätsentwicklung von queeren Kindern und Jugendlichen darstellen. Themenbereiche waren u. a. die Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von queeren Kindern und Jugendlichen, das Erleben der eigenen Identität von queeren Jugendlichen im Alter von 12-16 Jahren und eine Studie über die Akzeptanz von sexueller Vielfalt an Berliner Schulen.

Des Weiteren gibt es eine hessische Studie aus dem Jahr 2017, die das Leben von queeren Jugendlichen untersuchte. In dieser Studie wurde festgestellt, dass Jugendliche in einer Gesellschaft aufwachsen, die heterosexuelle und binäre Geschlechtsidentitäten als Norm ansieht (vgl. Thomas et al. 2017, S. 11f). Die Identitätsentwicklung von queeren Jugendlichen ist oft von anfänglicher Verwirrung geprägt (vgl. ebd., S. 11f). Es braucht Zeit, um die „neue“ Identität zu akzeptieren und auszuprobieren. Zwar beschäftigt sich diese Studie zum Teil mit der Identitätsentwicklung, geht dabei aber nicht auf den frühkindlichen Kontext in Bezug auf vorhandene Faktoren und Ressourcen ein, welche queere Kinder und Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung unterstützen (vgl. ebd.).

Eine weitere Studie beschäftigt sich mit der Wahrnehmung von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Situation von queeren Jugendlichen. In einer Online-Befragung wurden die teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte gefragt, wie relevant sie Vielfalt- und Diskriminierungsdimensionen einstufen. Dabei zeigte sich, dass sexuelle Orientierung und Geschlechts-Nonkonformität von den meisten Fachkräften als nicht besonders relevant befunden wurden. Andere Merkmale wie geistige Fähigkeiten oder Einschränkungen, ethnische Herkunft oder Hautfarbe wurden dabei als relevanter erachtet. Wenn spezifisch nach Diskriminierungen gefragt wurde, gaben die meisten Fachkräfte an, dass Schimpfwörter gegenüber queeren Personen häufig verwendet werden und dass auch feindseliges Verhalten gegenüber den betroffenen Kindern und Jugendlichen beobachtet wurde. Die Ergebnisse zeigen somit, dass die Relevanz von sexueller Orientierung und Geschlechts-Nonkonformität für pädagogische Fachkräfte erst bei konkreter Nachfrage deutlich wird (vgl. Klocke et al. 2020, S. 180ff). Diese Studie ist ein Beweis dafür, dass es von großer Bedeutung ist, darüber nachzudenken, inwiefern sich queersensible Ansätze im frühkindlichen Kontext auf die Identitätsentwicklung queerer Personen auswirken, und dass die Forschungsfrage dieser Arbeit von besonderer Relevanz ist.

Dabei muss angemerkt werden, dass die verwendeten Studien, welche aus den vergangenen fünf Jahren stammen, zwar Bezug auf den aktuellen Forschungsstand nehmen, jedoch die erstellte Forschungsfrage dieser Arbeit nicht weitreichend untersuchen. Aus den Recherchen ergab sich folgende Forschungsfrage:

Forschungsfrage: Inwiefern beeinflussen queersensible Ansätze in der frühkindlichen Pädagogik die Identitätsentwicklung von queeren Personen?

9. Erhebungsmethode

Als Erhebungsinstrument wurde das semistrukturierte Interview ausgewählt. Das semistrukturierte Interview ist eine empirische Methode, bei der Daten durch das Befragen von einzelnen Personen und Gruppen gesammelt werden. Es ist neben dem strukturierten und unstrukturierten Interview eine der drei Hauptformen von Interviews. Im semistrukturierten Interview gibt es zwar im Voraus geplante Konzepte, spezifische Forschungsinteressen und vorformulierte Fragen, jedoch kann während des Gesprächs davon abgewichen werden (vgl. Günther 2022, o. S.). Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Proband*innen digital aufgenommen und temporär auf einem mobilen Endgerät gespeichert. Nach diesem Vorgang wurden die Dateien selbstständig mit Hilfe der Transkriptionsregeln nach Kuckartz al. (2008) manuell transkribiert. Die Dauer der Interviews umfasste zwischen 30 und 40 Minuten.

Die Interviews mit den queeren Personen wurden durchgeführt, um detaillierte Informationen über ihre Erfahrungen über das Aufwachsen als queeres Kind bzw. Jugendlicher und ihre Erfahrungen mit queersensiblen Ansätzen herauszufinden. Die Fragen wurden so konzipiert, dass die subjektiven Erfahrungen der Teilnehmenden Aufschluss über ihre Identitätsentwicklung und die Auswirkungen queersensibler Ansätze geben können.

Das Expert*inneninterview mit einer queeren pädagogischen Fachkraft vermittelt zusätzliche Informationen aus der professionellen pädagogischen Perspektive. Die interviewte Fachkraft sollte über ein umfangreiches Wissen im Bereich der frühkindlichen Pädagogik sowie über queere Themen beziehungsweise queersensible Ansätze verfügen.

Um die erhobenen Daten auswerten zu können, wurden diese mithilfe der einfachen Transkription verschriftlicht. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit sind die Inhalte des Gesprochenen relevant, weshalb die Tonaufnahmen in der einfachen und nicht erweiterten oder komplexen Form transkribiert wurden. In der gesamten Arbeit wurden die Namen der befragten Personen anonymisiert.

9.1. Sampling und Ein- und Ausschlusskriterien

Beim Sampling der Arbeit wurden mehrere Ein- und Ausschlusskriterien miteinbezogen. Die Proband*innen sollten die zu erfüllende Altersgrenze nicht unter- oder überschreiten, ihre Kindheit und Jugend in Deutschland verbracht haben, aus einer bildungsnahen Familie kommen, sich als queer identifizieren und sich bestenfalls schon in der Kindheit und Jugend damit befasst haben.

9.2. Stichprobenbeschreibung

In dieser Forschung wurde sich für eine bewusste bzw. systematische Stichprobenziehung entschieden, in welcher Teilnehmende nach bestimmten Eigenschaften bzw. Merkmalen ausgewählt wurden. Die Stichprobe besteht aus fünf queeren Personen sowie einer queeren pädagogischen Fachkraft. Die teilnehmenden Personen sind zwischen 20 und 30 Jahre alt, sie sind in Deutschland aufgewachsen und weisen unterschiedliche sexuelle sowie geschlechtliche Identitäten auf. Befragt wurden eine lesbische Person (P5), eine queere non-binäre Person (P1), ein Trans*Mann (P3), eine bisexuelle Person (P2), ein homosexueller Mann (P4) und eine homosexuelle pädagogische Fachkraft (E).

Die befragten Personen sind Personen aus dem Bekanntenkreis und wurden Ende Mai 2023 erstmals durch einen Anruf oder eine E-Mail kontaktiert. Anschließend wurden mit allen Teilnehmenden Termine zwischen dem 31.05.-09.06.2023 ausgemacht und angefragt, an welchen Orten sich die Befragten wohlfühlen und für das Interview treffen wollen. Die Interviews wurden jeweils von der Person durchgeführt, welche vorher keine Berührungspunkte mit der interviewten Person hatte, um die Objektivität sowie Repräsentativität der Forschung beizubehalten. Bevor das Interview begann, wurden die teilnehmenden Personen über die Forschung aufgeklärt und es wurde ihnen mitgeteilt, dass sie sich in einem „safe space“ (engl.: sicherer Raum) befinden. Sie sollten sich so viel Zeit nehmen dürfen, wie sie brauchen und jederzeit Fragen überspringen bzw. das Interview abbrechen dürfen. Anschließend haben sich die Teilnehmenden die Einwilligungserklärung durchgelesen und diese unterschrieben. Die Interviews betrugten zwischen 25-40 min und fanden an ruhigen Orten statt, um Unterbrechungen und Störungen zu vermeiden.

9.3. Aufbau und Inhalt des Interviewleitfadens

Der Aufbau des Interviewleitfadens wurde anhand der Regeln für die Durchführung eines semistrukturierten Leitfadeninterviews erarbeitet. Der Interviewleitfaden enthält eine Einstiegsfrage, mehrere Impuls- und Zwischenfragen, welche eingesetzt wurden, falls einige Antworten noch unklar waren und eine Abschlussfrage, die zur Anregung eingesetzt wurde. Da wir uns für ein semistrukturiertes Interview entschieden haben, war es nicht zwingend notwendig, jede Impuls- und Zwischenfrage zu verwenden. Der Fokus des Interviews lag besonders auf den eigenen Erzählungen der Interviewpartner*innen und den Inhalten, die sie von sich aus erzählten. Nur wenn einige Themenbereiche noch nicht abgedeckt waren, dienten diese Impuls- und Zwischenfragen als Unterstützung. Zu Beginn der Interviews wurden die befragten Interviewpartner*innen mit der Thematik sowie dem Ziel des Forschungsvorhabens vertraut gemacht, damit sich die jeweiligen Interviewpartner*innen auf das Interview vorbereiten konnten. Da es sich um ein sensibles Thema wie u.a. die eigene Kindheitsbiografie handelt, haben wir im Vorfeld einige Textnachrichten verfasst, die die Interviewpartner*innen bestmöglich im Hinblick auf den Inhalt der Bachelorarbeit informierten.

Inhalt des Interviewleitfadens:

Der Interviewleitfaden beinhaltet insgesamt 24 Fragen, bestehend aus einer Einstiegsfrage, 22 Impuls- und Zwischenfragen und einer Abschlussfrage. Im Folgenden werden die inhaltlichen Themen der Fragen grob erklärt.

- 1.) Sozialisierungsinstanzen; welchen Einfluss haben Peers auf die individuelle Entwicklung
- 2.) Verhalten und Anpassungsstrategien innerhalb der Familie und Peer-Groups
- 3.) Positive sowie negative Erfahrungen in Bildungseinrichtungen wie Kita und Schule
- 4.) Angaben zum pädagogischen Personal und deren Bemühungen, queersensible Ansätze in den pädagogischen Einrichtungsalltag zu integrieren und etablieren
- 5.) Mögliche Gründe, die zur Zurückhaltung des eigenen Coming Outs beigetragen haben
- 6.) Gefühle, die während der Kindheit und Jugend erfahren wurden
- 7.) Die persönliche Meinung zum Einfluss ihres Coming Out-Prozesses auf ihre aktuelle Identität
- 8.) Wünsche in Bezug auf queersensible Ansätze in deren Kindheit
- 9.) Fragen bezüglich der Repräsentationen und inwiefern der befragte Experte als Vorbild interagiert

10. Auswertungsmethode

Die Erhebung der Daten in der Forschung erfolgt durch qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung nach Philipp Mayring. Es wird ein qualitativer Forschungsansatz verwendet, da das Ziel der Forschung darin besteht, detaillierte Einblicke in die Erfahrungen queerer Personen in Bezug auf ihre Kindheit sowie ihre Erfahrungen mit queersensiblen Ansätzen und den Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung zu gewinnen.

Die qualitativ-inhaltsanalytischen Techniken wurden erstmal in den 1980er Jahren entwickelt. Grund dafür war ein Forschungsprojekt, in dem arbeitslose Lehrer*innen im Längsschnitt ein Jahr lang interviewt wurden. Das hatte zur Folge, dass es mehr als 500 Interviews gab und mehr als 10.000 Seiten Transkriptionen erstellt wurden. Es wurde ein Verfahren gesucht, welches eine große Datenmenge qualitativ auswerten kann. Dabei wurden Grundprinzipien, wie u. a. regelgeleitete Interpretationen, systematische Analyseeinheiten (Kodiereinheit), Auswertungseinheiten (vollständiges Material oder nur Teile, Mehrfachkodierungen), induktive oder deduktive Theorienherleitungen und inhaltsanalytische Gütekriterien erstellt (vgl. Mayring/Fenzl 2019, S. 635f) Da in dieser Forschung eine große Datenmenge anhand von Transkriptionen untersucht wird, ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eine geeignete Methode, um einen reflektierten und verlässlichen Forschungsbeitrag zu erzielen.

Im Vergleich zu anderen Textanalyseansätzen unterscheidet sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durch die Anwendung von Kategoriensystemen. Diese können als Ober- und Unterkategorien erstellt werden. Mithilfe der Kategoriensysteme als Instrumentarium kann das Material bearbeitet werden, und es werden die Textstellen berücksichtigt, die in eine individuell erstellte Kategorie hineinpassen (vgl. ebd., S. 634). Wenn das Material mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wird, werden die Kategorien mit von regelgeleiteten Codes erstellt. Dieses „Kodieren“ dient der detaillierten Analyse der erhobenen Daten. Durch das intensive Deuten und die schrittweise Interpretation der Bedeutungen wird das Material intensiv bearbeitet (vgl. ebd., S. 635). Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde mit der induktiven Kategorienbildung gearbeitet, das bedeutet, es werden anhand der transkribierten Textstellen Kategorien formuliert. Diese können dann in Ober- und Unterkategorien abgeändert werden (vgl. ebd., S. 637). Anhand der erhobenen Daten werden dann, im Gegensatz zu der deduktiven Kategorienbildung, einzelne Inhalte der Transkripte identifiziert und daraus Kategorien gebildet, welche die relevanten Aspekte der Daten abbilden. Die Kategorienbildung erfolgt iterativ, d. h., dass die Daten wiederholt analysiert werden, um neue Kategorien zu identifizieren oder bestehende anzupassen. Zudem werden die Definitionen für die Kategorien überwiegend induktiv, jedoch vereinzelt auch deduktiv entwickelt, um sicherzustellen, dass der Kodierprozess konsistent und objektiv ist.

10.1. Forschungsethik

Die Forschung folgt den ethischen Grundsätzen und stellt sicher, dass die Teilnehmenden freiwillig und informiert zustimmen. Die Anonymität sowie die Vertraulichkeit der Teilnehmenden wird gewährleistet, indem persönliche Identifikationsmerkmale (z.B. Name, genaues Alter) anonymisiert werden. Zudem werden sie über den Zweck und Inhalt der Studie, die Verwendung der Daten, den Ort an welchem diese gespeichert und wann diese gelöscht werden sowie ihrer Rechte in Bezug auf ihre Daten und den Rückzug dieser aus der Studie informiert. Dies wird unter anderem durch die Einverständniserklärung sichergestellt.

10.2. Gütekriterien

Im Zuge dieser Bachelorarbeit wurden die spezifischen Gütekriterien nach Mayring berücksichtigt und sie werden im folgenden Abschnitt näher erläutert. Jedoch muss angemerkt werden, dass nicht alle Gütekriterien in dieser Arbeit verwendet wurden, da diese bei der reinen deduktiven Kategorienanwendungen empfohlen werden, wir jedoch eine induktive Anwendung mit deduktiven Ansätzen präferierten (vgl. Mayring 2016, S. 144).

1. *Validität/Semantische Gültigkeit:* Die Kategoriendefinitionen wurden anhand der dargelegten literaturgestützten Theorie des ersten Teils dieser Arbeit dargestellt. Es können mehrere Textstellen der Transkripte einer gleichen Kategorie zugeordnet werden.
2. *Validität/Stichprobengültigkeit:* In dieser Arbeit findet eine systematische Stichprobenziehung statt, in dem die befragten Personen einer bestimmten Gruppe, welche am Anfang ausgewählt wurde, zugehörig sind.
3. *Validität/Korrelative Gültigkeit:* Der aktuelle Forschungsstand wurde erläutert und die Relevanz für die eigene Forschung wurde anhand der dargestellten Studien verdeutlicht.
4. *Validität/Vorhersagegültigkeit:* Durch die Forschungsfrage und die Ergebnisse der eigenen Forschung lassen sich zuverlässige Prognosen erstellen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen.
5. *Reliabilität/Stabilität:* Mithilfe des erstellten Kodierleitfadens konnten die Transkripte erfolgreich ausgewertet werden und sie haben zu immer wiederkehrenden selben Ergebnissen geführt. Durch Mehrfachwiederholungen konnte eine Vorkodierung stattfinden, die zur Reliabilität der Ergebnisse beigetragen hat.
6. *Reliabilität/Exaktheit:* Die Transkriptionen wurden von jeweils einer Autor*in dieser Arbeit erstellt und in Zuge dessen von der anderen Autor*in gegengeprüft und im Anschluss mit den Audiodateien gegengelesen. Die Codesegmentierung wurde dreimal überarbeitet, um so eine Exaktheit in der Kategorienvergabe sicherzustellen.

10.3. Kodierleitfaden

Der Kodierleitfaden beinhaltet 7 Kategorien und 20 Unterkategorien:

	Kategorie	Unterkategorien
K1	Anderssein	- Normierungsdruck - Vermeidungsstrategien
K2	Identitätsdiffusion	- Ängste / Befürchtungen - Innere Konflikte
K3	Diskriminierung	- Ausgrenzung - Stereotypisierung - Diskriminierende Sprache und Aussagen - Unsichtbarkeit - Intervention

K4	Zeit als wichtiger Faktor	<ul style="list-style-type: none"> - Erkennen der ersten Unterschiede zwischen sich und Peers in der frühen Kindheit - Bewusstwerdung und erstes Auseinandersetzen mit der Sexualität oder geschlechtlichen Identität in der Kindheit und Jugend - Äußeres Coming Out in der frühen Adoleszenz - Späte erste sexuelle, romantische Erfahrungen
K5	Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstakzeptanz - Selbstwert - Akzeptanz des sozialen Umfeldes
K6	Repräsentation	<ul style="list-style-type: none"> - Medial - Soziales Umfeld
K7	Pädagogische Arbeit mit queeren Kindern und Jugendlichen	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstaneignung - Nicht-Thematisierung - Bedürfnis und Wünsche nach queersensiblen Ansätzen in Kindheit und Jugend - Thematisierung von Vielfalt in Kita und Schule - Erfahrungen einer Fachkraft

Quelle: Eigene Darstellung/Kategorien aus dem Kodierleitfaden 2023

10.4. Auswertung des Materials

Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse des Kodierleitfadens analysiert und dargestellt. Um das Material auszuwerten, wurden die Transkripte wiederholt kodiert und anschließend als Kategorien sowie zugehöriger Unterkategorien im Kodierleitfaden zusammengefasst. Die kodierten Segmente der Transkripte wurden anschließend strukturiert und im bestehenden Kodierleitfaden den entsprechenden induktiven sowie teilweise auch deduktiv gebildeten Kategorien zugeordnet und im Anschluss gegengeprüft.

Um das Material bzw. den Kodierleitfaden auszuwerten, wird in der Darstellung der Ergebnisse jede einzelne Kategorie nacheinander dargestellt, definiert und anhand der prägnantesten Ankerbeispiele aus dem Kodierleitfaden analysiert. Durch das Zusammenführen der Kategorien samt Ankerbeispiele mit der Theorie können dann Rückschlüsse auf die Identitätsentwicklung queerer Personen gezogen werden. Anschließend folgt eine Tabelle, die die Gesamtzahl der Personen visualisiert, welche die jeweiligen Kategorien wahrgenommen und erlebt haben. Dies dient der Reliabilität zur Darstellung der Ergebnisse.

11. Darstellung der Ergebnisse

Um die Ergebnisse des Forschungsprozess strukturiert und übersichtlich darzustellen, werden die Kategorien samt Unterkategorien jeweils erörtert. Diese Kategorien wurden hauptsächlich induktiv aus den erhobenen Daten sowie vereinzelt deduktiv aus der verwendeten Literatur gebildet. In der Darstellung befinden sich jene Aussagen der Personen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage am relevantesten sind.

11.1. K1 Anderssein

Die Forschung im Bereich der Sozialwissenschaften zum Thema Geschlecht zeigt, dass die heterosexuelle Cis-Geschlechtlichkeit nach wie vor als die „richtige“ oder gängige sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität betrachtet wird. Aus diesem Grund werden queere Menschen immer noch als abweichend und andersartig betrachtet und laufen somit Gefahr, ausgeschlossen zu werden (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 5-6). Dadurch betrachten sich auch viele queere Kinder und Jugendliche selbst als andersartig, da sie das Gefühl haben, nicht der Norm zu entsprechen (vgl. Watzlawik 2003, S. 119).

11.1.1. Normierungsdruck

Bei der Kategorie des Anderssein spielt der Normierungsdruck eine besondere Rolle. Kinder und Jugendliche erfahren immer wieder einen von der Gesellschaft ausgelösten Druck im Hinblick auf ihre Geschlechtskonformität und den Drang oder Zwang, sich der heteronormativen cis-geschlechtlichen Norm anzupassen. Dadurch wird ihr Geschlecht sowie ihre sexuelle Orientierung häufig hervorgehoben und von außen beurteilt (vgl. Thomas et al. 2017, S. 20f).

Im Interview mit P5 gab die Person an, dass sie durch ihre Mitschüler*innen einen stetigen Druck in Bezug auf ihre Anpassung erlebt hat. P5 gab an, dass sie sich oft an den anderen Personen orientiert hat und Äußerungen machte, um sich anzupassen, z. B.: „[...] dann habe ich das erst so ab der siebten Klasse krass bemerkt, dass vor allem, was das Äußerliche angeht, dass ich da versucht habe mitzuhalten, weil ich mich persönlich einfach in den Gruppen, in den Mädchengruppen nie wohlfühlt habe, weil ich immer größer und ein bisschen breiter war als die.“ Hinzu kam, dass sich P5 durch die Heterokonformität dahingehend beeinflusst gefühlt hat, in dem sie sagte, dass sie bewusst ihren Freund*innen gesagt hat, dass sie in männlich gelesene Personen „verliebt“ sei und sie „[sich] dann immer einen ausgesucht habe und so war „okay, auf den steh ich halt jetzt.“ P5 traf die Aussage, dass sie mit dem Eintritt in die Grundschule früh bemerkt hat, dass sie bestimmte Farben wie zum Beispiel Rosa sowie Kleider nicht präferierte. Sie gab an, dass sie tendenziell mehr männlich gelesene Freund*innen hatte und es in der Schule dann weniger, wie sie es gesagt hat, „angesagt ist“

Bei einem weiteren Interview gab P3 an, dass er in seiner Kitazeit oft Geschlechtertrennung erfahren hat und er das Gefühl bekam, sich einem binären Geschlecht zuordnen zu müssen. Demnach fing es bei P3 schon früh mit der Auseinandersetzung mit seiner Geschlechtsidentität an. Mit dem Ende der Grundschulzeit erzählte P3, dass er erstmals Kontakt zu lesbischen Mädchen hatte, jedoch auch ausagt, dass er es selbstverständlich empfunden hat, weil, wie er sagt: „man sucht sich ja dann erstmal jemanden, der ähnlich ist wie man selbst. Und dann fing es an, dass ich gemerkt habe, dass ich anders bin“. Eine weitere befragte Person gab an, dass er durch die Erfahrung mit Pornos für sich das Anderssein entdeckt hat: „Und ich hatte halt irgendwie aber auch immer das Gefühl gehabt, irgendwie so, so, Pornos mit Männlein, Weiblein interessiere mich irgendwie nicht so, und dann habe ich irgendwie,

ähm, ja, ähm, Schwulenpornos angeschaut und das hat mich irgendwie voll fasziniert.“ Dieses Zitat aus dem Interview unterstreicht noch einmal die Heteronormativität in Hinblick auf den ersten Kontakt zur Selbstaneignung.

Die Anpassung und der Versuch, in die heteronormative Gesellschaft hineinzupassen, wird von P1 verdeutlicht: „Aber ich habe früher immer versucht, noch so gut wie möglich in die Norm reinzupassen, glaube ich“. Hinzukommend gab P1 an, dass P1 bezüglich dieses erfahrenden Drucks sich versucht hat anzupassen. P1 beschreibt es als eine Überfeminisierung, also den Versuch, sich so geschlechtsnormativ wie möglich zu verhalten: „Also da habe ich plötzlich akut das Bedürfnis gehabt, so weiblich wie möglich zu werden und habe dann angefangen, obwohl es eigentlich wirklich nicht ich war, meine Haare lang wachsen zu lassen, zu glätten, Schminke zu tragen [...]“. P1 beschreibt die Kindheit, in dem P1 aussagt, dass P1 viele männlich gelesene Freund*innen hatte und sich auch ihrem Kleidungsstil angepasst hat und die Aussage traf, dass P1 eine gewisse Zeit selbst ein Junge sein wollte: „Und ich glaube, ich habe das damals nicht als so anders wahrgenommen. Aber rückblickend merke ich, dass ich dahingehend sehr anders war als andere Mädchen.“ Die Wahrnehmung von P1 war zu diesem Zeitpunkt hetero- und geschlechtsnormativ beeinflusst, da P1 mit der Aussage davon ausgegangen ist, dass es untypisch wäre, z. B. mehr männlich gelesene Personen im Freundeskreis zu haben oder den Wunsch zu haben, selbst ein Junge zu sein.

Einen sehr ähnlichen Fall erlebte P2, in dem sie durch ihr äußeres Erscheinungsbild männlich wahrgenommen wurde. Des Weiteren erzählte P2, dass sie auch Druck durch ihre Mutter bekam, welche zu ihr meinte: „Ach P., willst du dir einfach mal Schmuck kaufen, du siehst so maskulin aus.“

11.1.2. Vermeidungsstrategien

Innerhalb der Kategorie „Anderssein“ findet sich die Unterkategorie Vermeidungsstrategien wieder, welche die Vermeidung des Auslebens oder das Auseinandersetzen mit der eigenen sexuellen Orientierung oder geschlechtlichen Identität meint. Personen, die sich im queeren Spektrum einordnen und jegliche Formen von beispielsweise Diskriminierung erfahren, neigen dazu, ihre eigene Gefühlswelt nicht zu entdecken sowie darüber zu sprechen und sich zu isolieren (vgl. Thomas et al. 2017, S. 13ff).

Durch die Anpassung ihres äußeren Erscheinungsbildes gab P5 an, dass sie bewusst darauf geachtet hat, sich mit Mädchen anzufreunden und ihre Interessen zu entwickeln. Dennoch habe sie zu diesem Zeitpunkt für sich schon realisiert, dass diese Anpassung sie „weniger interessiert“. In Bezug zur Anpassung gab auch P3 an, dass er sich äußerlich veränderte: „und dann weiß ich, gab es ganz kurz, es war auch die einzige Zeit in meinem Leben, wo ich für ein halbes Jahr weiblich aussah, also optisch auch mit langen Haaren und da hab' ich auch mal versucht, mich zu schminken und alles.“ Diese Formen des äußerlichen Veränderns tragen zur Vermeidungsstrategie bei, in dem die jeweiligen Personen versucht haben, sich anzupassen.

P3 berichtete von seinen Erfahrungen als Trans* Person und dass er niemanden davon erzählt: „jetzt ist es so, dass zum Beispiel auf meiner jetzigen Arbeit weiß es niemand, auch keine neuen Freundschaften wissen es, weil ich denke, was interessiert es sie.“ Er beschreibt, dass er es niemandem mehr erzählt, weil er oft in Schubladen gesteckt wurde und es vermeiden will, dass Personen ihn auf seine Transgeschlechtlichkeit reduzieren.

P1 sprach im Interview von einer Überfeminisierung, in der P1 sich bewusst für eine kurze Zeit dazu entschied, das äußere Erscheinungsbild anzupassen, um somit die eigene sexuelle Orientierung und die damit einhergehende Gefühlswelt zu vermeiden. So sagt P1 beispielsweise: „ich weiß [nicht], ob

das vielleicht auch so ein, wenn ich jetzt so super weiblich werde und so mich den Homosexuellen mir aktiv entziehe, dadurch, dass ich die Gegenposition einnehme, dass das irgendwie so ein Versuch, ein unterbewusster von mir war, mich nicht damit auseinanderzusetzen und dann es erst später kam, als ich dann gemerkt habe, okay, ich muss nicht superfeminin hier rumlaufen.“

11.2. K2 Identitätsdiffusion

Die Identitätsdiffusion in der Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendlicher beschreibt die Schwierigkeit, die eigene Identität mit den neuen Erkenntnissen zur sexuellen Orientierung bzw. geschlechtlichen Identität zu vereinen. Dies drückt sich oftmals durch Ängste und Befürchtungen sowie innere Konflikte aus. Dadurch brauchen queere Kinder und Jugendliche meist einige Zeit, die „neue Identität“ auszuprobieren, geschweige denn diese anzunehmen. Dementsprechend spricht man bei queeren Jugendlichen von einer erarbeiteten Identität. Denn während des Prozesses, die Identitäten zu vereinen, müssen andere alterstypische Entwicklungsaufgaben hintenangestellt werden, wodurch diese auch erst später verarbeitet werden können (s. Kapitel 2.5, S. 23)

11.2.1. Ängste und Befürchtungen

Die Erkenntnis, sich wahrscheinlich auf dem queeren Spektrum zu befinden, löst bei vielen Kindern und Jugendlichen anfänglich viele Unsicherheiten und Ängste aus (vgl. Krell/Oldemeister 2015, S. 14). Auch bei den befragten Personen kann dies wiedergefunden werden, indem P1 beispielsweise aussagt, dass P1 anfangs Scham und Angst verspürte und große Ängste hatte in Bezug auf das Coming Out der Familie gegenüber. P2's erste Reaktion war, dass sie sich selbst geekelt hat vor ihrer Zuneigung zum gleichen Geschlecht: „[...] Also ich war total so, oh mein Gott, das darf nicht sein. Und ich habe mich voll geschämt dafür. Also ich hatte auch bisschen Angst davor. [...]“. P4 sagt aus, dass es ihn anfangs eingeschüchtert hat, da er besonders in Hinblick auf sexuelle Erfahrungen nicht so weit war wie die meisten seiner Peers.

Besonders in Bezug auf das Coming Out kommen bei vielen queeren Jugendlichen Befürchtungen hoch. Die befragte Person P3 äußerte, dass sie Schwierigkeiten hatte, es überhaupt auszusprechen. „Dann gab es die Situationen, wo ich dann emotional wurde zu Hause, wo ich dann geweint habe. Dann haben wir zum Glück relativ schnell einen Therapieplatz bekommen.“, P2 „hatte zu Anfang auf jeden Fall Sorgen, dass Familie oder Freunde komisch reagieren könnten.“ P5 setzte sich lange Zeit nicht aktiv mit ihrer Sexualität auseinander und sagt aus, dass sie dadurch immer verschlossener wurde und das Gefühl verstärkt wurde, nicht darüber reden zu können: „Ich glaube, ich habe wirklich einfach zu lange nichts gesagt und sehr viel Zeit damit verbracht hat, vor allem in jungen Jahren, einfach niemandem im Endeffekt zu vertrauen, weil ich nirgendwo das Gefühl hatte, dass ich darüber reden kann. Und dadurch ist die Angst davor immer größer geworden.“ P3 hat auch heute noch Befürchtungen vor einem Outing im Alltag, weswegen er sich entschieden hat, sich weder auf seiner Arbeit noch bei neuen Leuten zu outen: „Zum Beispiel erzählen mir viele, dass sie dann dadurch in eine Schublade kommen und dann anders behandelt werden. Sie werden nicht als männlich behandelt, sondern trotzdem noch als Frau, die jetzt quasi nur optisch männlich aussieht. Also es gibt große Unterschiede, das höre ich ganz oft und es ist mir halt ganz wichtig.“

11.2.2. Innere Konflikte

Während des Coming Out-Prozesses versuchen viele Kinder und Jugendliche, ihre eigenen Gefühle zu verdrängen, da diese anfangs Irritationen und Unsicherheiten auslösen. Sie stehen vor dem Konflikt, ihre Identität, welche von der Vorannahme heterosexuell und cis-geschlechtlich zu sein, geprägt ist, mit der „neuen“ Identität in Einklang zu bringen. Dadurch können innere Konflikte entstehen, da in manchen Fällen die Identitätsfindung einen langen Prozess darstellt (vgl. Thomas et al. 2017, S. 11).

P5 sagt: „Ich erinnere mich auch, dass ich oft nachts wach lag und geweint habe, weil ich dadurch irgendwie auch mega Zukunftsängste hatte, weil ich wusste, dass ich das nicht mein Leben lang verstecken kann. Da habe ich mich dann auch oft sehr allein gefühlt. Weil ich halt auch gar keine Ansprechperson hatte und mich dadurch von allen auch distanziert habe, also emotional irgendwie.“ Auch P1 drückt aus, dass P1 sich davor geschämt hat über die eigene Sexualität zu sprechen, weil P1 dadurch, dass nie über queere Themen in ihrem Umfeld gesprochen wurde, das Gefühl hatte, das man darüber nicht sprechen darf. Dadurch versuchen viele, sich besonders in Hinsicht auf ihre Geschlechtskonformität anzupassen, wie bei P3: „Und dann, weiß ich, gab es ganz kurz, es war auch die einzige Zeit in meinem Leben, wo ich für ein halbes Jahr weiblich aussah, also optisch auch mit langen Haaren und da habe ich auch mal versucht, mich zu schminken und alles.“ P3 sagt aus, dass diese Anpassung nur ein halbes Jahr aufrechterhalten werden konnte: „danach war dann der Cut und dann kamen die Haare über Nacht ab und dann waren die Jungsklamotten da und dann ab der achten Klasse habe ich dann männlich gelebt, also quasi da war ich circa 13, da habe ich mich optisch maskulin ausgelebt.“ Jedoch erfährt P3 dann wiederum Diskriminierung und Ausschluss durch seine fehlende Geschlechtskonformität beispielweise in Bezug auf die Toilettensituation: „Dann wirst du angesprochen, von wegen du bist hier falsch. Ich habe dann immer gesagt, aber ich weiß ja nicht, auf welche ich gehen kann. Das mit den Toiletten war immer schwer. Du hast dich halt quasi wie an der Toilette immer geoutet, was du bist. Das fand ich immer sehr schwierig. Für mich ganz persönlich schwierig.“ Auch P1 berichtet davon, dass P1 mit 14 Jahren „eine Über-Feminisierung hatte“, in welcher P1 das Bedürfnis verspürte, sich an die weiblichen Stereotypen anzupassen, obwohl „es eigentlich wirklich nicht ich war“. P1 beschreibt es als eine Vermeidungsstrategie, um sich nicht mit der eigenen Sexualität auseinanderzusetzen: „[...] mich den Homosexuellen mir aktiv entziehe, dadurch, dass ich die Gegenposition einnehme, dass das irgendwie so ein Versuch, ein unterbewusster, von mir war, mich nicht damit auseinanderzusetzen“.

Bei vielen queeren Jugendlichen baut sich durch das Gefühl der Einsamkeit und die Befürchtungen das Bedürfnis, über ihre Sexualität zu sprechen, immer mehr auf. Dieser Handlungs- und Leidensdruck führt bei den meisten das Coming Out herbei (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 16). Zwei der befragten Personen sagen aus, dass sie durch die emotionale Belastung irgendwann bemerkt haben, dass sie sich anderen öffnen und vor allem sich mit sich selbst und ihrer Sexualität auseinandersetzen müssen. P2 sagt aus, dass sie irgendwann realisiert hat „[...] dass ich das nicht von mir abstreichen kann, also, ich muss es irgendwie zulassen, aber will es auch nicht wahrhaben.“ P5 hatte ähnlich wie P3 Schwierigkeiten, ihr Outing selbst auszusprechen: „Und das hat mich in der Zeit halt auch immer mehr belastet und da habe ich das dann auch gesagt und dann haben wir uns mit der anderen Freundin getroffen und dann musste die Freundin das für mich sozusagen meiner anderen Freundin erzählen und das war das erste Mal.“ Auch für P2 stellt das Coming Out einen inneren Konflikt dar, da sie auf der einen Seite immer noch vor ihrem eigenen Erleben „angeekelt“ war und dachte „es wäre falsch“, nicht heterosexuell zu sein, aber realisiert hat, „okay da kann ich jetzt nichts gegen machen.“

P5 berichtet davon, dass sie auch heute noch mit inneren Konflikten zu kämpfen hat: „Weil ich einfach ein sehr, vor allem dadurch ein sehr unsicherer Mensch bin. Auch sehr viel, sehr Probleme mit Vertrauen habe. Ich muss einfach Personen, die ich neu kennenlerne und als potenzielle Freundschaften ansehe, erst mal für mich komplett durchleuchten, um mal zu wissen, ob das Leute sind, denen ich potenziell vertrauen kann, die mich nicht verurteilen oder so.“ P2 und P5 geben beide an, dass sie durch ihre Erfahrungen während des Coming Out-Prozesses noch heute davon beeinflusst sind und dadurch heute immer noch viele Unsicherheiten mit sich tragen: „Ich glaube auch, dass ich auch in Hinsicht auf meine Unsicherheit und mein Selbstbewusstsein sehr beeinflusst wurde durch die Zeit und den Prozess. Ich mache mir immer noch manchmal Gedanken darüber (...) wie ich von anderen aufgefasst werde. [...] Ich glaube ja generell dieses Ganze mit Identität, wo man sich nicht so richtig so fühlt, als würde man zu der Mehrheit dazugehören, führt schon dazu, dass ich immer noch Unsicherheiten habe. Dass ich nicht dazugehöre.“ P5 berichtet davon, heutzutage dadurch psychische Probleme zu haben: „Und ich glaube halt auch, dass sich das auch in meiner Psyche widerspiegelt. Also ich habe halt auch social anxiety und Depressionen und bin mir sicher, dass das ganz viel mit meinen Erfahrungen damit zu tun hat.“

P4 ist die einzige Person, welche aussagt, dass es für ihn ein leichter Prozess war: „Ich meine, ich habe mich nie irgendwie selbst dafür verurteilt oder darüber nachgedacht irgendwas ist nicht richtig, sondern es war irgendwie (...) es war einfach.“

11.3. K3 Diskriminierung

Die Studie des DJI (2015) sagt aus, dass acht von zehn der über 5.000 Befragten queeren Jugendlichen Diskriminierungen aufgrund ihrer Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung erleben (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 20 ff).

11.3.1. Ausgrenzung

Queere Kinder und Jugendliche bzw. Kinder, welche aufgrund fehlender Geschlechtskonformität oft als queer wahrgenommen werden, werden heutzutage in Bildungseinrichtungen immer noch oft diskriminiert (vgl. Kugler 2017, S. 364f). Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass Ausgrenzungserfahrungen im bzw. durch das soziale Umfeld, beispielsweise aufgrund von fehlender Geschlechtskonformität und/oder sexueller Orientierung, in vielen Fällen immer noch vorkommen (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 20ff).

E berichtet davon, dass er aufgrund seines „jungsuntypischen“ Verhaltens von seinen männlich gelesenen Peers oftmals belächelt wurde und dadurch Ausschluss von diesen erfahren hat. Auch P2 erläutert, dass sie sich durch das Hervorheben ihres Geschlechtes oft unwohl gefühlt hat: „Ja, es war halt unangenehm, da mein Geschlecht hervorgehoben wurde, immer, und man sofort irgendwie in die Situation gerät, auch das wieder zu benennen und so. Ja, dass man sich irgendwie erklären muss. Na ja, obwohl ich mich gerade in der Selbstfindungsphase befinde, muss ich schon anderen Leuten erklären, was in Anführungsstrichen ich bin“. Doch auch auf einer strukturellen Ebene können diese Kinder Ausgrenzungserfahrungen machen. P3 berichtet von der Problematik für Trans*Personen in Bezug auf die Toiletten: „Das ist ein ganz heikles Thema, da gibt es ja nun mal nur Frauen und Männer. Und wenn du aber schon optisch wie ein kleiner Bube aussiehst, dann überlegst du halt, auf welche Toilette gehe ich jetzt? Dann wirst du angesprochen, von wegen du bist hier falsch.“ P5 beschreibt, wie sie Ausgrenzung von Anderen beobachtet hat: „Nicht aktiv gegen mich, weil die meisten Leute das halt nicht wissen.“

Aber ich habe schon auch viele Situationen erlebt, wo das gegen Andere ging oder grundsätzlich Aussagen gefallen sind gegen queere Leute, die ich dann halt mitbekommen habe. So in der Schule damals gab es zum Beispiel irgendwie, äh, zwei Mädchen, die zusammen waren, die sich als Pärchen geoutet haben, wo die halt krass gemobbt wurden danach so und die konnten nicht mehr auf dem Schulhof in Ruhe rumlaufen, weil den immer hinterher gerufen wurde „Ihr Lesben so ekelhaft“ also halt so Sachen.“ Beispiele wie diese unterstreichen, warum sich viele queere Jugendliche dagegen entscheiden, sich zu outen oder sich an die Geschlechtsstereotypen anpassen, wie es P5 getan hat: „[...] ich war halt eine Mitläuferin und habe mich halt krass angepasst. Schon immer irgendwie, egal, um was es ging. [...]“.

11.3.2. Stereotypisierung

Drei der befragten Personen sagen aus, dass sie oft mit abwertenden Stereotypen konfrontiert wurden. P5 und P2 berichten dabei unter anderem von Lehrkräften, welche im Unterricht geäußert haben, dass lesbische Personen „[...] meistens kurze Haare haben, äh maskulin sich anziehen und dick sind, um ihre weiblichen Kurven zu verstecken. [...]“ und „meinten, Frauen sollten nicht breitbeinig laufen, sondern so wie Models immer das eine Bein vor das andere setzen und Männer müssen halt breit laufen.“ P5 fügt hinzu, dass sie diese Aussage ihrer Lehrerin sehr verunsichert hat und sich dadurch damals sehr geschämt hat. Die Stereotypisierung kann jedoch auch von Peers kommen, wie im Falle von P5: „[...] so Sachen habe ich schon oft gehört und mitgekriegt von außen, auch von manchen Freundinnen damals, dass sie sich dann auch nicht mehr wohlfühlgefühlt haben. So, auch in der Umkleidekabine oder solche Sachen, weil es so, dass sie dann halt denken, okay, wenn jemand lesbisch ist, dann steht die sofort auf alle Mädchen oder auf alle Frauen.“ P1 berichtet von Erfahrungen, als lesbisches Pärchen sexualisiert zu werden und wiederholend grenzüberschreitende Kommentare wie „Ah, geil, Lesben“ zu bekommen: „[...] da konnten wir immer drüber hinwegsehen, auch wenn das auch krass grenzüberschreitend war. Aber das war immer Teil von dieser Beziehung.“ Die Aufrechterhaltung und Verbreitung, wie im Falle von P2 und P5, von Stereotypen fördert die Diskriminierungen im Alltag, was man an dem Beispiel von P1 gut sehen kann.

11.3.3. Diskriminierende Sprache und Aussagen

Zu Diskriminierungen durch Sprache gehören das Verwenden unsensibler Sprache und Aussagen in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowie die Verwendung von queerfeindlichen Ausdrücken (vgl. Klocke 2012, S. 31; Krell/Oldemeier 2015, S. 20-21).

Die Studie von Ulrich Klocke (2012) zeigt, dass die Verwendung von den Wörtern „schwul“, „Schwuchtel“ und „Lesbe“ als Schimpfwörter weiterhin in der Schulgemeinschaft verwendet werden. Dies spiegeln auch die Aussagen von P1 und P2: „Hm, wirklich, direkt in der Schule wurde das nie thematisiert. Und Lehrer*innen haben das auch nie angesprochen. Also das Einzige, was in der Schule präsent war, war, wenn Leute schwul und homo als Schimpfwort benutzt haben [...]“ (vgl. Klocke 2012, S. 47). P1 und P5 berichten auch davon, dass Lehrkräfte beispielsweise Trainer*innen durch ihre Aussagen deutlich machten, dass sie queere Schüler*innen und ihre Schwierigkeiten damit nicht ernstnehmen und sich über diese lustig machen: „[...] das wurde so lala aufgenommen. [...] Nur ich glaube, unsere Trainerinnen und unser Trainer, die haben manchmal das so belächelt. Einfach ja, und da so ein bisschen Witze drüber gemacht.“ P5 hat mitbekommen, wie sich eine ihrer Freundinnen im Unterricht als bisexuell outete: „das hätte ein Anlass sein können, um das zu thematisieren. Aber das wurde von allen, auch von meiner Lehrerin, alles sehr belächelt, weil die dann halt so was meinte wie ‚Ja, ich stell mich ja jetzt hier auch nicht hin und sag‘, ich bin hetero‘. So, solche Kommentare kamen halt dann.“ P1 hat aufgrund deren Non-Binärität oft transfeindliche Kommentare bekommen, beispielsweise „Zieh dich an wie eine Frau“ oder „Ich dachte, du wärst eine Frau, warum ziehst du dich an wie ein Mann?“. Auch von einem guten Freund bekommt P1 queerfeindliche Aussagen mit, nachdem P1 sich bei diesem geoutet hat: „[...] Ähm, wo ich dann, glaube ich, schon so ein bisschen gemerkt habe, okay, vielleicht erzählst du das nicht jedem.“

Auch E äußerte im Experteninterview, dass er erlebt hat, dass eine Schülerin queerfeindliche Aussage gegenüber einem anderen Schüler, welcher trans* ist, getroffen hat: „Dann hat sie halt irgendwie so was gesagt wie ‚Ja, ich finde das eklig und man darf das nicht machen‘. Und ‚ich finde es auch irgendwie super komisch, wenn Männer sich küssen.‘“ Und da hat sie halt so was gesagt, wie ‚J. ist ja gar kein richtiger Junge, sondern eigentlich ein Mädchen.‘“

11.3.4. Unsichtbarkeit

Queere Kinder und Jugendliche sind im Gegensatz zu vielen anderen marginalisierten Gruppen nicht ohne weiteres zu erkennen (vgl. Nordt/Kugler 2012, S. 1). Aus diesem Grund besteht durch das soziale Umfeld in den meisten Fällen die Vorannahme, sie seien heterosexuell und cis-geschlechtlich, und es wird vor allem in der Schule oftmals nicht davon ausgegangen, dass sich queere Kinder und Jugendliche in der Klassengemeinschaft befinden (vgl. Thomas et al. 2017, S. 11 ff). Dadurch gehen pädagogische Fachkräfte oftmals nicht davon aus, dass queerfeindliche Aussagen Schaden anrichten können. Dies war der Fall bei P5, als ihre Lehrerin abwertende stereotype Bezeichnungen für lesbische Personen äußerte: „Das hat mich irgendwie verunsichert und ich weiß noch, dass ich mich damals total geschämt habe.“

Die Unsichtbarkeit queerer Lebensrealitäten wird zudem durch Nicht-Thematisierung, fehlende Aufklärung sowie fehlende Interventionen gegen queerfeindliche Aussagen und Taten gefördert (vgl. Klocke 2014, o.S.). P3 erzählte von einer Situation im Kontext der Toilettenbenutzung. Die Toilettensituation, welche für P3 ein Problem darstellte, spiegelt die Unsichtbarkeit von P3 im Alltag wider: „Dann wirst du angesprochen, von wegen du bist hier falsch. Ich habe dann immer gesagt, aber ich weißt ja

nicht, auf welche ich gehen kann. Das mit den Toiletten war immer schwer. Du hast dich halt quasi wie an der Toilette immer geoutet, was du bist. Das fand ich immer sehr schwierig. Für mich ganz persönlich schwierig.“ P1 äußerte, dass P1 schon viel früher realisiert hätte, dass P1 sich im queeren Spektrum befindet, wenn es eine gewisse Sichtbarkeit darüber gegeben hätte: „Ich glaube, dadurch, dass nie drüber geredet wurde, was das ist oder was das heißt, bin ich nicht in Kontakt damit gekommen, weil auch so Sachen wie Instagram und so was halt noch nicht so da waren oder die Sichtbarkeit noch nicht so da war.“ Durch Sichtbarmachung von queeren Personen ist dementsprechend nicht nur den queeren Kindern und Jugendlichen geholfen, sondern auch nicht queere Menschen werden dahingehend sensibilisiert (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 14).

11.3.5. Intervention

Eine Null-Toleranz-Politik in Bezug auf Diskriminierung, Mobbing und Gewalt trägt dazu bei, die Situation von queeren Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Dazu gehört u. a.n eine klare Intervention sowie Aufklärung von Lehrkräften gegen diskriminierendes Verhalten (vgl. Klocke et al. 2020, S. 29). Diese Faktoren tragen zur Sichtbarkeit bei und führen somit nicht nur zu einem offenen und toleranten Schulklima, sondern stellen ebenfalls hilfreiche Instanzen und Ansprechpersonen für queere Kinder und Jugendliche dar (vgl. Klocke 2012, S. 91).

Zwei der befragten Personen sagen aus, dass die Wörter „schwul“, „Lesbe“, „Homo“ sowie „Schwuchtel“ als Schimpfwörter sehr verbreitet in ihren Schulen waren. Nur P2 äußerte jedoch, dass von Lehrkräften angemerkt wurde, dass diese Wörter keine Schimpfwörter sind und nicht als diese benutzt werden sollen. Jedoch merkt sie zudem an: „Ja, aber es wurde nie so richtig erklärt, glaube ich. Es wurde halt nur gesagt, dass man das nicht sagen soll.“ Somit haben, wie man in der Kategorie Diskriminierung sehen kann, vier von fünf befragten Personen Diskriminierungen erlebt und nur eine der befragten Personen sagt aus, dass dahingehend interveniert wurde.

Im Experteninterview äußert E: „[...] wenn jemand sich irgendwie unwohl fühlt, dann muss das quasi geklärt werden, damit halt jeder und jede Person halt hier sich wohlfühlen kann. Und das fängt halt schon im Klassenverband an. Und wenn dann quasi alle Klassenverbände das dann quasi machen, dann kann sich das halt erst auf das große Ganze auswirken.“ Zudem erklärte E, dass die Schule, an welcher er angestellt ist, nach dem Leitbild von Kurt Tucholsky arbeitet und ist dementsprechend „[...] eine gewaltfreie Schule, in der wir alle Ismen halt versuchen zu unterbinden und dann halt auch entsprechend vorgehen, sollte das halt nicht passieren.“ Er merkte an, dass diese Regeln sowie die Hausordnung immer zu Beginn des Schuljahres erneut thematisiert werden, damit die Kinder daran erinnert werden, „[...] dass wir halt immer hier gemeinsam Lebensraum halt erschaffen.“ In der Situation mit seiner Schülerin, welche sich queerfeindlich äußerte, erzählte E: „Und dann ist halt was sehr Gutes passiert. Und zwar hat dann die Klasse halt versucht, ihr halt Vernunft einzureden. Haben gesagt, du kannst doch nicht eine gesamte Gruppe hier diskriminieren, du kannst nicht sagen, dass es nur deine Meinung ist, weil Meinungsfreiheit halt kein Hass ist.“ Somit hat in diesem Fall die Klasse interveniert, was dazu geführt hat, dass „die Schülerin sich dann auch noch mal vor der Klasse und auch bei X halt auch entschuldigt hat und ihren Fehler halt eingesehen hat.“

11.4. K4 Zeit als wichtiger Faktor

Die Zeit spielt dahingehend eine wichtige Rolle, dass viele queere Personen schon früh erste Unterschiede zwischen sich und deren Peers bemerken, bzw. durch deren soziales Umfeld darauf hingewiesen werden (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 12).

Die Studie des DJI (2015) sagt aus, dass die meisten lesbischen, bisexuellen, schwulen und orientierungs*diversen Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren den Prozess der Bewusstwerdung beginnen. Bei trans* und gender*diversen Jugendlichen variiert der Zeitpunkt des Bewusstwerdens zwischen unter 10 und über 20 Jahren und liegt somit tendenziell etwas früher als bei lesbischen, bisexuellen, schwulen und orientierungs*diversen Jugendlichen. Der Anteil der Personen, welche „es schon immer wussten“ liegt bei den lesbischen, schwulen, bisexuellen und orientierungs*diversen Jugendlichen bei 15,7 % und bei trans*Jugendlichen bei 27,9%. Dementsprechend trägt auch der Zeitpunkt der ersten Thematisierung von queeren Themen einen erheblichen Anteil zu queersensiblen Ansätzen bei.

11.4.1. Erkennen der ersten Unterschiede zwischen sich und Peers in der frühen Kindheit

Der Zeitraum, in welchem queere Personen zum ersten Mal aktiv Unterschiede zwischen sich selbst und ihren Peers bemerken, liegt bei vielen bereits in der Kindheit. Viele berichten früh von einem Gefühl des „Andersseins“ das sich oftmals dadurch ausdrückt, dass mit nicht-geschlechtstypischen Spielzeug gespielt wird oder nicht-geschlechtstypische Interessen bestehen, sich geschlechtsuntypisch gekleidet wird und/oder im nicht nachvollziehen können der Schwärmereien ihrer Peers (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 12).

Dies spiegelt sich auch bei den befragten Personen wider, von welchen alle aussagen, dass sie schon früh das Gefühl des Anderssein gespürt und erlebt haben: „Also, ich habe tatsächlich relativ früh schon irgendwie gemerkt, dass ich „anders“ bin.“ P3 sagt aus: „[...] das war ganz ganz früh. Das war in der Kindheit schon. Ich glaub', das war schon im Kindergarten, wo die ersten Erinnerungen angefangen haben. Zum Beispiel wenn Fasching war oder allgemeine Verkleidungssituationen. Das waren bei mir dann so eher der, ja, der Polizist oder Cowboy, Spiderman, aber nie irgendwie die Barbie oder die Prinzessin.“ Seine Aussage unterstreicht die Ergebnisse der Studie des DJI (2015), dass trans*Personen sich im Durchschnitt sehr viel früher ihrer geschlechtlichen Identität bewusstwerden. Auch P1, P5 und E sagen, dass sie bereits im Kindergarten Unterschiede aufwiesen, diese jedoch nicht aktiv wahrnahmen: „[...] Ich glaube, im Kindergarten war es auch schon so, aber ich habe nicht wirklich Erinnerungen an meinen Kindergarten. Aber ich war immer nur mit Jungs befreundet, habe nur mit denen gespielt, war nur bei denen zu Hause und habe mich auch gekleidet wie ein Junge und wollte eine Zeit lang auch immer ein Junge sein.“ Die meisten der Befragten haben aktiv angefangen, sich „anders“ zu fühlen mit dem Eintritt in die Grundschule. P5 sagt aus, dass sie es besonders bemerkt hat, als ihre weiblich gelesenen Peers anfangen, Schwärmereien auf männlich gelesene Peers zu haben: „Genau und ich habe einfach immer bemerkt, okay, gut, es gibt aber keine Jungs, irgendwie so in der Klasse, die ich süß finde oder so.“ Zudem berichteten P5 sowie P3 davon, dass ihnen mit dem Eintritt in die Grundschule jedoch der Druck nach Geschlechtskonformität und somit ihre Unterschiede mehr auffielen: „[...] Ich hatte viele Jungsfreunde, auch in der Kita. Aber ich erinnere mich auch daran, dass ich, sobald ich in die Schule gekommen bin, auch gemerkt habe, dass das da nicht so angesagt ist. Da habe ich mich dann mit den Mädchen angefreundet.“ Auch P4 berichtet davon, dass er in der Grundschulzeit die ersten

Unterschiede bemerkte: „Das war auch so das erste Mal, dass ich das Gefühl hatte, dass ich das alles ganz interessant finde. Also, das mit dem Verkleiden, aber auch Jungs.“

Zusammenfassend kann aus den Ergebnissen gezogen werden, dass alle befragten Personen bereits ab der Kitazeit und spätestens ab der Grundschulzeit die ersten Unterschiede zwischen ihren Peers bemerkten und erste Gefühle des „Andersseins“ erlebten.

11.4.2. Bewusstwerdung und erstes Auseinandersetzen mit der Sexualität oder geschlechtlichen Identität in der Kindheit und Jugend

Der Zeitraum der Bewusstwerdung und des ersten Auseinandersetzens mit der eigenen Sexualität und/oder geschlechtlichen Identität beschreibt den Prozess darüber nachzudenken, wie man wann weiß und sich „sicher“ sein kann, ob man queer ist und wo genau man sich innerhalb dieses Spektrums verortet. Bei queeren Jugendlichen findet dies meist zwischen zehn bis zwanzig Jahren statt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 12).

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die befragten Personen zwischen elf und sechzehn Jahren angefangen haben, sich mit ihrer sexuellen Orientierung und/oder geschlechtlichen Identität auseinanderzusetzen. P5 sagt aus, dass sie es irgendwann realisiert hat, da sie durch verschiedene Medien davon mitbekommen hat: „Und deswegen habe ich dann ja so mit 13, 14 war ich dann so ‚Scheiße!‘. Also, ich habe mit zwölf angefangen, das so zu befürchten, weil ich bemerkt habe, irgendwas ist da nicht so ganz normal.“ P1 und P2 haben es durch erste Schwärmereien bemerkt: „Ich habe tatsächlich einen Moment, der für mich so sehr entscheidend war, wo ich ungefähr, würde ich sagen mit 13, wo ich in einem Hip Hop Kurs war und ich hatte voll den Crush damals auf meine Tanzlehrerin und das war so ein Moment, wo ich das auch so zum ersten Mal realisiert habe.“ und „Ja, das habe ich. Spätestens mit 16 dann, als ich mich das erste Mal wirklich verliebt habe in eine weiblich gelesene Person.“

11.4.3. Äußeres Coming Out in der frühen Adoleszenz

Der Zeitpunkt des äußeren Coming Out und somit die Zeitspanne zwischen dem inneren und äußeren variiert bei queeren Personen und steht in Abhängigkeit zum sozialen Umfeld (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 15ff).

P1 ist die einzige der befragten Personen, welche eine kurze Zeitspanne zwischen dem inneren und äußeren Coming Out vorweist: „Ja, eine Woche ungefähr, bevor ich es meinen Eltern gesagt hab. [...]“. P4 sagt aus, dass es bei ihm ein längerer Prozess gewesen ist: „Ich habe mich mit 19 geoutet. Ich würde auch sagen, ich habe mich da nicht wirklich drauf vorbereitet. Eher aus dem Bauch raus.“ P5 berichtet von ihrem ersten Coming Out, was ca. 4 Jahre nach ihrem inneren Coming Out stattfand: „Mein erstes äußeres Coming Out hatte ich, glaub‘ ich, in der zehnten oder elften Klasse, also so mit 16, glaube ich. Wo ich zwei neue Freundinnen kennengelernt habe, die mir das dann auch anvertraut haben, dass sie bi sind [...] und dann musste die Freundin das für mich sozusagen meiner anderen Freundin erzählen und das war das erste Mal.“

Fünf der sechs befragten Personen gaben in den Interviews die Zeiträume ihres Coming Out-Prozesses an.

11.4.4. Späte erste sexuelle und romantische Erfahrungen

Durch das Erleben der Identitätsdiffusion und den damit einhergehenden Prozess des Coming Outs erleben queere Personen ihre ersten sexuellen und romantischen Erfahrungen meist später als ihre heterosexuellen Peers. Dadurch können sie diese auch erst später verarbeiten (vgl. Thomas et al. 2017, S. 11).

P4 sagt aus, dass er bemerkt hat, wie seine Peers erste sexuelle und/oder romantische Erfahrungen hatten: „Ich war dann so ‚okay, ich hatte das jetzt noch nicht‘ und alle anderen Jungs waren irgendwie schon so, sag‘ ich mal, erfahren“. Er berichtet, dass er dann mit 17, 18 seine ersten eigenen Erfahrungen machte: „Ich weiß nur, dass ich dann, also so ab 17, 18, auch dann praktisch mich ausprobiert habe, nämlich zum ersten Mal auch tatsächlich der Anfangszeit meiner Flugbegleiterzeit, als ich mit 18 angefangen habe zu fliegen. In dem Beruf sind auch sehr viele homosexuelle Männer. Und genau da habe ich, glaube ich, auch meine ersten Erfahrungen gemacht“. P5 sagt aus, dass sie das Gefühl hat, „dass ich einen großen Teil meiner Jugend einfach auch verpasst habe, weil ich so viel nicht miterleben konnte und machen konnte und nie über meine Gefühle geredet habe.“

Nur P1 gibt an, schon früh erste Erfahrungen gemacht zu haben, da sie sich in einer Frauenfußballmannschaft befand: „das ist ein Klischee, aber das Klischee existiert tatsächlich in dem Fall, dass bei den Mädels aus der Mannschaft halt viele auch queer waren. Oder man hat einfach rumgeknutscht oder man hatte was. Ich glaube, es wurde nie als so lesbisch oder sowas deklariert oder als bisexuell. Es war immer so Tatsache und es wurde nicht so drüber gesprochen, was das genau bedeutet oder welche sexuelle Orientierung das genau ist. Es wird einfach ziemlich, also, so normal ausgelebt wie heterosexuelle Beziehungen.“

11.5. K5 Ressourcen

Queere Kinder und Jugendliche benötigen zusätzliche Ressourcen, um ihre Identitätsentwicklung voranzutreiben. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität kann Zeit und Unterstützung erfordern, um die innere Gefühlswelt zu erkunden und zu verstehen. Durch den Zugang zu geeigneten Ressourcen und Unterstützungen können queere Kinder und Jugendliche ein höheren Selbstwert erlangen und lernen, sich selbst zu akzeptieren (vgl. Thomas et al. 2017, S.18ff).

11.5.1. Selbstakzeptanz

Die Akzeptanz, sich selbst anzunehmen und Veränderungen und Krisen zu bewältigen, lernen Kinder und Jugendliche nur dann, wenn sie ihre Emotionen annehmen und diese zulassen und verarbeiten (vgl. Mauritz 2022, o. S.) Sich seiner geschlechtlichen Identität und seiner sexuellen Orientierung bewusst zu werden und diese auch anzunehmen, ist ein langer Prozess innerhalb der Selbstakzeptanz (vgl. Watzlawik 2003, S. 119).

Fünf von sechs der interviewten Personen gaben an, dass sie eine positive Erinnerung an ihre Kindheit in Bezug auf das Coming Out hatten. Die Selbstakzeptanz der jeweils einzelnen Personen hatte durch ihre Ressourcen, über die jede befragte Person verfügt, einen großen Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung und somit auf die Personen, die sie heute sind. So sagt P2 beispielsweise, dass sie einen Moment hatte, an dem sie stolz darauf war, queer zu sein. P4 erzählte in seinem Interview, dass er sich bewusst dazu entschieden hatte, z. B. sich für seine ersten sexuelle Erfahrungen ausreichend Zeit zu

lassen und dass es akzeptiert wurde. P4 hat in Bezug auf sein inneres Coming Out eine positive Erkenntnis gehabt: „Ich meine, ich habe mich nie irgendwie selbst dafür verurteilt oder darüber nachgedacht, irgendwie ist nichts richtig, sondern es war irgendwie [...], es war einfach.“

E gab in seinem Interview an, dass er durch die Zeit des Älterwerdens, den Austausch mit Anderen und die Wissensaneignung ein positive Selbstakzeptanz erlernt hat. Dadurch konnte er sich selbst definieren und akzeptieren. Des Weiteren erzählt er in seinem Interview, dass seine hohe Selbstakzeptanz seine pädagogische Arbeit beeinflusst: „Ich denke schon, dass es meine Arbeit beeinflusst, weil ich ja als ich agiere und arbeite und das kann man ja gar nicht irgendwie voneinander abkapseln. Ich glaube schon, dass es irgendwie unterbewusst mit auch eine Entscheidung war, um halt auch irgendwie Kindern zu zeigen, dass es nicht nur eine bestimmte Richtung gibt.“ E sagt, dass es unterbewusst einen Grund für die Entscheidung, Lehrer*in zu werden, gewesen ist. Durch seine intensiven Kontakte mit anderen Peers innerhalb seiner Entwicklung, konnte E sich selbst besser annehmen und hat dadurch weniger das Gefühl gehabt, dass: „weil man dann wusste, okay, mit mir ist alles in Ordnung und ich muss nicht befürchten, dass mit mir irgendwas nicht stimmt, weil es geht Anderen genauso.“ P2 gab in ihrem Interview an, dass es ihr dennoch manchmal schwer fällt, sich selbst zu akzeptieren: „Ich mache mir immer noch manchmal Gedanken darüber (...), wie ich von anderen aufgefasst werde. Sei es, wenn ich mich sehr auf meine weiblichen Körperteile betone oder nicht so. Ob das dann, was für einen Eindruck macht oder (...) wen ich damit, sozusagen, vielleicht eher anziehe. In der Hinsicht hat es mich schon negativ beeinflusst und ich arbeite da immer noch dran“. Diese Unsicherheiten beeinflussen ihre Identitätsentwicklung, in dem sie Angst davor hat, gesellschaftlich nicht „dazuzugehören“. P2 gibt an, dass sie durch die Auseinandersetzung mit sich selbst, als sie z.B. einen Crush auf ein Bandmitglied hatte, sich selbst mehr akzeptieren konnte: „[...] ich habe das dann immer mehr und mehr für mich irgendwie akzeptiert, dass ich lesbisch bin, sozusagen damals [...]“. P1 erzählt im Interview, dass P1 etwas Zeit gebraucht hat, bis P1 keine Scham mehr verspürt hat, sich aktiv mit sich selbst auseinanderzusetzen. Und durch die Zeit und Aufklärung, fühlt P1 sich sicherer in der eigenen Identität.

11.5.2. Selbstwert

Eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit sowie ein positives bzw. starkes Selbstwertgefühl verhelfen queeren Kindern und Jugendlichen durch den Prozess des inneren und äußeren Coming Out (vgl. Krell/Olde-meier 2015, S. 27).

P1 sagt im Interview, dass das Alter und die Entwicklung einen Einfluss auf den Selbstwert von P1 genommen hat: „Aber ich glaube, das hängt auch mit dem Alter zusammen und mit der Selbstsicherheit, dass ich jetzt besser damit klarkomme.“ P3 gab in seinem Interview an, dass er früh in seinem Selbstwert gefördert wurde: „Aber ich glaube auch, dass ich schon früh in meinem Selbstwert gefördert wurde und dadurch einfach damals schon immer sehr selbstbewusst war und mir deswegen nie so einen Stress gemacht habe. Meine Eltern haben mir einfach immer das Gefühl gegeben, dass ich so richtig bin wie ich halt bin und das habe ich sehr verinnerlicht. Dafür bin ich auch sehr dankbar.“ P3 hat im Vergleich zu P5 positive Erfahrungen in seiner Kindheit und Jugend erfahren, die zu einem hohen Selbstwert beigetragen haben. P3 sagt aus, dass durch sein Selbstbewusstsein sein Selbstwert widerspiegelt wird: „Und ich denke auch, dass sich das halt, wie gesagt, auch in meinem Selbstbewusstsein widerspiegelt und das ich einfach sehr sicher mit mir und dem, was ich bin, bin und das ist schon auch durch diese Erfahrungen beeinflusst.“

Als Gegensatz beschreibt P5 in ihrem Interview, dass sie immer noch große Schwierigkeiten mit ihrem Selbstwert und ihrem Selbstbewusstsein hat, so sagt sie z. B.: „Auch sehr große Probleme mit meinem

Selbstwert und meinem Selbstbewusstsein, glaube ich, deswegen. Ich habe einfach das Gefühl, dass ich einen großen Teil meiner Jugend einfach auch verpasst habe, weil ich so viel nicht miterleben konnte und machen konnte und nie über meine Gefühle geredet habe.“

11.5.3. Akzeptanz des Umfelds

Nach Erikson (1950) entwickelt sich die Identität immer im Austausch mit der sozialen Umwelt. Durch den regelmäßigen Austausch mit unterschiedlichsten Menschen, wird Identität, passiv durch Zuschreibungen sowie aktiv durch Inszenierungen bzw. Reaktionen auf Zuschreibungen, gebildet. Somit ist auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Sexualität, und somit Identität, vom Umfeld abhängig. Befindet sich ein Mensch also in einem Umfeld, welches durch die Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt geprägt ist, steigen die Ressourcen und somit die Wahrscheinlichkeit eines leichteren Coming Out-Prozesses (vgl. Watzlawik 2014, o. S.).

P3 hat die Akzeptanz des eigenen Umfelds und die damit einhergehende Auseinandersetzung der Identitätsentwicklung als durchweg positiv empfunden. Er beschreibt in einer Situation des Interviews, dass er sich seiner Mutter geöffnet hat und diese sehr positiv auf sein Coming Out reagiert hat. Er teilte ihr seine Sorgen mit und sie gab ihm die Sicherheit und den Halt, dass er sich ihr frei öffnen konnte: „Mit 14 habe ich mich dann mit meiner Mutter an den Tisch gesetzt und meinte ‚Mama, ich glaub‘, ich brauch‘ Therapie. Hier läuft irgendwas ganz schief. Das ist jetzt irgendwie gar nicht mehr mein Streifen‘. Sie hat es dann auch erstmal so hingenommen. Es war für sie okay. Sie meinte ‚okay, gut, machen wir, kein Problem‘.“ Bei P1 reagierte die Mutter indirekt. P1 sagt: „Aber sie hat mich nie in meinem Prozess weder kritisiert noch aktiv unterstützt. Sie hat mich indirekt unterstützt, indem sie immer alles gemacht hat, was ich wollte und mich immer in dem unterstützt hat, was ich machen wollte“. Dadurch lässt sich erkennen, dass P1 Mutter zwar reagiert hat, sich aber wenig mit der individuellen Identitätsentwicklung von P1 befasst hat.

Innerhalb der Peergroups haben viele der Befragten angegeben, dass sie eine positive Reaktion seitens ihrer Peers erlebt haben, seien es die Freund*innen oder die Mitschüler*innen oder die Mannschaft aus dem Sportverein. Bei P3 reagierten die Freund*innen offen und tolerant, was zu einer positiven Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt beigetragen hat. So sagt P3 zum Beispiel „Zu dem Zeitpunkt war ich ja zum Glück schon optisch männlich und habe dann erst mal natürlich mich meinen engeren Freundschaften genähert. [...] Ich hatte echt Glück, das haben alle ganz cool aufgenommen, ganz locker aufgenommen, weil ich einfach allgemein schon eher so der Kumpeltyp bin.“ P4 unterstreicht die offene Haltung seiner Peers, indem er im Interview sagte: „Und ich meine, bei meinen Freunden hatte ich sowieso nicht das Gefühl, dass es auf Ablehnung stößt.“ P1 gab an, dass im Fußballverein eine Person sich als Trans* geoutet hat und die Reaktionen durchweg positiv waren und die Mitglieder*innen des Vereins auch Interesse bekundet haben, jedoch ohne dabei diskriminierend zu sein. E gab in seinem Interview an, dass seine Mitschüler*innen die intensive Freundschaft zwischen ihm und seiner besten Freundin schnell akzeptierten: „[...] weil meine beste Freundin ja auch ein Mädchen war und sich dann auch immer für mich eingesetzt hat und verteidigt hat. Und das habe ich damals irgendwie schon als untypisch gesehen, weil ich ja der Junge war, und ich wurde von den Mädchen quasi verteidigt und die hat sich hier für mich eingesetzt. Aber so haben wir das einfach hingenommen und so war das dann auch. Und viele haben dann auch sehr, sehr schnell akzeptiert, dass wir so diese Art von Freundschaft dann auch haben.“

Zum sozialen Umfeld im Allgemeinen gaben die interviewten Personen an, dass sie unterstützt wurden und somit ihre eigene Identität in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität

fördern konnten. P4 sagte zum Beispiel: „Es war, glaube ich, ein relativ langer Prozess, aber der war irgendwie entspannt. Ich erinnere mich daran, dass der sehr einfach, sehr, sehr gediegen abgelaufen ist und ich da irgendwie wirklich ja einfach nur gute Erfahrungen gemacht habe.“ P1 sagte im Interview, dass das Umfeld P1 immer unterstützt hat und P1 sich selbst ausdrücken konnte und dahingehend keine negativen Erfahrungen gemacht wurden.

Im Kontext Schule und damit zusammenhängenden Erfahrungen von Akzeptanten innerhalb der Peer-groups hat E die Erfahrung gemacht, dass er mit seiner Methodik ebenfalls Offenheit und Toleranz fördern kann. Durch vielfältige Angebote seitens der Schule, wie z. B. eine Diversity AG oder die regelmäßige Erinnerung an die Hausordnung, lernen die Schüler*innen bei E einen gemeinsamen Lebensraum zu schaffen. In einer Situation hat ein*e Schüler*in die E selbst unterrichtet, einige Aussagen gegenüber einer*m anderen Schüler*in getroffen, welche E dann mit der Klasse gemeinsam erörtert und reflektiert hat: „Auch wenn ich jetzt sagte, dass die ethnische Vielfalt hier nicht gerade sehr gut abgedeckt ist, ist dann von der geschlechtlichen Vielfalt noch mal ganz anders, weil sehr viele Schülerinnen und Schüler sich hier auch als transsexuell identifizieren und das hier auch schön austragen können. Das finde ich halt sehr gut.“ „Die Person hat sich nämlich bei mir geoutet und hat mir das gesagt. Das war bevor er sich an die Eltern gewendet hat und ich vermute halt schon, dass es halt einerseits damit zusammenhängt, dass ich a) der Klassenlehrer bin und b) auch jünger als mein Co-Klassenleiter [...]“

11.6. K6 Repräsentation

Trotz der wachsenden Präsenz in beispielsweise den Medien haben queere Kinder und Jugendliche kaum konkrete Vorbilder, die ihre Lebenserfahrungen und den Alltag als queere junge Menschen widerspiegeln und mit denen sie sich verbunden fühlen können (vgl. Kugler/Nordt 2010, S.1). Das Fehlen solcher positiven Identifikationsmöglichkeiten beeinträchtigt das Wohlbefinden und die Möglichkeit, ein zufriedenstellendes Leben als queere Person zu führen (vgl. ebd., S.1)

11.6.1. Mediale Repräsentation

Die Repräsentation queerer Charaktere in Film und Fernsehen stellt eine wichtige Ressource dar, um vor allem Sichtbarkeit zu erzeugen (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 14). Gerade während des inneren Coming Out kann eben diese Repräsentation auch dazu verhelfen, Begriffe für das eigene sexuelle und geschlechtliche Erleben zu finden und die Auseinandersetzung damit anzustoßen (vgl. ebd., S. 14).

Drei der befragten Personen geben an, dass sie durch die Repräsentation queerer Charaktere in Medien die ersten Informationen und Begriffe zu queeren Themen bekamen. P3 gibt an, dass er mit 12, 13 Jahren eine Reportage im Fernsehen über Trans* Menschen sah und dies sein erster Berührungspunkt mit der Transgeschlechtlichkeit war: „es hat mich total überwältigt, also, wie so ein Flash. So wie ‚Aha, so was gibt’s überhaupt?‘“ P2 hat mediale Repräsentation auf YouTube gefunden: „Ich habe angefangen, YouTuber anzuschauen, die darüber gesprochen haben und queer waren und von denen einfach so ein paar Sachen gelernt oder mich so identifiziert mit denen.“ Auch P5 hat im Internet nach Informationen gesucht: „wie man das halt so macht, macht man irgendwie einen komischen Test im Internet oder so.“ Bei ihren Recherchen hat sie in einer Serie über queere Frauen in Los Angeles erste Informationen und Begriffe gefunden: „Ich weiß noch, ich habe dann immer heimlich abends im Bett unter meiner Bettdecke so eine Serie geguckt, die The L- Word heißt.“

Im Experteninterview gibt E an, dass mediale Repräsentation seiner Meinung nach ein gutes Mittel ist, um Sichtbarkeit zu erzeugen: „dann fühlen sie sich nicht so schlecht und denken, sie agieren gerade irgendwie unnormale, sondern fühlen sich halt auch gesehen und repräsentiert. Und das ist, glaube ich, das Wichtigste.“

11.6.2. Soziales Umfeld

Direkte Vorbilder bzw. Repräsentation im nahen sozialen Umfeld zu haben, hilft Kindern, sich mit diesen zu identifizieren, da diese greifbar und mit der eigenen Lebensrealität zu vereinen sind. Zudem können diese Personen gegebenenfalls Ansprechpersonen darstellen und somit eine hilfreiche Instanz darstellen (vgl. Kugler/Nordt 2010, S. 1).

Vier der befragten Personen geben an, in ihrem sozialen Umfeld queere Personen gehabt zu haben. Bei P1 und bei P5 waren es Familienmitglieder, welche sich als lesbisch identifizieren: „Ich habe eine ältere lesbische Cousine. Dadurch kannte ich das auf jeden Fall schon früh.“ Bei P2 stellt die Repräsentation im sozialen Umfeld der beste Freund ihrer Mutter dar: „[...] Also, meine Mutter zum Beispiel hat einen Freund, der ist schwul und dann habe ich halt gesehen, er hält jetzt gerade Händchen mit einem Mann oder Leute auf der Straße vielleicht.“ Queere Repräsentation bestand bei vielen in deren Peer-Gruppen. Dies geben auch P1, P3 und E wieder. E erzählt von einem Theaterprojekt: „da waren auch noch sehr viele dabei, die sich auch irgendwie als queer definiert haben, in irgendeiner Form. Die das auch bis heute immer noch tun. Und es war schon schön zu sehen, dass man da irgendwie gar nicht so alleine war, sondern das ist auch, auch wenn sie jetzt nicht in der Schule waren, es trotzdem irgendwie Freunde oder Freundinnen gab, die da dasselbe oder ähnliche Erfahrungen gemacht haben.“ Bei P1 waren es Peers aus P1's Fußballmannschaft, welche sich als trans* geoutet haben oder orientierungs*diverse Teamkolleginnen. P3 berichtet davon, sich in der sechsten Klasse, wo er sich selbst noch als lesbisch identifizierte, mit lesbischen Mädchen angefreundet zu haben, da man „sich ja dann erst mal jemanden, der ähnlich ist wie man selbst“ sucht.

E stellt in der Schule und insbesondere für seine Klasse u. a. eine repräsentative Instanz dar: „[...] hinzu kommt dann halt auch, dass sie ja auch diese, die queere Vielfalt, ja dann auch einfach erleben und merken, okay, gut, den Lehrer mag ich, weil sein Unterricht so und so gestaltet ist und das hat überhaupt nichts damit zu tun, wie seine sexuelle Vorliebe oder geschlechtliche Vorliebe ist.“ Er gibt wieder, dass es eine Person in seiner Klasse gibt, welche sich als Trans* identifiziert und sich ihm als erstes geöffnet hat: „[...] weil ich da die queeren vibes quasi ausstrahle und er sich dann quasi einfach wohler fühlt bei mir und sich dann entsprechend halt an mich wenden kann und mir dann die Sachen auch anvertraut.“

11.7. K7 Aufklärung zu queeren Themen

Das folgende Kapitel beinhaltet die Unterkategorien der K7, welche auf die unterschiedlichen Erfahrungen der interviewten Personen zur Aufklärung queerer Themen eingehen und zudem die Erfahrungen einer queeren Lehrkraft und die Anwendung queersensibler Ansätze darstellt.

11.7.1. Selbstaneignung

Das Internet stellt für viele queere Kinder und Jugendliche die erste Anlaufstelle für Informationen und Repräsentation in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt dar. Dadurch können sich Kinder und

Jugendliche anonym und heimlich hilfreiche Informationen aneignen, passende Beschreibungen für ihr Empfinden finden, erfahren, dass es auch andere gibt, die ähnlich fühlen und sich gegebenenfalls vernetzen (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 14).

Vier der befragten Personen geben an, sich viel selbst aufgeklärt zu haben. P2 und P4 berichten davon, sich damals Pornos mit gleichgeschlechtlichen Personen angeguckt zu haben: „Mit meiner damaligen Freundin haben wir nach Pornos gesucht. Dann haben wir verschiedene Kategorien gesehen und da habe ich das zum ersten Mal halt auch gesehen, dass Frauen auch mit Frauen Sex haben können.“ P4 sagt dazu: „das hat mich irgendwie voll fasziniert. Ich fand es einfach nur faszinierend. Es war auch gar nicht unbedingt so Selbstbefriedigung anfänglich, sondern ich fand es einfach nur faszinierend“. Auch P3 hat seine ersten Informationen zu Transgeschlechtlichkeit in den Medien gefunden: „da gab es dann irgendwann mal eine Reportage im Fernsehen, die war ganz kurz, auch nur ein, zwei Folgen. Da ging es um einen Transgender* Menschen und es hat mich total überwältigt, also, wie so ein Flash. So wie ‚Aha, so was gibt’s überhaupt?‘“ P2 und P5 haben im Internet nach Informationen gesucht und sich dabei durch mediale Repräsentation Wissen über queere Lebensrealitäten aneignen können. P2 hat diese auf YouTube gefunden: „Ich habe angefangen, YouTuber anzuschauen, die darüber gesprochen haben und queer waren und von denen einfach so ein paar Sachen gelernt oder mich so identifiziert mit denen.“ und P5 durch eine Serie: „Ich glaube schon. Einfach durch meine eigenen Recherchen und was ich so dann im Internet auch geguckt habe. Ich weiß noch, ich habe dann immer heimlich abends im Bett unter meiner Bettdecke so eine Serie geguckt, die The L-Word heißt, die, wo es halt wirklich nur so um queere Frauen halt in L.A. geht. Und da habe ich dann schon so ein paar Begriffe auf jeden Fall aufgeschnappt.“

P1 und P4 geben an, auch durch den Kontakt mit anderen queeren Peers an Wissen zu gelangen: „Ja, ich glaube, die Mannschaft ging damit voll cool um. Wir haben, glaube ich, einfach ein bisschen nachgefragt aus jugendlichem Interesse, aber im Nachhinein fällt mir da keine so keine diskriminierenden Äußerungen oder so auf.“

P1 berichtet zudem davon, dass P1 die Aufklärung und das Wissen gebraucht hat, um sich sicherer und selbstbewusster in der eigenen Identität zu fühlen: „Und ich glaube, das hat ein bisschen gedauert, bis ich da keine Scham mehr verspürt habe, das aktiv zu sagen, mich aktiv damit auseinanderzusetzen. Ja. Und ich glaube, da hat es vor allem auch so eigene Aufklärung gebraucht. Ich glaube, ich bin viel sicherer in meiner queeren Identität, seitdem ich mich mit so Themen beschäftigt habe als davor“

11.7.2. Nicht-Thematisierung

Viele queere Kinder und Jugendliche wachsen immer noch in einem unaufgeklärten Umfeld auf, in welchem oftmals falsches Wissen, Stereotype oder Vorurteile verbreitet werden bzw. gar nicht über queere Themen gesprochen wird (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 28).

Fünf von sechs der befragten Personen sagen aus, in ihrer Schulzeit in Sexualkundeunterricht unterrichtet worden zu sein, in welchem über heteronormativen Geschlechtsverkehr und Verhütung gesprochen wurde: „Und da wurde aber dann auch nur über Heterosex geredet und nur über, wie man ein Kondom über eine Banane stülpt, blöd gesagt, gesprochen.“ P2 berichtet von einer Fragerunde: „da kam die Frage, wie Lesben Sex haben. Aber das kam dann halt von uns aus, von den Schüler*innen und nicht von den Lehrer*innen. Sonst ging es aber nur um Fortpflanzung und nur um Heterosexualität und Verhütung halt.“

Auf die Frage, ob sie in ihrer Kindheit mitbekommen haben, dass queere Themen in Bildungseinrichtungen thematisiert wurden, sagt P2 : „Wirklich direkt in der Schule wurde das nie thematisiert.“ Auch P1 sagt: „Nein, also nicht in der Schule. Auf jeden Fall wurde nicht darüber geredet. Sei es was es für Sexualitäten oder Geschlechter überhaupt gibt. Das war nie ein Thema.“ P3 berichtet, dass er, erst nach dem er eine Reportage im Fernsehen gesehen hat, wusste, dass es unterschiedliche geschlechtliche Identitäten wie z. B. Transgeschlechtlichkeit gibt. Er sagte: „in der Schule wurde darüber eigentlich gar nicht gesprochen“. Darüber hinaus fügt P3 hinzu, dass er keine Ansprechpersonen in seinen Bildungseinrichtungen gehabt hat.

Auch P1 hat Erfahrungen in Bezug auf die Nicht-Thematisierung innerhalb des familiären Umfelds erlebt: „Und meine Mama dachte ganz lange, dass ich Trans bin, aber hat mit mir selber nie drüber gesprochen. Das hab' ich erst im Nachhinein erfahren.“ P1 fügt der Nicht-Thematisierung hinzu, dass das Schamgefühl und das Gefühl, nicht darüber sprechen zu können, groß war: „Weil ich glaube, dass ich eine gewisse Scham gegenüber diesen Themen (queere Themen) am Anfang hatte. Von wegen, darüber spricht man nicht, weil nie darüber gesprochen wurde.“

E erwähnte rückblickend auf seine Kindheit, dass er keine Thematisierungen in Bezug zu queersensiblen Ansätzen erlebt hat. E merkt im Experteninterview an, dass er glaubt, dass „[...] es damals noch nicht so war (zur damaligen Zeit), weswegen die Lehrkräfte das dann halt auch gar nicht so thematisieren konnten oder wollten, weil sie es gegebenenfalls als unangenehm empfunden haben. Hinzu kommt, dass die Lehrkräfte, die ich auch damals hatte, auch älter waren, wesentlich älter und es kaum junge Lehrkräfte gab.“ Auch P5 gibt an, dass sie in ihrer Schulzeit Situationen erlebte, wo es Anlässe für die Thematisierung gegeben hätte, welche aber nicht genutzt wurden: „Ich erinnere mich, einmal hatte ich eine Freundin, von der ich schon geredet habe, die sich im Unterricht als bi geoutet hatte und das hätte ein Anlass sein können, um das zu thematisieren. Aber das wurde von allen, auch von meiner Lehrerin, alles sehr belächelt, weil die dann halt so was meinte wie ‚Ja, ich stell mich ja jetzt hier auch nicht hin und sag ich bin hetero‘“. So, solche Kommentare kamen halt dann.“

Zusammenfassend haben alle Befragten in ihren Bildungseinrichtungen keine Thematisierung von queeren Themen erlebt, obwohl es bei vielen Situationen gab, welche Anlässe zur Thematisierung darstellen bzw. Aufklärung benötigt hätten.

11.7.3. Bedürfnis und Wünsche nach queersensiblen Ansätzen in Kindheit und Jugend

Kinder und Jugendliche benötigen Offenheit und Akzeptanz, welche mit queersensiblen Ansätzen gegeben sein können (vgl. Kugler 2018, S.99). Dementsprechend wurden die Teilnehmenden im Interview gefragt, was sie sich rückblickend von ihren Bildungseinrichtungen gewünscht hätten.

Ein Wunsch, der von befragten Personen häufig geäußert wurde, ist die selbstverständliche Darstellung queerer Lebensrealitäten sowie eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit Geschlecht und den jeweiligen Stereotypen. P2 äußert sich dazu, indem sie sagt: „Also damals hatte sich das fast schon wie ein Tabu angefühlt. Das ist, einfach in Sexualkunde zum Beispiel gesagt wird, okay, es gibt diese Geschlechter und sexuelle Orientierung und nicht nur heterosexuell. Repräsentation hätte mir auch geholfen, einfach so nebenbei in Filmen oder Romanen, die man in der Schule guckt.“ Diese selbstverständliche Repräsentation wünscht sich auch P5: „Was ich als Kind gebraucht hätte, wäre einfach so nebenbei Repräsentation zu erfahren oder zu sehen, dass ich einfach wüsste, dass es solche Menschen gibt, die halt einfach queer sind.“ P1 merkt dazu an, dass die Geschlechtsstereotypen aufgebrochen

werden sollten: „[...] Vielleicht generell so geschlechtsspezifische oder scheinbar geschlechtsspezifische Verhaltensweisen nicht immer so deklarieren und nicht immer sagen, eben die ist anders als andere Mädchen oder mehr wie ein Junge oder so, sondern einfach über Dinge und Hobbys und Tätigkeiten reden, ohne dass man dem immer ein Geschlecht zuweisen muss.“

P1 merkt an, dass sie trotz der Nicht-Thematisierung viel Akzeptanz durch ihr Umfeld erlebte: „Ich finde es toll, wie meine Eltern mich so sozusagen geschlechtsfrei erzogen haben, mich immer darin unterstützt haben, was ich gemacht habe. Das hat mir wahnsinnig viel Freiheit gegeben und ich fände es cool, wenn es generell einen Umgang damit geben würde.“

Aber auch eine intensive Thematisierung von queeren Themen spiegeln sich in den Wünschen der Teilnehmenden wider: „Und dann halt wirklich einfach Aufklärung über sexuelle Identitäten und geschlechtliche Identitäten. Das fände ich wichtig.“ Auch P4 sagt dazu, dass Kindern grundsätzlich die Vielfalt der Menschen früh nähergebracht werden sollte: „[...] ob PoC oder unterschiedliche Sexualitäten, dass Kinder das schon früh lernen. Es fehlt an so vielen Stellen, an so Initialzündungen im Prozess des Heranwachsens, das Kindern einfach mit auf den Weg gegeben wird, dass das in einer super, super diversen Kultur oder Gesellschaft leben und dass diese Diversität einfach von Anfang an mehr einfach gefördert wird.“ P1 merkt dazu an, dass die Thematisierung in deren Prozess sehr hilfreich gewesen wäre: „Und mir persönlich hätte es auch einfach geholfen zu wissen, dass ich mich nicht für ein Geschlecht entscheiden muss, sondern dass ich auch irgendwie dazwischen sein kann.“

Auch die sprachliche Sensibilisierung kommt des Öfteren in den Bedürfnissen der befragten Personen vor. So beispielweise bei P4, welcher sagt: „Dass die Sensibilisierung von Wörtern und was sie bedeuten, mehr aufgeklärt werden. Wie zum Beispiel, dass schwul sein keine Beleidigung ist, oder das habe ich neulich von zwei Mädchen gehört, die sich gegenseitig homo genannt haben, weil es ging, ich weiß es nicht genau, um Klamotten, glaube ich, und ja, dass das mehr thematisiert wird.“ Er sagt aus, dass es wichtig ist, darüber aufzuklären, was Wörter auslösen können: „Und ich finde einfach Kinder und Jugendliche müssen sensibilisiert werden, was sie mit solchen Aussagen auslösen können. Sie wissen halt irgendwie nicht, dass sie damit sehr viel anrichten können und verletzen können.“ P3 wünscht sich, dass pädagogische Fachkräfte sensibel agieren, wenn sie z. B. mit Kindern über Identität sprechen: „Fragen, ist alles gut bei dir oder ich weiß nicht, so sensibel rangehen, nicht direkt mit der Faust drauf, sondern eher so ‚ich habe mitbekommen, da gibt es Tendenzen. Hast du jemanden oder möchtest du drüber reden?‘ oder zu sagen ‚wir müssen nicht drüber reden, ich wollte nur sagen, ich habe was registriert. Wenn aber kannst du gerne zu mir kommen oder wir können irgendwie gucken.‘ Das gleiche gilt auch für Kita.“

Auch die Repräsentation im sozialen Umfeld wie in den Medien wurde häufig als Wunsch geäußert: „Was ich als Kind gebraucht hätte, wäre einfach so nebenbei Repräsentation zu erfahren oder zu sehen, dass ich einfach wüsste, dass es, [...], solche Menschen gibt, die halt einfach queer sind. Direkt auch Ansprechpersonen zu haben. Einfach Vorbilder aus dem Leben. Wenn ich gewusst hätte, dass eine Lehrerin in meiner Schule queer ist, dann hätte ich mich der vielleicht auch anvertrauen können. [...] Und irgendwo auch gesehen, dass man so auch leben kann, glücklich leben kann.“ P5 gibt an, dass ihr die Repräsentation geholfen hätte, um „[...] zu sehen, dass das Leben nicht vorbei ist und dass man sich das ganze Leben lang nicht verstecken muss. [...] Einfach, dass es sichtbar gemacht wird und man Orte hat, an denen man sich wohlfühlen kann.“ Auch P2 hätten mehr Repräsentationen geholfen: „Repräsentation hätte mir auch geholfen, einfach so nebenbei in Filmen oder Romanen, die man in der Schule guckt. Dadurch fühlt man sich einfach gesehen und nicht so unsichtbar und allein. Man weiß einfach, es ist normal, es wird thematisiert wie Heterosexualität halt auch und es wird nicht versteckt

oder tabuisiert. E äußert im Experteninterview, dass er Repräsentation als etwas sehr Wichtiges ansieht: „Ich glaube, wenn man halt so diese Erfahrungen halt irgendwie in den Medien visualisiert und das mit den Kindern behandelt und oder bzw. dass Kinder diesen Medien ausgesetzt sind, in welcher Form auch immer, dann fühlen sie sich nicht so schlecht und denken, sie agieren gerade irgendwie unnormal, sondern fühlen sich halt auch gesehen und repräsentiert. Und das ist, glaube ich, das Wichtigste.“

Auch der Wunsch nach Ansprechpersonen wurde des Öfteren geäußert: „Direkt auch Ansprechperson zu haben. Einfach Vorbilder aus dem Leben. Wenn ich gewusst hätte, dass eine Lehrerin in meiner Schule queer ist, dann hätte ich mich der vielleicht auch anvertrauen können. Und irgendwo auch gesehen, dass man so auch leben kann, glücklich leben kann.“ Auch P3 sagt aus, dass er sich jemandem zum Reden gewünscht hätte: „Also einfach auch eine Person zum Reden zu haben oder so.“

P1 merkte am Ende noch an, dass P1 denkt, dass nicht nur queere Personen von der Thematisierung profitieren: „Also, alle profitieren davon. Allein wenn man sich anschaut, was für Idealbilder auch für Männer in unserer Gesellschaft bestehen, so queersensible Ansätze insofern, dass es nicht geschlechtsspezifische Verhaltensweisen oder Hobbies geben muss, sondern einfach jedes Kind machen kann, was es möchte. Davon kann jedes Kind profitieren, weil im Endeffekt Kinder in dem, was sie sein wollen oder was sie sind, einfach bestärkt werden und nicht in bestimmte Rollen reingedrängt werden. Von wegen und so sollte eine Frau sein und so und so sollte ein Mann sein. Und auch einfach, dass alle sensibilisiert werden und somit mehr Akzeptanz für alle Menschen haben, weil unsere Welt einfach super divers ist.“

11.7.4. Thematisierung von Vielfalt in Kita und Schule

Im kindheitspädagogischen Kontext können Themen wie die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in unterschiedlichen Zusammenhängen aufgegriffen werden, welche die individuelle Identitätsentwicklung von Kindern positiv beeinflussen (vgl. Klocke 2012, S.89). Im Rahmen des Interviews haben wir uns mit einer queeren pädagogischen Fachkraft unterhalten, welche in seinen Unterrichtsfächern sowie im schulischen Kontext im Hort und Unterricht verschiedene Angebote und didaktische Methoden erläutert und darüber berichtet.

E gab in seinem Interview an, dass seine sexuelle Orientierung ihn im Hinblick auf seine pädagogische Arbeit und die Entscheidung Lehrer zu werden, beeinflusst hat. Zum Beispiel sagt E: „Ich denke schon, dass es meine Arbeit beeinflusst, weil ich ja als ich agiere und arbeite und das kann man ja gar nicht irgendwie voneinander abkapseln. Ich glaube schon, dass es irgendwie unterbewusst mit auch eine Entscheidung war, um halt auch irgendwie Kindern zu zeigen, dass es nicht nur eine bestimmte Richtung gibt.“ E sagt aus, dass er durch seine Position als Klassenleiter das Gefühl bekommt, dass er die Schüler*innen dahingehend motiviert, sich ihm zu öffnen, weil er sich selbst auf dem queeren Spektrum einordnet: „[...] weil ich da die „queeren vibes“ quasi ausstrahle und er (ein bestimmter Schüler) sich dann quasi einfach wohler fühlt bei mir und sich dann entsprechend halt an mich wenden kann und mir dann die Sachen auch anvertraut.“

Die Schule, an der er arbeitet, bietet eine Diversity AG an, welche einen entsprechenden Lebensraum für die Schüler*innen schaffen möchte, um dahingehend Diversität an der Schule zu fördern. Des Weiteren hat die Schule ein Leitbild, nach dem sie arbeitet: „Und vielleicht hat es auch noch ein bisschen was mit unserem Leitbild zu tun. Also wir arbeiten ja nach Kurt Tucholsky und im Sinne von ihm sind wir halt eine gewaltfreie Schule, in der wir alle Ismen halt versuchen zu unterbinden und dann

halt auch entsprechend vorgehen, sollte das halt nicht passieren.“ E sagt, dass zu Beginn eines jeden Schuljahres dieses Leitbild den Schüler*innen in den Kopf gerufen wird, so dass eine Null-Toleranz-Politik entstehen kann. E sagt auch aus, dass er dieses Vorgehen sehr befürwortet, da die Kinder daran erinnert werden einen gemeinsamen Lebensraum zu gestalten.

E sagt in seinem Interview, dass er sich um das Wohlergehen seiner Schüler*innen bemüht und wenn sich jemand unwohl fühlt, er eine Ansprechperson sein kann: „[...] wenn jemand sich irgendwie unwohl fühlt, dann muss das quasi geklärt werden, damit halt jeder und jede Person halt hier sich wohlfühlen kann. Und das fängt halt schon im Klassenverband an. Und wenn dann quasi alle Klassenverbände das dann quasi machen, dann kann sich das halt erst auf das große Ganze auswirken.“ E spricht in seinem Interview von seiner Überzeugung und dem Einfluss auf das eigene pädagogische Handeln, so sagt er: „und ich glaube, wenn man als Lehrkraft sehr leidenschaftlich etwas so mag und auch irgendwie für gut befindet, dann kann man das auch sehr, sehr gut vermitteln. Und entsprechend handeln dann auch die Schüler.“

Zur Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gab E an, dass er in seinem Unterricht positive Erfahrungen gemacht hat, in dem er einen Schutzraum für seine Schüler*innen geschaffen hat: „[...] ja, also ja, dann kann ich ein bisschen was erzählen. Also im letzten Jahr hatte ich ja logischerweise immer die untere Klassenstufe davon und hatte zwei siebte Klassen in Ethik und da hatten wir das Thema Vielfalt und da haben wir halt diese ganzen verschiedenen Vielfaltsaspekte durchgenommen, also die ethnische Vielfalt anguckt, die personelle Vielfalt und natürlich dann auch die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt und das war da halt ein großes Thema und das war halt vor allem gut für den Schüler, der sich ja bei mir als Trans geoutet hat, weil er dann halt noch mal so diesen Schutzraum quasi entdeckt hat.“ Im weiteren Verlauf seines Interviews erzählt E, dass er mit einer Klasse eine queere Serie geguckt hat und im Anschluss Fragen und Aufgaben an die Klasse gab. Zu Beginn gab E an, dass er sich etwas unsicher war, ob die Schüler*innen diese Serie annehmen würden und diese ernst nehmen. Die Schüler*innen sollten sich mit den Hauptcharakteren und den Handlungen innerhalb der Serie befassen und im Anschluss die Bücher dazu lesen. E hat sich durch die positive Resonanz der Schüler*innen dazu entschlossen, das Thema auch in anderen Klassen zu behandeln: „Weswegen ich dann jetzt in der neunten Klasse, als wir dann Englisch hatten, wir eine Unit zum Thema „Expressing Yourself“ und das hat sich dann halt angeboten, das halt noch mal zu behandeln. Aber da haben wir nicht nur eine Folge geguckt, sondern wir haben dann jeweils die ersten beiden Bänder gelesen und dann gab's da natürlich immer noch so Aufgaben dazu und da haben wir diese Inhalte dann auch noch mal besprochen und geguckt, wieso bestimmte Dinge manchmal als problematisch angesehen werden, obwohl sie ja gar nicht problematisch sind. Und das war halt sehr, sehr hilfreich.“

11.7.5. Erfahrung einer Fachkraft

Die befragte pädagogische Fachkraft erzählte uns im Zuge der Interviews, welche Erfahrungen innerhalb der pädagogischen Praxis erlebt wurden und wie diese wahrgenommen wurden.

E erzählte im Interview, dass er eine Buchreihe mit seinen Schüler*innen behandelt hat, welche den Titel „Heartstopper“ trug. Die Erfahrung, wie seine Schüler*innen das Buch verstanden haben, und die Fragen dazu beantwortet und die Problematik innerhalb des Kontextes erörtert und verinnerlicht haben, hat E als durchweg positiv empfunden. Er war überrascht, dass eine 7. Klasse dieses Thema offen angenommen hat. Im späteren Verlauf des Interviews erzählt E, dass jedoch eine Schüler*in sich verbal queerfeindlich gegenüber einem anderen Schüler geäußert hat und E es als schwer empfand, die Aus-

sage einzuordnen. E erzählte, dass vermutlich die Buchreihe diese Aussagen „getriggert“ haben könnten, und die Schüler*in sagte zu dem anderen Schüler: „Ja, ich finde das eklig und man darf das nicht machen“. [...] und ich finde es auch irgendwie super komisch, wenn Männer sich küssen.“ [...] und X ist ja gar kein richtiger Junge, sondern eigentlich ein Mädchen“. Im Anschluss erzählte E, dass er in die offene Kommunikation mit der Schüler*in gegangen ist und sie darum gebeten hat, zukünftig solche Aussagen zu reflektieren. Auslöser war jedoch nicht E selbst, sondern die Klassengemeinschaft, welche sich in einem Klassenrat mit der Schüler*in auseinandergesetzt hat. E erzählte auch, dass der Schüler davon verletzt gewesen war und geweint hat. Woraufhin die gesamte Klasse für diesen Schüler eingestanden hat. E erzählte, dass die Schüler*innen versucht haben „[...] ihr halt Vernunft einzureden. Haben gesagt, du kannst doch nicht eine gesamte Gruppe hier diskriminieren, du kannst nicht sagen, dass es nur deine Meinung ist, weil Meinungsfreiheit halt kein Hass ist. Das geht nicht.“ Durch die Thematisierung innerhalb des Vorfalls und der starken Klassengemeinschaft hat E die Klasse dazu bewegen können, sich für diesen Schüler einzusetzen. Nach einer Woche entschuldigte sich die Schüler*in bei dem Schüler und reflektierte ihr Handeln. E sagte: „Und das habe ich dann auch aufgenommen und gesagt, dass ich es sehr mutig finde und gut finde, dass du dich entschuldigst hast. Aber es ist natürlich auch sinnvoll, dass wir das jetzt hier mal erlebt haben in der Klasse, weil so was ja nicht unnormale ist. Leute sagen sowas und dann gibt es halt Leute, die wie wir argumentiert haben, dass es nicht in Ordnung ist. Und auch das müssen wir dann halt einfach auch mit nach Draußen nehmen.“ E bestärkte in diesem Vorfall seine Klasse und motivierte sie im Hinblick auf solche Vorfälle, sich auch für andere einzusetzen. Zum Ende erzählte E, dass er die didaktische Methodenwahl des Buchlesens als sehr positiv wahrgenommen hat, und es die Schüler*innen auch positiv beeinflusst hat.

Zusammenfassend haben sich folgende Ergebnisse aus dem Kodierleitfaden entwickelt, welche in einer Tabelle visualisiert werden.

	Kategorie	Unterkategorie	Personen die K1-7 wahrgenommen oder erlebt haben
K1	Anderssein	Normierungsdruck Vermeidungsstrategien	6 von 6 Personen 4 von 6 Personen
K2	Identitätsdiffusion	Ängste/Befürchtungen Innere Konflikte	5 von 6 Personen 5 von 6 Personen
K3	Diskriminierung	Ausgrenzung Stereotypisierung Diskriminierende Sprache und Aussagen Unsichtbarkeit	4 von 6 Personen 3 von 6 Personen 4 von 6 Personen 3 von 6 Personen

		Intervention	2 von 6 Personen
K4	Zeit als wichtiger Faktor	Erkennen der ersten Unterschiede zwischen sich und Peers in der frühen Kindheit	6 von 6 Personen
		Bewusstwerdung und erstes Auseinandersetzen der Sexualität oder geschlechtlichen Identität	4 von 6 Personen
		Äußeres Coming Out in der frühen Adoleszenz	3 von 6 Personen
		Späte erste sexuelle, romantische Erfahrungen	3 von 6 Personen
K5	Ressourcen	Selbstakzeptanz	5 von 6 Personen
		Selbstwert	3 von 6 Personen
		Akzeptanz des sozialen Umfelds	4 von 6 Personen
K6	Repräsentation	Medial	4 von 6 Personen
		Soziales Umfeld	5 von 6 Personen
K7	Pädagogische Arbeit mit queeren Kindern und Jugendlichen	Selbstaneignung	6 von 6 Personen
		Nicht-Thematisierung	6 von 6 Personen
		Bedürfnis und Wünsche nach queersensiblen Ansätzen in Kindheit und Jugend	6 von 6 Personen
		Thematisierung von Vielfalt in Kita und Schule	1 von 1 Person (Experte)
		Erfahrung einer Fachkraft	1 von 1 Person (Experte)

Quelle: eigene Darstellung 2023/ Visualisierung der Ergebnisse nach Kodierleitfaden

12. Analyse und Diskussion der Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse aus Kapitel 11 geben Einblicke in die Erfahrungen von queeren Personen mit Anpassungsdruck und in die angewendeten Vermeidungsstrategien bezogen auf ihre Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung. Die Aussagen der interviewten Personen bestätigen, dass der gesellschaftliche Normierungsdruck einen erheblichen Einfluss auf das Erleben und die Identitätsentwicklung queerer Personen in der frühen Kindheit hat.

Die Anpassung an geschlechts- und heteronormative Erwartungen stellt ein wiederkehrendes Thema bei den befragten Personen dar. Die interviewten Personen berichten von Versuchen, sich äußerlich anzupassen, um in das binäre Geschlechtersystem zu passen und sich somit mit gleichgeschlechtlichen Freund*innen zu identifizieren und den heteronormativen Erwartungen gerecht zu werden

Sie gaben an, dass sie sich bereits in der Kindheit von ihren Peers unterschieden, sei es durch ihre Spielvorlieben, Interessen oder ihr äußeres Erscheinungsbild wie Kleidung oder Frisur. Bereits im frühen Kindesalter können Kinder Präferenzen für bestimmte Aktivitäten oder beispielweise Spielzeuge zeigen. Diese Vorlieben entwickeln sich, bevor das Kind sich seiner eigenen Geschlechtsidentität bewusst wird. Geschlechtsidentität bezieht sich darauf, dass Kinder nicht nur ihr Geschlecht benennen können, sondern auch erkennen, dass es konstant bleibt und sich nicht verändert (vgl. Lohaus 2021, S. 188). Im Laufe der Zeit können Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen und zuordnen. Die Zeit spielt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Geschlechtsidentität, da Kinder im Laufe ihres Wachstums eine zunehmend differenzierte Sicht auf Geschlechterrollen und -stereotypen entwickeln (vgl. ebd.). Mit dem Eintritt in die Grundschule wurde vielen der Befragten bewusst, dass die Unterschiede zu ihren Peers stärker wahrgenommen wurden und sie möglicherweise nicht den geschlechtlichen Erwartungen entsprachen (s. Kapitel 3.2).

P1, P3, P5 äußerten, dass sie versucht haben, sich durch ihr äußeres Erscheinungsbild anzupassen während sich E. mit seinem Verhalten und den gezeigten Interessen angepasst hat. Dieser Anpassungsdruck wird sowohl durch das soziale Umfeld wie Peers, Freund*innen und pädagogische Fachkräfte als auch durch die eigenen familiären Erwartungen verstärkt. Dieser Zeitpunkt markierte für P5 den Beginn eines aktiven Gefühls des Andersseins. P5 erwähnt, dass mit dem Eintritt in die Grundschule der Druck nach Geschlechtskonformität zunahm und die Unterschiede zu den Peers stärker auffielen. Dies führte dazu, dass sich ihre queere Identität stärker bemerkbar machte und sie sich bewusst anders fühlte (vgl. Hilgers 1994, S. 67f)

Diese wichtigen Instanzen tragen zur Identitätsentwicklung von Kindern und jungen Heranwachsenden bei und beeinflussen diese (vgl. Lell-Schüler 2012, o. S.). Das Streben nach Konformität mit den heteronormativen Vorstellungen führt zu Verhaltensänderungen und dem Ausdruck einer vermeintlichen Geschlechtskonformität wie beispielsweise durch Kleidungsstil, Frisur oder Interessen. Dies zeigt, dass sich queere Kinder und Jugendliche bewusst mit dem Ziel der Anpassung beschäftigen und ihre Identität unterdrücken oder verstecken, um Akzeptanz zu erlangen und Diskriminierung zu vermeiden (vgl. Kapitel 2.5, S. 13f).

Der Konflikt zwischen der bisherigen Identität und der „neuen“ kann zu Verwirrung und Unsicherheit führen. Einige der befragten Personen verdeutlichen diesen Konflikt, indem sie angaben, sich selbst zu verdrängen und teilweise Anpassungsstrategien zu nutzen, um mit ihrem inneren Konflikt umzugehen. Diese inneren Konflikte können einen langwierigen Prozess und eine große Belastung darstellen, da das Ausprobieren und Zulassen der „neuen“ Identität einige Zeit benötigt. Kindern, egal welchem Ge-

schlecht sie sich zugehörig fühlen, werden gewisse Rollen mit bestimmter Erwartung zugespield, welche entweder zugeschrieben oder erlernt wurden. Durch diese normativen Orientierungslinien, welche von der Gesellschaft geschaffen werden, fällt es heranwachsenden Menschen oft schwer, mit den dominierenden Verhaltensnormen auszukommen und sie werden dahingehend in ihrer Identitätsentwicklung beeinflusst (vgl. Alfermann 1996, S. 31). Des Weiteren wird in den Interviews deutlich, dass die Erfahrung von Anderssein oft mit Isolation einhergeht, was dazu führen kann, dass sich queere Personen in ihrem sozialen Umfeld nicht akzeptiert oder verstanden fühlen. Dieser Druck der Anpassung und sich verstecken zu müssen kann zu psychischem Stress, Angstgefühlen und einem eingeschränkten Gefühl der Selbstakzeptanz sowie Selbstwert führen (s. Kapitel 5.1.1, S. 22ff). Diese Bewältigungsstrategien können teilweise über mehrere Jahre andauern und führen somit zu einer Verzögerung der Identitätsentwicklung und einem Nicht-Entdecken der inneren Gefühlswelt (vgl. Thomas et al. 2017, S. 18ff).

Die von K1 beschriebenen Ängste, Befürchtungen und inneren Konflikte von queeren Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer Identitätsentwicklung sind von großer Bedeutung, da sie einen Einblick in die Herausforderungen geben, mit denen diese Kinder und Jugendliche konfrontiert sind. Die Identitätsdiffusion, also die Schwierigkeit, die eigene Identität mit den neuen Erkenntnissen über die sexuelle Orientierung bzw. geschlechtliche Identität in Einklang zu bringen, kann zu einer emotionalen Belastung führen (s. Kapitel 2.5, S. 13f). Die Mehrheit der befragten Personen gab an, anfangs Scham und große Ängste in Bezug auf ihre Identität sowie ihr Coming Out zu empfinden. Die Sorge vor der Reaktion von Familie und Freund*innen sowie die Furcht vor Diskriminierung und Ausgrenzung sind häufige Befürchtungen, die queere Jugendliche haben. Während des Coming Out-Prozesses stoßen queere Kinder und Jugendliche auf innere Konflikte, da ihre Identität oft von der Annahme geprägt ist, heterosexuell und cis-geschlechtlich zu sein. Aus diesem Grund spricht man bei queeren Kindern und Jugendlichen von einer *erarbeiteten Identität* (vgl. Thomas et al. 2017, S. 11ff). Die befragten Personen gaben an, dass sie während ihrer Kindheit und Jugendzeit beginnen, sich intensiv mit ihrer sexuellen Orientierung bzw. geschlechtlichen Identität auseinanderzusetzen und sich zu fragen, ob sie queer sind und wo sie sich innerhalb des Spektrums verorten. Dieser Prozess setzte bei den Befragten zwischen dem Alter von elf bis sechzehn Jahren ein. Das Erkennen der eigenen sexuellen Orientierung erfolgte u. a. durch erste Schwärmereien oder das Verlieben in Personen des gleichen Geschlechts (s. Kapitel 2.4, S. 13). Dieser Prozess des inneren Coming Out ist von Unsicherheiten und dem Wunsch geprägt, sich selbst besser zu verstehen und zu definieren. Der Zeitpunkt des äußeren Coming Outs variiert stark und hängt von individuellen Faktoren und dem sozialen Umfeld ab (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 3ff). Einige der befragten Personen gaben an, dass sie nach kurzer Zeit des inneren Coming Outs den Schritt nach außen wagten während andere einen längeren Prozess durchliefen, um sich sicher genug zu fühlen, sich zu offenbaren. Dies bestätigt, dass das äußere Coming Out ein persönlicher und kontextabhängiger Prozess ist (s. Kapitel 5.1.2, S. 24ff).

Durch diesen Prozess müssen andere alterstypische Entwicklungsaufgaben „hinterangestellt“ werden und können somit auch erst später verarbeitet werden (vgl. Watzlawik/Wenner 2016, S. 18ff). Die interviewten Personen berichten, dass sie sich oft zurückgehalten haben, insbesondere im Hinblick auf ihre geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung. Dies kann zu einem Gefühl des Verpassens von jugendlichen Erfahrungen führen. Einige der befragten Personen gaben jedoch an, bereits früh erste Erfahrungen gemacht zu haben, die nicht unbedingt mit ihrer queeren Identität in Verbindung standen. Die befragten Personen berichten von unterschiedlichen Erfahrungen in Bezug auf erste romantische und sexuelle Erfahrungen, jedoch fanden diese bei den meisten erst in der späten Jugend statt.

Die Erfahrungen der befragten Personen bestätigen auch die Bedeutung von sozialer Unterstützung während des Identitätsfindungsprozesses. Das Fehlen einer Ansprechperson oder eines sicheren Umfelds, in dem sie über ihre sexuelle Orientierung bzw. geschlechtliche Identität sprechen können, verstärkte das Gefühl der Einsamkeit und führte zu einem großen Leidensdruck (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 15). Die Notwendigkeit, über die eigene Identität zu sprechen und sich anderen zu öffnen, war für viele der interviewten Personen ein wichtiger Schritt hin zum Coming Out. P3 erwähnt den doppelten Coming-Out-Prozess von Trans* Kindern und Jugendlichen. Zunächst setzen sie sich mit ihrer sexuellen Orientierung auseinander, bevor sie sich mit ihrer geschlechtlichen Identität als Trans* Personen auseinandersetzen. Dieser Prozess kann zusätzliche Herausforderungen und Ängste mit sich bringen (vgl. Kugler/Nordt 2010, S. 5). Vier von sechs der befragten Personen gaben an, auch heute noch Unsicherheiten, Zweifel sowie psychische Probleme wie soziale Ängste und Depressionen zu haben, die mit ihren Erfahrungen während des Identitätsfindungsprozesses zusammenhängen. Dies ist insbesondere bei P3 und P5 zu erkennen, in der Hinsicht, dass P3 sich dazu entschieden hat, sich vor neuen Freund*innen sowie im beruflichen Kontext nicht mehr zu outen und bei P5 erkennt man dies darin, dass sie sich bis heute nicht gegenüber ihrer Familie geoutet hat. Auch bei P1 und P2 können die Auswirkungen daran erkannt werden, dass P1 angibt, sehr vorsichtig in Hinsicht auf körperliche Nähe mit gleichgeschlechtlichen Partner*innen in der Öffentlichkeit zu sein und P2, welche angibt heute noch sehr mit Zweifeln und einem mangelnden Selbstwert und -bewusstsein zu kämpfen. Bei P4 kann jedoch ein Unterschied zu den anderen interviewten Personen erkannt werden. P4 spricht davon, dass er sein Umfeld schon als Kind und Jugendlicher als sehr offen und aufgeklärt wahrgenommen hat. Somit ist er auch der einzige der befragten Personen, welcher den Prozess als einfach empfand und sich nie dafür schämte: „[...] nie irgendwie selbst dafür verurteilt oder darüber nachgedacht, irgendwas ist nicht richtig, sondern es war irgendwie (...), es war einfach.“

Die in den Kategorien aufgezeigten Ängste sowie Emotionen und die entsprechende Wirkung auf die Identität werden somit durch Erfahrungen beeinflusst, welche die Kinder und Jugendlichen in ihrem Umfeld erleben. Einen großen Stellenwert haben dabei die Diskriminierungserfahrungen. Die Studie des DJI (2015) sagt aus, dass acht von zehn der über 5.000 befragten queeren Jugendlichen Diskriminierungen aufgrund ihrer Geschlechtsidentität und sexuellen Orientierung erlebten (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 20 ff). Dies spiegelt sich auch in den Ergebnissen dieser Forschung wider, denn die Mehrheit der befragten Personen hat queerfeindliche Diskriminierungen in verschiedenen Formen mehrfach erlebt. Personen wie E und P2 erlebten Ausschluss und Belächeln durch ihre Peers, weil sie von diesen schon in der frühen Kindheit als nicht-geschlechtskonform wahrgenommen wurden. Stereotypisierungen spielen ebenfalls eine Rolle bei der Diskriminierung von queeren Kindern und Jugendlichen. P5 und P2 berichten von abwertenden Stereotypen, welche Lehrkräfte im Unterricht äußerten wie beispielsweise die Annahme, dass lesbische Personen kurze Haare haben, sich maskulin kleiden und dick sind, um ihre weiblichen Kurzen zu verstecken. Diese Stereotypisierung kann auch von den Peers aus kommen und zu Unwohlsein und Ausgrenzung führen wie in dem Fall von P5, welche von ihren weiblich gelesenen Peers mitbekommen hat, dass diese sich in der Anwesenheit von lesbischen Personen, beispielsweise in Umkleidekabinen, unwohl fühlen würden. P1 berichtet von sexualisierter Diskriminierung als lesbisches Pärchen. Zudem wird auf die Verwendung unsensibler Sprache und queerfeindlichen Aussagen verwiesen. Queerfeindliche Aussagen werden sowohl von Lehrkräften als auch von Peers gemacht, was zu einer Atmosphäre führt, in welcher die Schwierigkeiten von queeren Schüler*innen nicht ernstgenommen werden (s. Kapitel 5.2, S. 26f). Dies ist besonders in den Aussagen von P1, P2 und P5 wiederzufinden. Die Unsichtbarkeit queerer Kinder und Jugendlicher wird als wei-

teres Problem aufgezeigt. Da diese oft nicht ohne weiteres erkennbar sind, wird in vielen Bildungseinrichtungen nicht davon ausgegangen, dass sich queere Kinder und Jugendliche in der Bildungseinrichtung befinden (vgl. Klocke 2012, S.54). Dies führt dazu, dass Diskriminierungen und Ausgrenzung nicht als problematisch erkannt werden und dementsprechend seltener interveniert wird (vgl. Klocke 2012, S.54). Alle befragten Personen berichteten, dass queersensible Ansätze nicht in den Schulunterricht integriert wurden. Das Fehlen einer umfassenden Darstellung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Bildungsplan verstärkte im Fall von P2 und P5 das Gefühl der Unsichtbarkeit und führte dazu, dass sie Schwierigkeiten hatten, ihre eigene Identität zu verstehen und zu akzeptieren. P5 äußert zudem, dass die mangelnde Sichtbarkeit bei ihr das Gefühl der Isolation verstärkte, was es ihr erschwerte, eine positive Identität zu entwickeln und stolz auf ihre queere Zugehörigkeit zu sein. Somit unterstützt Diskriminierung in vielen Fällen das Gefühl, „anders“ oder „falsch“ zu sein. Die Beispiele, die von P1, P2, P5 und E genannt wurden, verdeutlichen die negativen Auswirkungen von Diskriminierung und inwiefern queersensible Ansätze in der frühen Kindheit dagegenwirken können.

Die Ergebnisse dieser Forschung machen deutlich, dass die Selbstakzeptanz und die Fähigkeit, Veränderungen und Krisen zu bewältigen, eng mit der Emotionsverarbeitung und der Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Identität und sexuellen Orientierung zusammenhängt (vgl. Mauritz 2022, o. S.). Positive Reaktionen und Unterstützung seitens der Familie, der Freund*innen sowie der Peergroup tragen dazu bei, dass sich queere Kinder und Jugendliche sicherer in ihrer Identität fühlen und einen positiven Selbstwert entwickeln können (vgl. Watzlawik 2014, o. S.). P1 und P4 gaben in ihren Interviews an, dass sie durch ihre positiven Erfahrungen seitens ihres sozialen Umfeldes eine positive Auswirkung auf ihre Selbstakzeptanz erlebt haben. Allerdings weisen die Erfahrungen der interviewten Personen (P2, P3, P5 und E) auch Unterschiede auf. Einige berichten von positiven Reaktionen und einer unterstützenden Umgebung während andere mit vielen Unsicherheiten, Schwierigkeiten im Selbstwertgefühl und mangelndem Selbstbewusstsein zu kämpfen haben. Diese Unterschiede können auf individuelle Faktoren sowie auf die Reaktionen und Einstellungen des sozialen Umfelds zurückzuführen sein. Die Interviewaussagen zeigen, dass eine positive Erinnerung an das Coming Out und eine Selbstakzeptanz der eigenen Identität einen großen Einfluss auf ihre Identitätsentwicklung haben. Kinder und Jugendliche, die reichhaltige Ressourcen zur Verfügung haben und Emotionen annehmen und verarbeiten können, sind eher in der Lage, sich selbst anzunehmen und stolz auf ihre queere Identität zu sein. Dies wirkt sich wiederum positiv auf ihr Selbstwertgefühl aus (vgl. Mauritz 2022, o. S.). Zu erkennen ist, dass die Selbstakzeptanz und der Selbstwert auch durch das soziale Umfeld beeinflusst werden. Wenn Kinder und Jugendliche in einem Umfeld aufwachsen, welches die Akzeptanz von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt fördert, haben Kinder und Jugendliche bessere Ressourcen und eine höhere Wahrscheinlichkeit, einen leichteren Coming Out-Prozess zu durchlaufen (vgl. Siraj-Blatchford 2004, S. 57ff).

Die Identitätsentwicklung von queeren Kindern und Jugendlichen ist ein komplexer Prozess, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Eine wichtige Rolle spielen dabei queersensible Ansätze in der frühen Kindheit, die darauf abzielen, ein Umfeld zu schaffen, das die Diversität sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten anerkennt, akzeptiert und fördert (vgl. Klocke 2012, S. 98).

Auf die Frage, was sich die Teilnehmenden rückblickend von ihren Bildungseinrichtungen wünschen würden, nannten sie die selbstverständliche Thematisierung und Darstellung queerer Lebensrealitäten sowie eine Selbstverständlichkeit im Umgang mit Geschlecht und den Abbau der jeweiligen Stereotypen, eine intensive Darstellung und Diskussion von queeren Themen bzw. generell sozialer Vielfalt, eine sprachliche Sensibilisierung, Ansprechpersonen und Repräsentation. Durch das Experteninter-

view werden Einblicke in die Arbeit mit queersensiblen Ansätzen und die direkten Auswirkungen gegeben. E gibt an, dass seine eigene sexuelle Orientierung und seine ethnische Herkunft seine Entscheidung beeinflusst hat, Lehrer zu werden. Diese Haltung spiegelt sich in seinem pädagogischen Handeln wider, indem er sich als queere Lehrkraft positioniert und so eine Atmosphäre schafft, in welcher sich Schüler*innen öffnen und ihm vertrauen können (vgl. Kugler 2018, S. 99). In Bezug auf die Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt berichtet E von positiven Erfahrungen.

Die Forschung zeigt, dass alle befragten Personen angaben, sich überwiegend selbst aufgeklärt zu haben, da eine Thematisierung von queeren Themen weder in Bildungseinrichtungen noch im sozialen Umfeld stattgefunden hat. Sie sind sich einig, dass die fehlende Thematisierung von queeren Themen in Bildungseinrichtungen ein Problem darstellt, da viele berichteten, dass sie Wissen gebraucht hätten, um sich sicherer und selbstbewusster in ihrer Identität zu fühlen, um somit eine positive Identität entwickeln zu können. Der heteronormative Sexualkundeunterricht und die mangelnde Repräsentation führen somit zu einem Gefühl der Unsichtbarkeit sowie zu Unsicherheiten und Scham (vgl. Klocke 2012, S. 89).

P1, P2, P3, P5 und E unterstreichen die Bedeutung von Repräsentation und positiven Vorbildern für queere Kinder und Jugendliche und erwähnen, dass sie in ihrer Kindheit davon profitiert hätten. Die Darstellung von Lebensrealitäten in Medien, Literatur und anderen Bereichen ist entscheidend, um ihre Identitätsentwicklung zu unterstützen. Die Repräsentation queerer Charaktere in den Medien sowie queerer Personen im sozialen Umfeld spielt eine entscheidende Rolle bei der Schaffung von Sichtbarkeit und kann während des Coming Out-Prozesses eine wichtige Unterstützung darstellen (vgl. Kugler 2018, S. 101). Drei der befragten Personen gaben an, durch die Repräsentation queerer Personen in den Medien erste Informationen und Begriffe zu queeren Themen erhalten zu haben. Dies bietet den queeren Kindern und Jugendlichen nicht nur Identifikationsmöglichkeiten und hilft ihnen sich nicht allein oder „anders“ zu fühlen, sondern stößt grundsätzlich an, sich mit dem eigenen sexuellen und geschlechtlichen Erleben auseinanderzusetzen und es versuchen zu verstehen (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 14).

Zudem gaben alle befragten Personen an, dass sie queere Personen in ihrem direkten Umfeld gehabt haben. Diese direkten Begegnungen können Vorbilder und gegebenenfalls Ansprechpersonen darstellen und queeren Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich mit eben diesen zu identifizieren sowie Ängste abzubauen. Die Forschung zeigt zudem, dass es von großer Bedeutung ist, Repräsentation in der Schule zu haben. Die Anwesenheit von queeren Lehrkräften oder Mitschüler*innen kann einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden und die Identitätsentwicklung queerer Jugendlicher haben. Die Anwesenheit von queeren Personen in der Schule kann eine Atmosphäre der Offenheit und Akzeptanz schaffen, in welcher sich queere Jugendliche wohlfühlen und Vertrauenspersonen haben (vgl. Klocke 2012, S. 91).

Insgesamt lässt sich sagen, dass sowohl die Repräsentation queerer Personen in Medien als auch die Anwesenheit von queeren Personen im sozialen Umfeld wie u. a. in der Schule, wichtige Ressourcen für die Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendlicher sind. Eine bedeutende Auswirkung besteht darin, dass sie ein Gefühl der Zugehörigkeit und Normalität vermitteln können. Dies hilft queeren Kindern und Jugendlichen, ihre eigenen Gefühle, Erfahrungen und Identitäten besser zu verstehen und zu akzeptieren. Die Repräsentation trägt dazu bei, Sichtbarkeit zu schaffen, Informationen und Begriffe bereitzustellen und eine unterstützende sowie sensibilisierte Umgebung zu schaffen (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 14). Sie trägt dazu bei, die Identitätsentwicklung queerer Jugendliche positiv zu beeinflussen, indem sie sich weniger isoliert fühlen, sich mit Gleichgesinnten verbinden können und mehr

Ressourcen haben, um ein gesundes und positives Selbstbild aufzubauen und ihre eigene Identität selbstbewusst anzunehmen (vgl. ebd.).

Auch E stellt durch seine Präsenz als homosexuelle Lehrkraft eine repräsentative Instanz dar. Er berichtete davon, dass er besonders einen Einfluss auf einen Schüler von sich hatte, welcher sich E als erste Ansprechperson aussuchte, um sich als transgeschlechtlich zu outen. Zudem thematisierte E im Ethikunterricht, im Rahmen des Projektes soziale Vielfalt, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Er zeigte dort u. a. die ersten Folgen einer Serie, welche queere Repräsentation und Themen beinhaltet. Durch diese Repräsentation queerer Charaktere und Lebensrealitäten eröffnete er eine wichtige Möglichkeit der Sichtbarkeit und trug dazu bei, dass seine Schüler*innen etwas über queere Themen und die Probleme, die damit einhergehen, lernen und somit sensibilisiert wurden. Die positive Resonanz seiner Schüler*innen ermutigte E, das Thema in anderen Klassen weiter zu behandeln, weswegen er anschließend im Rahmen des Englischunterrichts die Bücher zu der Serie las. Durch diese pädagogischen Ansätze erreichte E, dass den Schüler*innen ein Wissen über verschiedenen Lebensweisen und -realitäten vermittelt wurde und die Schüler*innen ihre eigene Haltung, Vorurteile und Stereotypen hinterfragen konnten. Diese Auswirkung zeigte sich vor allem während eines Vorfalles innerhalb der Klassengemeinschaft, welcher durch die Thematisierung ausgelöst wurde. Es äußerte sich eine Schüler*in queerfeindlich dem transgeschlechtlichen Schüler gegenüber und machte zudem homofeindliche Aussagen. Da dies eine große Belastung für den transgeschlechtlichen Schüler darstellte, wendete er sich an E und erzählte ihm von dem Vorfall. E wendete sich daraufhin an die Schüler*in und bat sie darum, ihre Aussagen zu reflektieren. Eine sprachliche Sensibilisierung und der Verzicht auf diskriminierende Begriffe sind von großer Bedeutung. Die Verwendung solcher Begriffe und das Fehlen einer sensiblen Sprache kann verletzend sein und die individuelle Identitätsentwicklung beeinträchtigen (vgl. Klocke 2012, S. 47). Ausschlaggebend in diesem Vorfall ist, dass die gesamte Klasse für den transgeschlechtlichen Schüler eingestanden ist und der Schüler*in verdeutlicht hat, dass es nicht in Ordnung ist, sich diskriminierend zu äußern und damit eine gesamte Gruppe von Menschen zu diskriminieren. Daraufhin konnte die Schüler*in ihr Verhalten reflektieren und hat sich anschließend vor der gesamten Klasse bei dem Schüler entschuldigt. Dies verdeutlicht, dass die queersensiblen Ansätze von der Gruppe nicht nur angenommen, sondern verinnerlicht wurden und sie motiviert haben, sich für ein inklusives Umfeld einzusetzen. Insgesamt verdeutlichen die Aussagen von E den positiven Einfluss queersensibler Ansätze in der frühen Kindheit auf die Identitätsentwicklung von queeren Kindern und Jugendlichen.

E erwähnt zudem, dass die Schule eine Diversity AG anbietet, die dafür da ist, nicht nur aufzuklären, sondern einen entsprechenden Lebensraum für die Schülerschaft zu schaffen und die Diversität an der Schule zu fördern. Auch die Orientierung an dem Leitbild der Schule nach Kurt Tucholsky, wodurch sie regelmäßig thematisieren, dass sie eine gewaltfreie Schule sind, in welcher alle Ismen unterbunden werden und die Kinder erinnert werden, hilft, einen gemeinsamen Lebensraum zu gestalten. Dies sowie klare Interventionen gegen Diskriminierungen tragen zur Verbesserung der Situation queerer Kinder und Jugendlicher bei und schaffen ein offenes und tolerantes Klima (vgl. Klocke 2012, S. 91).

Die Geschlechtsidentitätsentwicklung sowie die Entwicklung der sexuellen Identität im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Studie zeigen, dass diese Prozesse im frühen Alter beginnen und unterstreicht somit die Bedeutung der Thematisierung bereits im Kitaalter. Die Ergebnisse der Forschung sowie die Theorie stellen dar, dass die meisten der Befragten das Gefühl des Anderssein bereits im Kitaalter und spätestens in der Grundschulzeit bemerkt haben. Somit ist daraus zu schließen, dass die Thematisierung in der Kita einen erheblichen Anteil zum Abbau des Drucks nach Geschlechtskonfor-

mität leisten kann und Kinder frühzeitig für queere Themen sensibilisiert werden. Denn Stereotypisierung und Vorurteile im Vorhinein zu vermeiden, ist einfacher als sie abzubauen. Zudem werden dadurch die Selbstakzeptanz und ein positives Selbstwertgefühl von queeren Kindern und Jugendlichen frühzeitig unterstützt, was den Prozess des Coming Outs vereinfacht.

13. Fazit und Ausblick

Durch die Ergebnisse der Forschung wird erkennbar, dass die vorliegenden Ober- und Unterkategorien des Kodierleitfadens Faktoren darstellen, die Einfluss auf die Identitätsentwicklung queerer Personen nehmen und unter dieser Berücksichtigung erstellt wurden. Um die Forschungsfrage „Inwiefern beeinflussen queersensible Ansätze in der frühkindlichen Pädagogik die Identitätsentwicklung von queeren Personen?“ zu beantworten, muss verdeutlicht werden, dass diese Forschungsarbeit zeigt, dass queere Personen in der frühen Kindheit mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sind, welche ihre Identitätsentwicklung beeinflussen. Wichtig zu beachten ist, dass die Erfahrungen queerer Personen individuell sind und zudem auch intersektional betrachtet werden müssen, da weitere Faktoren wie ethnische Herkunft, Religion etc. den Prozess zudem beeinflussen können. Queersensible Ansätze in der frühkindlichen Bildung können jedoch dazu beitragen, diese Herausforderungen anzuerkennen und geeignete Unterstützung bereitzustellen.

Studien wie die von Klocke (2012) und Thomas (2017) stellen bereits dar, dass die Thematisierung queerer Themen und somit die Einbettung queersensibler Ansätze in der frühen Kindheit positive Einflüsse auf die Akzeptanz von queeren Menschen und somit auch auf queere Kinder und Jugendlichen haben. Somit zeigen die Ergebnisse der Studie von Klocke (2012) u. a., dass queersensible Ansätze hinsichtlich der Identitätsentwicklung einen großen Einfluss auf queere Kinder und Jugendliche nehmen, da sie für Repräsentation, Informationen und Wissen, Sensibilisierung und mehr Akzeptanz sorgen und zudem bedürfnisorientiert die Selbstwahrnehmung und den Selbstwert queerer Kinder und Jugendlicher fördern (vgl. Klocke 2012).

Repräsentationen, die durch das soziale Umfeld, Kindertageseinrichtungen und Schulen und durch queere Fachkräfte oder Ansprechpersonen vertreten werden, ermöglichen Kindern, queere Themen als selbstverständlich wahrzunehmen (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 14 und vgl. Kugler 2018, S. 100). Des Weiteren hat die Verwendung von Kinderbüchern mit queeren Personen oder Familien-Konstellationen sowie Romanen oder Filmen einen positiven Effekt auf die Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kugler 2018, S. 101). Queere Personen werden dadurch als Teil der Gesellschaft und als etwas, was ebenso der Norm entspricht, dargestellt. Dadurch können queere Kinder und Jugendliche sich mit anderen queeren Personen identifizieren, von ihnen lernen, dass sie sich selbst nicht als etwas anderes ansehen müssen und im direkten sozialen Umfeld auch ansprechen können, wenn sie etwas belastet. Dies wirkt somit direkt gegen die erste Kategorie des *Anderssein*, die von allen befragten Personen erfüllt wurde. Durch die ausgiebige Repräsentation vielfältiger Lebensweisen können nach und nach heteronormative Ansprüche abgebaut werden und für Kinder, die diese pädagogischen Einrichtungen besuchen, wird die heterosexuelle Orientierung und cis-geschlechtliche Identität nicht mehr als ausschließliche Identität existieren (vgl. MSJFSIG (o.D), S. 23). Somit kann nicht nur dem Gefühl des Anderssein, sondern auch dem Normierungsdruck entgegengewirkt werden (vgl. Thomas et al. 2017, S. 18 ff).

Dadurch müssen queere Kinder und Jugendliche weniger Zeit damit verbringen, zu versuchen ihre Identität zu unterdrücken und Vermeidungsstrategien anzuwenden und ihre Identität mit den neuen Erkenntnissen über ihre Identität in Einklang bringen. Die Zeit, welche queere Kinder und Jugendliche damit verbringen, sich ihre „neue“ Identität zu erarbeiten, fehlt an anderen Stellen und führt zu einer Verzögerung der Verarbeitung von alterstypischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Thomas et al. 2017, S. 11 ff). Dies kann durch queersensible Ansätze vereinfacht werden, wodurch sich queere Kinder und Jugendliche dann mit den gleichen Entwicklungsaufgaben wie ihre Peers beschäftigen können und sich

somit dann auch mehr mit diesen identifizieren können. Desgleichen kann für queere Kinder und Jugendliche auch eine bedeutende Ressource darstellen, um mit weniger Sorgen konfrontiert zu sein während sie sich gerade in der Phase der Bewusstwerdung befinden. Somit können queersensible Ansätze auch dazu führen, dass Ängste und Befürchtungen abgebaut werden und es weniger zu inneren Konflikten kommt (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 13). Falls bei queeren Kindern und Jugendlichen dennoch Ängste und Befürchtungen bestehen, erleichtert ein Umfeld, in welchem queersensible Ansätze angewendet werden, sich an andere vertrauensvoll und offen zu wenden. Durch die Anwendung von queersensiblen Ansätzen werden auch die pädagogischen Fachkräfte sowie Lehrkräfte sensibilisiert und Kinder und Jugendliche wissen, dass sie mit den pädagogischen Fachkräften eine Ansprechperson haben, welche sich mit der Thematik auskennt, und sie sich dieser öffnen können. Dies ist auch der Fall, falls sich in der Bildungseinrichtung eine feste Ansprechperson für Themen wie diese befindet. Dadurch haben queere Kinder und Jugendliche jemanden, dem sie sich anvertrauen können und ihnen kann damit entsprechend geholfen werden (vgl. Kugler 2018, S. 100).

Die Auseinandersetzung mit diesen Themen ermöglicht ein besseres Verständnis für Herausforderungen, mit denen queere Kinder und Jugendliche konfrontiert sind und unterstreicht die Bedeutung von Aufklärung und einem unterstützenden Umfeld. Es ist entscheidend, dass die Bildungseinrichtungen die Akzeptanz fördern und queeren Kindern und Jugendlichen sichere Räume bieten, in denen diese ihre Identität erforschen können und lernen, diese zu akzeptieren ohne Angst vor Vorurteilen oder Diskriminierung haben zu müssen. Die Studie von Klocke et al. (2020) besagt zudem, dass eine Null-Toleranz-Politik in Bezug auf Diskriminierung, Mobbing und Gewalt dazu beiträgt, die Lage queerer Kinder und Jugendlicher zu verbessern. Dazu gehört vor allem, dass Lehrkräfte bei Diskriminierung intervenieren und diese thematisieren. Die Ergebnisse der Studie (vgl. Klocke et al. 2020) zeigen nämlich, dass dies tendenziell zu positiveren Einstellungen queerer Personen gegenüber und zudem zu weniger Diskriminierungen innerhalb der Bildungseinrichtung führt (vgl. Klocke et al. 2020, S. 29). Somit kann durch queersensible Ansätze die Diskriminierung in Bildungseinrichtungen eingedämmt werden, da das gesamte Umfeld sensibilisiert wird und einen besseren Einblick in die Herausforderungen queerer Kinder und Jugendlicher haben. Dies hilft queeren Kindern und Jugendlichen, eine positive queere Identität zu entwickeln.

Queere Kinder und Jugendliche erfahren durch queersensible Ansätze Unterstützung und Bestätigung in ihrer Identität. Sie lernen dadurch, sich selbst zu akzeptieren und ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln, was zu einer positiven Identitätsentwicklung beiträgt. (vgl. Timmermanns 2017, S. 133 / vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 27). Dadurch kann verhindert werden, dass viele queere Kinder und Jugendliche psychische Erkrankungen entwickeln und stattdessen ein sicheres Selbstbewusstsein und eine sichere Identität entwickeln. Diese Ressourcen wirken, wenn sie bestehen und gefördert werden, als eine bedeutende Instanz für die Entwicklung einer positiven Identität (vgl. Krell/Oldemeier 2015, S. 13)

Durch die Orientierung an queersensiblen Ansätzen und die damit einhergehende Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität wird die Eindimensionalität der bisherigen Wahrnehmung von Geschlecht und Sexualität aufgebrochen (vgl. Czollek et al. 2009, S. 39). Dies führt dazu, dass Menschen in ihren unterschiedlichen Seins- und Daseinsformen anerkannt werden, ohne dabei die Differenzen auszublenden sowie diese zu bewerten. Diese Erkenntnis und Wahrnehmung der Vielfalt ist besonders bedeutend, da Pädagog*innen dadurch herausgefordert werden, sich in Bezug auf ihre verinnerlichteten Einstellungen, Bilder und Vorstellungen von Gender und sexueller Orientierung zu reflektieren und zugleich zu hinterfragen. Dadurch werden zudem die Bildungsinstitutionen herausge-

fordert, ihre Angebote und Maßnahmen dementsprechend anzupassen und zu konzipieren (vgl. Czollek et al. 2009, S. 39). Indem Kinder bereits frühzeitig mit Vielfalt, Akzeptanz und Respekt gegenüber unterschiedlichen Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen in Berührung kommen, kann ein positiver Beitrag zur Entwicklung eines inklusiven und toleranten Umfelds geleistet werden (vgl. Klocke 2012, S. 91).

Zusammenfassend ergibt sich aus den Forschungsergebnissen, dass kindheitspädagogische Fachkräfte eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung der individuellen Identitätsentwicklung queerer Kinder und Jugendliche spielen. Eine offene und inklusive Haltung, die Integration von queeren Themen, die Verwendung von inklusiven Materialien, kontinuierliche Fortbildungen sowie eine ganzheitliche Praxis sind wichtige Aspekte, um eine positive Identitätsentwicklung in der Kindheit zu fördern.

Die vorliegende Forschungsarbeit verfolgte das Ziel, einen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten und gleichzeitig zur weiteren Erforschung des Themas anzuregen. Im Rahmen der Recherche und der eigenständigen Forschung wurden Studien zur Repräsentation im kindheitspädagogischen Rahmen miteinbezogen, welche den Fokus auf Kindertageseinrichtungen sowie Grundschule verdeutlichen. Aus der eigenständigen Studie sind viele Bereiche aus dem weiterführenden Schulbereich miteingeflossen, da die befragten Personen mehrfach angaben, dass die Sekundarstufe I für sie prägnante Einflüsse hatte, welche sich auf ihre Identitäten ausgewirkt haben. Es ist wichtig anzumerken, dass in diesem Forschungsrahmen wenig auf die Intersektionalität eingegangen wurde. Diese Tatsache dient jedoch als Anreiz, weiterführende Forschungen zu betreiben, die eine umfassende Betrachtung von Identitäten und deren Wechselwirkungen erforscht. Die begrenzte Berücksichtigung von Intersektionalität in dieser Forschungsarbeit soll jedoch nicht als Mangel oder Versäumnis betrachtet werden, sondern vielmehr als Ausgangspunkt für künftige Forschungen betrachtet werden. Durch die Einbeziehung intersektionaler Perspektiven können neue Möglichkeiten entstehen, soziale Ungleichheiten besser zu verstehen und angemessene Lösungen zu entwickeln. Indem verschiedene Identitätskategorien miteinander verknüpft wurden, können mit dieser Forschungsarbeit komplexe Zusammenhänge aufgedeckt werden.

Abschließend ist anzumerken, dass die vorliegende Arbeit die Forschungsfrage beantwortet und diese Arbeit in der Disziplin der Kindheitspädagogik einen wissenschaftlichen Beitrag darstellt, welcher wichtige Erkenntnisse in diesem Gebiet liefert.

Quellenverzeichnis

- Alfermann, D. (1996). Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.
- Beier, K. M. (2012). Sexualität und Geschlechtsidentität – Entwicklung und Störungen. In J. M. Fegert, C. Eggers, & F. Resch, Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters (S. 742-743). Heidelberg-Berlin: Springer Medizin.
- Bischof-Köhler, D. (2011). Von Natur aus anders. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P. (1998). Ortseffekte. In A. Göschel, & V. Kirchberg, Kultur in der Stadt. Stadtsoziologische Analysen zur Kultur (S. 18). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bundesministerium für Familie, S. F. (Mai 2023). bmfsfj.de. Abgerufen am Juni 2023 von <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-ueber-die-selbstbestimmung-in-bezug-auf-den-geschlechtseintrag-sbgg--224546>
- Czollek, L. C., Gudrun, P., & Weinbach, H. (2009). Lehrbuch Gender und Queer: Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim München: Juventa.
- dpa. (05. Mai 2023). tagesschau.de. Abgerufen am Juni 2023 von <https://www.tagesschau.de/ausland/afrika/uganda-lgbtq-gesetz-102.html>
- Eggers, U. (2019). Diversität und Gender in der Fachschule Sozialpädagogik – Herausforderungen und Chancen im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher*in. In M. Bajerski, J. Birkenbusch, U. Eggers, F. Ganther, C. Hoolachan, S. Höyng, . . . V. Veerbek, „Gendersensible Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern“ (S. 18-19). Berlin: Koordinationsstelle „Chance Quereinstieg/Männer in Kitas“.
- Günther, L. (26. Oktober 2022). bachelorprint.de. Abgerufen am Juni 2023 von Semistrukturiertes Interview – Definition und Formen: <https://www.bachelorprint.de/methodik/semistrukturiertes-interview/#:~:text=liefert%20qualitative%20Daten.,Definition%3A%20Semistrukturiertes%20Interview,eine%20von%20drei%20übergeordneten%20Interviewformen.>
- Gildemeister, R., & Robert, G. (2008). Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution - Biografie. (A. Heinz, F.-H. Werner, J. Wieland, & S. Uwe, Hrsg.) Wiesbaden: CS Verlag für Sozialwissenschaften .
- Hüfner, K., & Leinhos, P. (November 2019). socialnet.de. Abgerufen am Juni 2023 von <https://www.socialnet.de/lexikon/Peergroup>
- Hannover, B., & Wolter, I. (2019). Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch, Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung (S. 201-204). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hark, S. (2008). Lesbenforschung und Queer Theorie: Theoretische Konzepte, Entwicklungen und Korrespondenzen. In R. Becker, & B. Kortendiek, Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (S. 108-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hierholzer, S. (November 2017. Kindliche Sexualität als Thema in der Frühpädagogik). kita-fachtexte.de. Abgerufen am Juni 2023 von https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Hierholzer_2017_KindlicheSexualitaet.pdf
- Hilgers, A. (1994). Geschlechterstereotype und Unterricht. Weinheim- München: Juventa .
- Hubrig, S. (2019). Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Köbel, N. (2018). Identität – Werte – Weltdeutung. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Klocke, U. (2012). Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. (J. u. Senatsverwaltung für Bildung, Hrsg.) Berlin.
- Klocke, U. (2014). Inklusion sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Eine Studie zu Einflussmöglichkeiten pädagogischer Fachkräfte. Zeitschrift für Inklusion.
- Klocke, U., Salden, S., & Watzlawik, M. (2020). Lsbti* Jugendliche in Berlin Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln? Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin.
- Krüger, S. (12. 03 2020). welt.de. Abgerufen am Juni 2023 von <https://www.welt.de/reise/Fern/article206490685/Gay-Travel-Index-In-15-Laendern-droht-Homosexuellen-Todesstrafe.html>
- Krell, C. (2013). Abschlussbericht der Pilotstudie „Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland“. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Krell, C., & Oldemeier, K. (2015). Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen. (D. Jugendinstitut, Hrsg.) München.
- Kugler, T. (2017). Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität – Queere Jugendliche zwischen Vulnerabilität und Ressourcen. Jugendhilfe, 4, 364-371.
- Kugler, T., & Nordt, S. (2010). Abgerufen am 05 2023 von Gefühlsverwirrung queer gelesen. Zur psychosozialen Situation von LGBT-Jugendlichen: https://www.queerformat.de/wp-content/uploads/mat-hgwissen-Gefuehlsverwirrung_queer_gelesen_2010__2__01.pdf
- Kugler, T., & Nordt, S. e. (2018). Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen Frühkindlicher Inklusionspädagogik. Berlin: Bildungsinitiative Queerformat.
- Lüders, C. (2023). Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen am Juni 2023 von [dji.de - Zu jung für Politik?: https://www.dji.de/themen/politische-bildung/zu-jung-fuer-politik.html](https://www.dji.de/themen/politische-bildung/zu-jung-fuer-politik?)
- Laufenberg, M. (2019). Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch, Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft (Bd. 65, S. 331-340). Wiesbaden: Springer VS.
- Laufenberg, M. (2022). Queere Theorien zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- Lell-Schüler, K. (2012). kindergartenpaedagogik.de. Abgerufen am Mai 2023 von Titel: Der Einfluss von Kindertageseinrichtungen auf Identitätsentwicklung, Individualisierung und Sozialisierung der Kinder: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenelechkeitsbildung/2234/>
- Lohaus, A. (2021). Kindliche Kompetenzen. Was Eltern in den ersten Lebensjahren an ihrem Kind beobachten können. Berlin: Springer Nature .
- Mauritz, S. (Januar 2022). Resilienz-Akademie.de. Abgerufen am Juni 2023 von <https://www.resilienz-akademie.com/nuber-sieben-saeulen/>
- Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Deutschland: Beltz .

- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius, Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 634-637). Wiesbaden: Springer VS.
- Ministerium für Soziales, G. J.-H. (o.D.). echte-vielfalt.de. Abgerufen am Mai 2023 von Überblick über verschiedene Begriffe der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt: https://echte-vielfalt.de/wp-content/uploads/2021/07/Fibel_Echte_Vielfalt_Web.pdf
- Mocker, D. (17. Januar 2022). Eine neue Klassifikation der Krankheiten. Deutschland. Abgerufen am 05 2023 von <https://www.spektrum.de/news/icd-11-eine-neue-klassifikation-der-krankheiten/1971949#:~:text=Die%20ICD%2D10%2C%20die%20in,auf%20das%20jeder%20Zugriff%20hat.>
- Rauchfleisch, U. (2020). Sexuelle Orientierungen und Geschlechtsentwicklungen im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reitz, M. (2017). deutschlandfunk.de. Abgerufen am Mai 2023 von Titel: Das Denken Pierre Bourdieus im 21. Jahrhundert. Noch feinere Unterschiede?: <https://www.deutschlandfunk.de/das-denken-pierre-bourdieu-im-21-jahrhundert-noch-feinere-100.html>
- Rohrmann, T., & Wanzeck-Sielert, C. (2014). Mädchen und Jungen in der Kita. Körper, Gender, Sexualität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rudolph, S. (2019). Habitus, Kapital und sozialer Raum – Theoretischer Rahmen. In S. Rudolph, Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit (S. 83). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sauer, A. (2018). Bundeszentrale für politische Bildung. Abgerufen am Mai 2023 von Titel: LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität. Bundeszentrale für politische Bildung : Bonn: <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/245426/lgbtiq-lexikon/>
- Schulze, M. (10. 06 2023). queer.de. Abgerufen am Juni 2023 von https://www.queer.de/detail.php?article_id=45887
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis, & P. Oberhuemer, Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt (S. 57-70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Specht, F. (1989). diepold.de. Abgerufen am Mai 2023 von Ich-Identität bei Kindern und Jugendlichen (1989): https://www.diepold.de/barbara/ich_identitaet.pdf
- Stiegler, B. (2010). Gender Mainstreaming: Fortschritt oder Rückschritt in der Geschlechterpolitik? . In R. Becker, & B. Kortendieck, Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie (S. 933-934). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Thomas, M., & Uhlmann, C. T. (2017). Dass sich etwas ändert und sich was ändern kann Ergebnisse der LSBT*Q-Jugendstudie „Wie leben lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche in Hessen?“. Wiesbaden: Hessischer Jugendring.
- Timmermanns, S. (2017). „LSBT*-Jugendliche und junge Erwachsene: (K)Ein Thema für die Jugendforschung?!“. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 131-143. Von Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. abgerufen
- Watzlawik, M. (2003). Jugendliche erleben sexuelle Orientierungen Eine Internetbefragung zur sexuellen Identitätsentwicklung bei amerikanischen und deutschsprachigen Jugendlichen im Alter

von 12 bis 16 Jahren. Von der Gemeinsamen Naturwissenschaftlichen Fakultät der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Naturwissenschaften genehmigte Dissertation.

Watzlawik, M. (2014). Homo-, bi- oder heterosexuell? Identitätsfindung in, zwischen und außerhalb der Norm. *Zeitschrift für Inklusion*, 3.

Watzlawik, M., & Wenner, F. (2016). Schwul, lesbisch, bi, hetero oder nichts von alledem? Sexuelle Identitätsfindung innerhalb und außerhalb von Kategorien. In P. Genkova, & T. Ringeisen, *Handbuch Diversity Kompetenz Band 2: Gegenstandsbereiche* (S. 1-13). Wiesbaden : Springer Fachmedien Wiesbaden.

Whittle, S., Turner, L., & Al-Alami, M. (2007). *Engendered Penalties: Transgender and Transsexual People's Experiences of Inequality and Discrimination*. Manchester: Crown Copyright.

zdf.de. (22. März 2023). Abgerufen am Juni 2023 von Prügelattacke beim CSD Münster : Tod von Transmann: Fünf Jahre Jugendstrafe: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/urteil-tod-transmann-csd-muenster-100.html>



ehb
EVANGELISCHE
HOCHSCHULE BERLIN