

HOCHSCHULE MERSEBURG

FB SOZIALE ARBEIT. MEDIEN. KULTUR

QUEERE BILDUNG IM SPANNUNGSFELD
ZWISCHEN DEKONSTRUKTION UND EMPOWERMENT •

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

BACHELORARBEIT

STUDIENGANG SOZIALE ARBEIT

VORGELEGT VON:

JULIKA PRANTNER-WEBER · 22237

JULIKA.PRANTNER-WEBER@STUD.HS-MERSEBURG.DE

ERSTGUTACHTER*IN: PROF. DR. MAIKA BÖHM

ZWEITGUTACHTER*IN: PROF. DR. HEINZ-JÜRGEN VOB

ABGABEDATUM: 20.08.2018

Diskriminierungsfreiheit?
Nur wenn wir alle
Kategorien auflösen!



Aber wir brauchen genau
diese Kategorien, um politische
Kämpfe zu führen!



gpr.

Quelle: Eigene Darstellung

INHALT

1	EINLEITUNG	5
2	QUEER THEORY UND QUEERE BILDUNGSARBEIT	7
2.1	QUEER THEORY	7
2.1.1	DIE DEKONSTRUKTION SCHEINBAR NATÜRLICHER KATEGORIEN	8
2.1.2	KRITIK UND AUFLÖSUNG VON HETERONORMATIVITÄT	9
2.1.3	DER WECHSEL DER BLICKRICHTUNGEN	9
2.1.4	INTERSEKTIONALE DENK- UND ARBEITSWEISEN	10
2.1.5	JUDITH BUTLER	10
2.2	QUEERE BILDUNGSARBEIT	13
2.2.1	DIE ENTSTEHUNG QUEERER BILDUNGSPROJEKTE	13
2.2.2	FORMEN UND PÄDAGOGISCHE HERANGEHENSWEISE QUEERER BILDUNGSARBEIT	14
2.2.3	INHALTE UND ZIELE QUEERER BILDUNGSARBEIT	15
2.2.4	DIE ARBEIT LEIPZIGER VEREINS ROSALINDE E.V. UND DAS BILDUNGSPROJEKT LIEBE BEKENNT FARBE	16
2.2.5	AUFBAU UND METHODIK EINER BILDUNGSEINHEIT DES SCHULPROJEKTS LIEBE BEKENNT FARBE	16
3	QUEERE BILDUNGSARBEIT IM SPANNUNGSFELD DER TRILEMMATISCHEN INKLUSION	17
3.1	DAS THEORIEMODELL DER TRILEMMATISCHEN INKLUSION NACH MAI-AHN BOGER	18
3.2	EMPOWERMENT (E)	20
3.2.1	POSITION AUF DEM TRILEMMA: EMPOWERMENT	20
3.2.2	EMPOWERMENT IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT	21
3.3	NORMALISIERUNG (N)	22
3.3.1	POSITION AUF DEM TRILEMMA: NORMALISIERUNG	22
3.3.2	NORMALISIERUNG IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT	23
3.4	DEKONSTRUKTION (D)	24
3.4.1	POSITION AUF DEM TRILEMMA: DEKONSTRUKTION	24
3.4.2	DEKONSTRUKTION IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT	25
3.5	EMPOWERMENT UND NORMALISIERUNG – OHNE DEKONSTRUKTION (EN Á NON D)	26
3.5.1	DEKLINATION IM TRILEMMA: EN Á NON D	26
3.5.2	EMPOWERMENT UND NORMALISIERUNG IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT: BENENNEN, BESTÄRKEN, BEWEGEN	27
3.6	NORMALISIERUNG UND DEKONSTRUKTION – OHNE EMPOWERMENT (ND Á NON E)	29
3.6.1	DEKLINATION IM TRILEMMA: ND Á NON E	29

3.6.2	DEKONSTRUKTION UND NORMALISIERUNG IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT: KONSTRUIERTE KATEGORIEN UND KOMPATIBILITÄT	30
3.7	DEKONSTRUKTION UND EMPOWERMENT – OHNE NORMALISIERUNG (DE Á NON N).....	31
3.7.1	DEKLINATION IM TRILEMMA: DE Á NON N	31
3.7.2	DEKONSTRUKTION UND EMPOWERMENT IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT: SCHULE, SCHUTZRÄUME, SEGREGATION	32
4	QUEERE BILDUNGSARBEIT IN DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS - ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT	36
5	AUSBLICK	37
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	I
	TABELLENVERZEICHNIS	I
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	I
	LITERATURVERZEICHNIS.....	I
	VORTRÄGE GESPRÄCHE	III
	SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....	IV

1 EINLEITUNG

„Alles so schön bunt hier. Alle gleich. Alle Queer. Großes WIR. Doch ich merke immer mehr: Ich will Unterschiede nicht festschreiben, aber benennen. Ja – ich will Kämpfe von Inter und Trans* und auch Queers zusammenbringen. [...] Aber ich bin auch nicht blind dafür, dass es einen großen Unterschied macht, wenn du heute sagst: ‚Ich bin Queer‘, ob du inter*, trans* oder cis bist. [...] Für manche ist das Spiel und Show mit den Rollenbildern, für mich auch. Aber es ist auch bitterer Ernst, wenn dein Körper nicht sein darf.“*

(Inter-Aktivist*in Ika Elvau: 2014: 74)*

Diese Thesis diskutiert das potentielle Spannungsfeld zwischen Benennen und Auflösen – zwischen Empowerment und Dekonstruktion in der *queeren* Bildung.

Queere Bildung meint Anti-Diskriminierungs- und Sensibilisierungsarbeit für die Lebens- und Liebeswelten von lesbisch, schwul, bi- und asexuell lebenden, sowie trans* und inter* Personen. Dieses vornehmlich durch externe Bildungsträger an Schulen durchgeführte Konzept ist in wissenschaftlicher Literatur bisher eher selten vertreten. Vorhandene theoretische Auseinandersetzungen legen ihren Fokus meist auf Inhalt und Aufbau eines Bildungsprojektes und auf die Einbettung in methodischen Herangehensweisen (s. Nordt 2016).

Ich arbeite in der *queeren* Bildung im Leipziger Verein *RosaLinde* und führe dort ehrenamtlich Projekte an Schulen durch. Im Rahmen dieser Tätigkeit und in Selbst- und Gruppenreflexion stoße ich immer wieder auf Widersprüche zwischen *queer*theoretischem Anspruch und Anschlussfähigkeit. So kämpfe ich gegen die Reproduzierung von Normen, die wiederum im Klassenzimmer notwendig sind, damit mich die Schüler_innen verstehen. Ich hinterfrage Binarität, erkläre aber Heterosexualität als Pendant zu Homosexualität. Dieses Paradox innerhalb *queerer* Thematiken kann in Ansätzen in der Literatur gefunden werden (s. Rieske 2009, Hartmann 2015), jedoch wird dieses nicht in Hinblick auf die Praxis erläutert oder diskutiert.

Aus der Sexualpädagogik, als Teil Sozialer Arbeit sind *queere* Thematiken und deren pädagogische Vermittlung nicht mehr wegzudenken. Diversität und intersektionale Sichtweisen sind theoretisch, wie praktisch inzwischen stetig wachsende, feste Bestandteile des sexualpädagogischen Studiums und Berufens. In dieser zu begrüßenden Entwicklung ist es jedoch

wichtig, Chancen und Grenzen, sowie Widersprüche innerhalb des pädagogischen Handelns zu analysieren und diese zu bearbeiten. Diese Thesis trägt einen Teil hierzu bei. So richtet sich diese Arbeit insbesondere an Sozialarbeitende und Ehrenamtliche in der *queeren* Bildungsarbeit und darüber hinaus an alle, die sich mit (Un-)gleichbehandlung auseinandersetzen.

Diesbezüglich diskutiert die Arbeit entlang der These, *queere* Bildungsarbeit befinde sich in einem Spannungsfeld zwischen Dekonstruktion und Empowerment. Um diese Behauptung prüfen zu können, wird auf das Theoriemodell der ›trilemmatischen Inklusion‹ als Analyseraster zugegriffen und auf den Gegenstandsbereich *queere* Bildung angewendet. Die Verfasserin dieser Theorie Mai-Ahn Boger arbeitet in ihrem Modell mit drei Komponenten: Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung. So wird sich auf dem Weg der Thesenprüfung zuerst die Forschungsfrage gestellt, inwiefern sich *queere* Bildung in jenem trilemmatischen Spannungsfeld befindet. Diese Arbeit zielt darauf, das potenzielle Spannungsfeld innerhalb der *queeren* Bildungsarbeit sichtbar zu machen und daraufhin praktische Bezüge zu ermöglichen.

Diese Thesis ist eine *Literaturarbeit*, da es methodisch notwendig ist, sich dieser komplexen Thematik vorerst auf theoretischer Ebene zu nähern, sie zu analysieren, um die anschließende Auseinandersetzung in der Praxis zu ermöglichen. In die Thematik führt eine umfangreiche Charakterisierung und thematische Abgrenzung der Gegenstandsbereiche *Queer* Theory und *queere* Bildungsarbeit (Kapitel 2). Auf die Fragestellung hin, ob sich *queere* Bildung in einem trilemmatischen Spannungsfeld befindet, wird die Theorie nach Mai-Ahn Boger vorgestellt und in ihrer Systematisierung auf die Inhalte *queerer* Bildungsarbeit angewendet und anschließend tabellarisch ausgewertet (Kapitel 3). Über die Literaturrecherche hinaus stützt sich dieses Kapitel auf persönliche Gespräche mit (Behinderten-)Pädagogin Mai-Ahn Boger und Schulprojektleiter Paul Dombrowski. Diese im Kapitel 3 gewonnenen Ergebnisse werden in einem Zwischenfazit zusammengetragen und Rückschlüsse auf die Fragestellung, sowie These gezogen. Kapitel 4 setzt sich zusammenfassend mit den Erkenntnissen und dem möglichen Transfer in die pädagogische Praxis auseinander und sucht eine

Balance zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Am Ende dieser Arbeit steht ein Ausblick, der weiteres Vorgehen diskutiert und neue Perspektiven öffnet (Kapitel 5).

2 *QUEER*THEORY UND *QUEERE* BILDUNGSARBEIT

Dieses Kapitel dient der theoretischen Einführung in die Gegenstandsbereiche *Queer* (Theory) und *queere* Bildungsarbeit, mit welchen in dieser Thesis gearbeitet wird. Über die Definitionen hinaus stehen Entwicklungslinien, agierende Personen und theoretische, wie praktischen Inhalte im Zentrum. So geht dieses Kapitel zuerst auf die theoretische Basis, *Queer* Theory ein, um anschließend *queere* Bildungsarbeit zu charakterisieren.

2.1 *QUEER*THEORY

Das Wort *queer* kann aus dem Englischen mit seltsam, sonderbar oder verrückt übersetzt werden und wurde in den 1980er Jahren in den USA als Schimpfwort für Lesben und Schwule genutzt, um diese als ›pervers‹ zu labeln. Zunehmend wurde der Begriff von verschiedenen Bewegungen als positive Selbstbezeichnung angeeignet. Sexual- und geschlechterpolitische Aktivist_innen und Theoretiker_innen der 90er Jahren nutzten *queer* als kritische Perspektive, die u.a. auf feministische und poststrukturalistische Theorien zurückgriffen, um Machtmechanismen und deren Auswirkungen zu erforschen (vgl. Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 276, auch: Rieske: 2009: 181).

Queer wird heutzutage im deutschsprachigen Raum zudem oft als Sammelbegriff für lesbische, schwule, bisexuelle, asexuelle, trans* und inter*¹ lebende Personen (im folgenden *lsbtiaq**² genannt) und ebenfalls als Selbstbezeichnung verwendet. Von dieser Verwendung von *queer* wird im Rahmen dieser Arbeit abgesehen. Einerseits, um Verwirrungen mit einer doppelten Definition von *queer* zu vermeiden und zudem, um potentielle Nivellierung von

¹ Die Überbegriffe trans* und inter* werden mit Stern* gekennzeichnet und weisen so auf multiple Identitäten innerhalb der Kategorien Trans- und Intergeschlechtlichkeit hin.

² Das gemeinsame Nennen von *lsbtiaq** Personen könnte zu der Annahme führen, dass lesbisch, schwule, bi- und asexuelle Personen nicht gleichzeitig auch trans* und inter* sein können und umgekehrt. Trans* und inter* bezeichnen Geschlechtsidentitäten, die losgelöst von sexuellem Begehren stehen.

Unterschieden, wie Diskriminierungserfahrungen und Verschränkungen von Geschlecht mit anderen Differenzachsen keinen Raum zu geben.

Die, aus den verschiedenen Sichtweisen und Themensetzungen bzgl. *queer* entstandene *Queer Theory* bzw. die *Queer Studies*, sind vor allem im akademischen Bereich angesiedelt und stellen eine alternative Denkrichtung der neueren Geschlechterforschung dar (vgl. Plötz: 2014: o.S.). Sie umfassen „eine Vielzahl an Texten, Sichtweisen und Schwerpunkten, die sich auf ähnliche Grundlagen beziehen“ (Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 276). Diese Grundlagen sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

2.1.1 DIE DEKONSTRUKTION SCHEINBAR NATÜRLICHER KATEGORIEN

Queer begreift Geschlecht (und andere soziale Kategorien, wie Behinderung, Hautfarbe und Ethnie) als im Diskurs entstandene, soziale, historische und kulturelle Konstruktionen. Sie stellt sich damit der breitgesellschaftlich getragenen Annahme gegenüber, jene wären natürlich gegeben. So werden Begriffe, wie ›Mann-Frau‹, ›Schwarz-Weiß‹ natürlicherweise gegenübergestellt und mit Zuschreibungen, Erwartungen und Hierarchisierung etikettiert. Dadurch existiert eine Vorstellungswelt der Zweigeschlechtlichkeit, nach der es ausschließlich zwei Geschlechter gibt, die in ihrer Verschiedenheit dichotom zueinanderstehen und hierarchisch angeordnet sind (vgl. u.a. Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 277, Nordt: 2016: 175). *Queer* analysiert kultur- und sozialwissenschaftlich diese „gängigen Normalitätsvorstellungen von Geschlecht und Sexualität auf deren machtvolle Konstruktion“ hin (Hartmann, et al: 2017: 17). Diese Machtmechanismen werden auf ihre Funktion als identitätszuordnend, -anordnend und -kontrollierend untersucht und es findet eine kritische Auseinandersetzung mit Identitätspolitik³ statt (vgl. ebd.).

Queere Perspektiven setzen sich zum Ziel, jene Mechanismen zu „entnaturalisieren und entnormalisieren“ (ebd.), in dem sie Beziehungen und Zugehörigkeiten zwischen Norm und Abweichung analysieren, „um die darin wirkenden Normalisierungspraktiken nachvollziehbar

³ „Identitätspolitik ist eine politische und/oder kulturelle Handlungsweise, die Gruppenzugehörigkeit und Gemeinsamkeit aufgrund einer gemeinsamen Identität herstellt. Identitätspolitik wird von dominanten Gruppen verwendet (Fußball – nationales Wir-Gefühl), ebenso wie von marginalisierten Gruppen, die Identitätspolitik häufig als Ausgangspunkt für Emanzipationsbewegungen nutzen (z.B. Frauenbewegung, Civil Rights Movement)“ (Recla/Schmitz-Weicht: 2015: 284).

zu machen und sich von diesen nicht (weiter) dominieren zu lassen“ (ebd.). Durch das Aufdecken und schrittweise Dekonstruieren von dichotomen Zusammenhängen und Prozessen, sollen Spielräume für vielfältige Lebensweisen eröffnet werden (vgl. Nordt: 2016: 175).

2.1.2 KRITIK UND AUFLÖSUNG VON HETERONORMATIVITÄT

Wie auch Zweigeschlechtlichkeit, wird Heterosexualität breitgesellschaftlich der Normalität zugeschrieben. Der Begriff Heteronormativität benennt dieses Phänomen und umfasst „ein System von Werten, Normen und Verhaltensweisen, die dafür sorgen, dass Heterosexualität als normal und natürlich wahrgenommen wird“ (Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 278). *Queer Studies* wollen mit diesem Begriff auf die problematische Herstellung einer, aus der gesellschaftlichen Ordnung entspringenden und sich reproduzierenden „zweigeschlechtlichheterosexuellen Matrix“ hinweisen (Hartmann, Messerschmidt, Thon: 2017: 17f). Ergo werden homo-, bi-, oder pansexuelles Begehren als ‚Abweichung‘ der Norm gedeutet und ausgegrenzt.

Heteronormativität setzt heterosexuelles Begehren von ›Mann‹ und ›Frau‹ und damit auch Verhaltenserwartungen und Rollenzuschreibungen ins Zentrum. So bestimmt diese gesellschaftliche Norm darüber, wie bspw. Beziehungen, Sexualität, Treue und begehrenswerte Körper auszusehen haben. Aus hierarchisierenden (bewertenden) Grundstrukturen, wie sie aus Heteronormativität hervorgehen, erwachsen Diskriminierungsformen, wie Sexismus, Homo-, Bi-, trans*- und inter*- Feindlichkeit (vgl. Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 279).

2.1.3 DER WECHSEL DER BLICKRICHTUNGEN

Queer Theory und *Studies* wenden den Blick weg von Abweichungen (wie ›normal- nicht-normal‹, ›Wir – die Anderen‹) und richten den Fokus auf die Herstellung von Normen (und damit einhergehende Abwertungen bestimmter Gruppen). So werden bis heute Lebensräume von und für *lsbtiaq** Personen erkämpft und Lebenswirklichkeiten sichtbar gemacht. (vgl. Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 280). Darüber hinaus betrachten *Queer Studies* „die heterosexuell-cisgeschlechtliche⁴ Mehrheit und die Prozesse ihrer Herstellung“ (ebd.) von der

⁴ Cisgeschlechtlich (cis - lat. diesseits) beschreibt Personen, die sich mit dem, ihnen bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren können. Heterosexuell-cisgeschlechtlich meint Menschen, die heterosexuell begehren und cisgeschlechtlich sind.

Position der Nicht-Normalen und setzen sich mit Fragen zu gesellschaftlichem Nutzen, Zwängen und Privilegien auseinander (vgl. ebd.). Antworten werden u.a. in kapitalismus⁵- und essentialismuskritischen, sowie poststrukturalistischen Ansätzen gesucht.

2.1.4 INTERSEKTIONALE DENK- UND ARBEITSWEISEN

Queer als Selbstbezeichnung wurde u.a. durch die Schwarzen-/PoC⁶- Bewegung benutzt, um sich von der weißen lesbisch-schwulen Mittelklasse abzugrenzen (vgl. Haritaworn: 2005: 26). In allen gesellschaftskritischen, so auch in *queeren* Diskursen, gab und gibt es anti-rassistische Kritik, die dafür kämpft, die vornehmlich durch *Weiß*e bestimmte *queere* Debatte von Rassismen und Ausgrenzungen zu befreien (vgl. Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 281). Den Ursprung haben intersektionale Betrachtungsweisen im ›Black Feminism‹ und der ›Critical Race Theory‹. Intersektionalität legt Verschränkungen (*intersections*) von Diskriminierungsachsen, die in der Person aufeinandertreffen (können) offen und sensibilisiert für individuell differentes Diskriminierungserleben (vgl. Walgenbach: 2012: 81).

Gleichzeitig wird davor gewarnt, durch Identitätspolitiken Differenzen nicht mitzudenken und dadurch zu nivellieren. So hat eine *weiße* heterosexuelle Frau eine ganz andere Ausgangsposition inne, als eine lesbische PoC – Frau ohne deutschen Pass. Bündnispolitiken marginalisierter Gruppen bergen Chancen, um auf deren Bedarfe aufmerksam zu machen und durch Konzentration auf gemeinsame Ziele zu erstarken, aber stoßen an Grenzen, wenn Diversitäten nicht wahrgenommen und anerkannt werden (vgl. Recla, Schmitz-Weicht: 2015: 281f.).

2.1.5 JUDITH BUTLER

Eine Wegbereiterin auf dem Gebiet der *Queer* Theorie ist Judith Butler, auf deren revolutionierenden Perspektiven bzgl. Geschlecht und Kultur die heutigen Theorie- und Praxiszüge *queerer* Gegenstandsbereiche im Wesentlichen basieren. In dem Wissen im Rahmen

⁵ Weiterzulesen in Voß/Wolter (2016): Queer und (Anti-)Kapitalismus

⁶ Schwarze/ PoC (People of Color) sind im deutschsprachigen Raum kollektive Selbstbezeichnungen von Personen, die sich als nicht-*weiß* definieren (die kursive Schreibweise soll aufzeigen, dass Weißsein als sozial-konstruierte und nicht biologische Kategorie zu verstehen ist). PoC teilen Rassismuserfahrungen, mehrheitsgesellschaftliche Ausgrenzung und Stigmatisierung (vgl. Adomako: 2017: o.S.).

dieser Arbeit ihrem umfangreichen Werk nicht gerecht werden zu können, sollen die Zugänge Butlers kurz vorgestellt werden.

Die 1956 geborene US-amerikanische Philosophin und Philologin stieß in den 1990ern mit ihren Publikationen⁷ wiederholt Diskussionen über Körper, Geschlecht und Gesellschaft an. Die Poststrukturalistin Butler hält an der Vorstellung fest, „Körper seien irgendwie konstruiert“ (Bublitz: 2005: 10) und nimmt dabei eine „radikal konstruktivistische Position ein, die scheinbar feststehende Kategorien ins Wanken bringt“ (ebd.). So ging man zwar seit den 1970er Jahren in der Frauen- und Geschlechterpädagogik von einem sozial konstruierten Geschlecht (*gender*) als Kategorie aus, stellte jedoch die Frage nach Natürlichkeit des biologischen Geschlechts in den Hintergrund. Judith Butler hingegen entnaturalisiert in ihren Theorien das biologische Geschlecht (*sex*) und geht davon aus, dass der Körper durch kulturelle, machtbehaftete Diskurse erzeugt wird und somit nicht unabhängig von seiner kulturellen Form gedacht werden kann. Diesen zwei Komponenten fügt Butler noch eine dritte, das sexuelle Begehren (*desire*) hinzu, um Geschlechtsidentität in ihrer Komplexität greifen und beschreiben zu können. Im Rahmen eines Interviews mit dem Philosophie Magazin 2013 setzt sie auf die Fragestellung hin, ob es denn nicht ganz offensichtlich biologische Unterschiede gäbe, kulturelle Diskurse und biologische Natürlichkeit in Relation:

„Wissen Sie, ich bin ja nicht verrückt. Ich bestreite keineswegs, dass es biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Doch wenn wir sagen, es gibt sie, müssen wir auch präzisieren, was sie sind, und dabei sind wir in kulturelle Deutungsmuster verstrickt. Zum Beispiel sagen Leute zu mir: „Frauen können Kinder gebären, Männer nicht – ist das kein Unterschied? Das leugnen Sie doch nicht!“ Die eigentliche Frage ist aber: Es gibt viele Frauen, die nicht gebären können oder wollen – behaupten wir, sie seien keine Frauen? Wenn wir sagen, Frauen unterscheiden sich von Männern in dieser Fähigkeit, es sich aber herausstellt, dass diese Fähigkeit nicht wesentlich dafür ist, wer sie sind, dann befinden wir uns in einem kulturellen Akt: Wir setzen eine kulturelle Norm der Reproduktion zur Bestimmung eines biologischen Unterschieds fest. Es lässt sich nicht wirklich sagen, was in dieser Debatte biologisch ist und was kulturell.“

(Butler: 2013: 66)

⁷ U.a.: Das Unbehagen der Geschlechter (D:1991) | Körper von Gewicht (D:1995)

Butler bezieht sich des Weiteren in ihren Werken auf die ›Sprechakttheorie‹⁸, insbesondere auf den Begriff der ›Performanz‹ und wendet diese auf *queere* Fragen an. So steht ›Performanz‹, als Akt der Verkörperung für die „ständige Wiederholung von Normen“ (Bublitz: 2005: 10) bzw. Materialisierungen durch erzwungene ständige Reiteration regulierender Normen (vgl. Butler: 1995: 21). Gleichzeitig zeigt Butler auf, dass „die Körper sich nie völlig den Normen fügen“ (ebd.). So entsteht die Wahrnehmung des Körpers als Geschlechtskörper durch „wiederholte Zuschreibung und performative Handlung“ (Bublitz: 2005: 70). Ziel ist es, Mechanismen zu durchbrechen und so Neuartikulationen zu finden, die „die hegemonale Kraft eben dieses Gesetzes (der Performanz, Anm. Prantner-Weber) infrage stellen“ (Butler: ebd.). Ihr Zugang soll theoretische Sichtweisen neu hervorbringen und sichern. So werden gelebte Geschlechter, welche durch die „vermeintlich die Wirklichkeit repräsentierende(n)“ (Hartmann: 2012: 153) Begriffsbrille bislang keine Beachtung fanden, sichtbar.

Darüber hinaus hinterfragt Butler die Zweigeschlechtlichkeit und die damit verbundene Kategorisierung in zwei unterschiedlichen Gruppen („Mann- Frau“). Die bis dato unhinterfragte Identität ‚Frau‘ als Basis feministischer Kämpfe und „Referenzpunkt feministischer Pädagogik und erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung“ (Hartmann: 2012: 152) wurde dadurch Mitte der 1990er neu überdacht. Außerdem zeigt die Philosophin kritisch die „Verwobenheit von Geschlecht und Sexualität“ auf und verweist auf eine „heterosexuelle Matrix“ (ebd.), die „nicht nur Zweigeschlechtlichkeit stabilisiert, sondern über die Norm der Heterosexualität auch heterosexuelles Begehren naturalisiert wie privilegiert“ (ebd.). So schließt Heteronormativität als Gesellschaftspraxis Identitäten abseits binärer Geschlechts- und Identitätsvorstellungen aus (vgl. Bublitz: 2005: 54f), bzw. zwingt sie in die Norm einer binären Geschlechterdifferenz.

⁸ Die Sprechakttheorie ist eine Theorie aus der Linguistik und wurde erstmalig durch John Langshaw Austin geprägt (in: *How to Do Things with Words*, 1955). Sie sagt aus, dass sprachliche Äußerungen nicht nur deskriptiv, sondern auch handlungsvollziehend sein können.

Butler versteht *queer* als allgemeine „Phänomene der Abweichung“ (Bublitz: 2005: 90), als

„ein Ausdruck für das Verraten dessen, was verborgen bleiben sollte, funktioniert queering wie die Aufdeckung von sowohl Sexualität als auch Rasse in der Sprache – eine Aufdeckung, die die verdrängende Oberfläche der Sprache aufbricht.“

(Butler: 1995: 233)

Butler sieht in der positiven Rückaneignung des Begriffs *queer* Handlungs- und Widerstandspotenzial, da durch die Neudeutung das ehemalige Wirkungsgebiet einerseits überdeckt und andererseits Raum für Ausbau und Verschiebung bietet (vgl. Butler: 1998: 230, auch: Hartmann: 2012: 159). Handlungen innerhalb der ›Matrix der Macht‹ haben das Potential „in der Wiederholung die Norm zu verschieben, statt zu festigen“ (Bublitz: 2005: 74).

2.2 QUEERE BILDUNGSARBEIT

Durch *queere* Bildungsarbeit finden *queere* Theorien u.a. Anwendung und werden in die Praxis umgesetzt. Dieses Kapitel dient der begrifflichen, wie inhaltlich und konzeptionellen Auseinandersetzung mit jener Bildungsarbeit. Hierfür wird kurz die Entstehung skizziert und anschließend die praktizierten pädagogischen Herangehensweisen vorgestellt, dem sich ein kurzer inhaltlicher Überblick anschließt. Um nun konkrete methodische Umsetzung und strukturellen Aufbau zu zeigen, bezieht sich Kapitel 2.3.3 exemplarisch auf das *queere* Schulprojekt des Leipziger Vereins RosaLinde.

2.2.1 DIE ENTSTEHUNG QUEERER BILDUNGSPROJEKTE

Die Verflechtung *queerer* Perspektiven und emanzipatorischer Bildungsarbeit ist noch recht jung. Der Autorin Judith Krämer folgend, gibt es im deutschsprachigen Raum zwei zentrale Stränge, aus denen sich *queere* Bildung entwickelte. Der Fokus liegt hier auf „unterschiedlichen (Bewegungs-)geschichten und [...] differente[n] Schwerpunktsetzungen“ (Krämer: 2013: 123). Die Wurzeln der einen Bewegung liegen in der zweiten deutschen Frauenbewegung um 1968⁹ und der daraus entstandenen feministischen und antisexistischen Pädagogik.

⁹ In der sogenannten zweiten deutschen Frauenbewegung einen sich alle Kämpfe und Bestrebungen ab 1968, die auf die Gleichberechtigung der Frau auf multiplen Ebenen abzielte. Abtreibungsparagrafen, gleicher Lohn und Kinderbetreuung sind hierbei die prominentesten Forderungen. Die begriffliche Eingrenzung des Terminus nivilliert jedoch vorherige und nachfolgende Kämpfe und lässt die Frauenbewegung als abgeschlossenen Prozess wahrnehmen.

Im Zentrum lagen Identitätsbildung, Empowermentarbeit, Informationen und Kritik an patriarchaler Gesellschaft (vgl. ebd.). Die zweite Bewegung besteht aus anti-homophoben Aufklärungsprojekten, in denen vornehmlich lesbische und schwule Ehrenamtliche in Schulen gingen und Anti-Diskriminierungsarbeit leisteten. Man war überzeugt, dass von Homophobie selbst betroffene Personen, als Expert_innen der eigenen Lebenswelt, eine solche Bildungsarbeit überzeugend leisten könnten und Schüler_innen durch Begegnung mit offen lesbisch* Lebenden, Vorurteile abbauen würden (vgl. Rieske: 2009: 183, auch Krämer: 2012: 125).

Aufbauend auf diesen beiden Strängen, haben sich *queere* Bildungsprojekte fortlaufend professionalisiert und pluralisiert. Inzwischen existieren in Deutschland und Österreich ca. 50 Bildungsinitiativen, die im Bundesverband *Queere Bildung* jährlich zusammenkommen und sich vernetzen. Hierbei stehen die Unterstützung neu gegründeter Strukturen, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung, sowie Öffentlichkeitsarbeit und politische Interessenvertretung im Zentrum (vgl. Queere Bildung: 2018: o.S.).

2.2.2 FORMEN UND PÄDAGOGISCHE HERANGEHENSWEISE QUEERER BILDUNGSARBEIT

In Hinblick auf die pädagogische Konzeption und deren Umsetzung lassen sich im deutschsprachigen Raum zwei Herangehensweisen voneinander abgrenzen, die hier kurz mit dem Fokus auf die Multiplikator_innen erläutert werden sollen. Auf der einen Seite werden Bildungsprojekte durch hauptamtlich arbeitende Sozialpädagog_innen geleitet, sowie umfassende Projektorganisationen durchgeführt¹⁰ (vgl. KomBi e.V.: 2017: 1). Das Konzept der professionellen Bildungsreferent_innen wird im deutschsprachigen Raum verhältnismäßig wenig praktiziert. Wohingegen Projekte mit jungen lesbisch* Teamenden verhältnismäßig oft zu finden sind.¹¹ Charakteristisch hierbei ist, dass die Ehrenamtlichen ca. zwischen 16 und 27 Jahren sind, offen lesbisch* leben und „aus eigener Erfahrung über sexuelle Orientierungen und geschlechtliche Vielfalt sprechen“ (abqueer e.V.: 2018: o.S.) können.¹² Die

¹⁰ Projekte, mit hauptamtlich Arbeitenden, z.B.: KomBi Berlin e.V. und lebensart e.V. Halle

¹¹ Deutschlandweite Karte mit Links zu allen teilnehmenden Bildungsprojekten unter www.queere-bildung.de

¹² Projekte mit jungen lesbisch* Ehrenamtlichen: RosaLinde Leipzig e.V., ABqueer Berlin e.V., SCHLAU NRW e.V. etc

Rahmenkoordination, wie die Terminabsprache und Vereinsarbeit werden von Hauptamtlichen übernommen (vgl. ebd.).¹³

2.2.3 INHALTE UND ZIELE QUEERER BILDUNGSARBEIT

Die Schwerpunkte *queerer* Bildungsziele sind so vielfältig, wie die Zahl der Bildungsträger. Es ist nicht möglich, ein einheitliches, allen gerecht werdendes Profil zu zeichnen, weshalb sich der folgende Abschnitt stellvertretend auf die Hauptziele des Dachverbandes *Queere Bildung* stützt.

Der Bundesverband *Queere Bildung e.V.* sieht in *queerer* Bildungsarbeit die zentrale Aufgabe sich für eine Gesellschaft einzusetzen, in der „lesbische, bisexuelle, asexuelle, schwule, trans*, inter*, heterosexuelle und *queere* Lebensweisen gleichberechtigt gelebt werden können und uneingeschränkte Akzeptanz finden“ (Queere Bildung e.V.: 2018: o.S.). Individuelle Selbstbestimmung wird gestärkt und Diskriminierung entgegengewirkt. Dies soll durch Sichtbarmachung von *lsbtiaq** Lebens- und Liebesweisen und Diskriminierungsstrukturen erfolgen, um für „soziale Ungleichheiten im Kontext von geschlechtlicher Identitäten und sexueller Orientierungen“ (ebd.) zu sensibilisieren. Hierfür setzt sich der Verein folgende Ziele:

- Sexuelle und geschlechtliche Selbstbestimmung stärken
- Gewaltprävention und Akzeptanzförderung von *LSBTIQ**
- Diskriminierungsmechanismen und gesellschaftliche Privilegien sichtbar machen und hinterfragen
- Vorurteile und Klischees reflektieren und abbauen helfen
- Vermittlung einer vorurteils- und diversitätsbewussten Haltung
- Angstfreie Räume der Vielfalt schaffen

(Queere Bildung e.V.: 2018: o.S.)

In diesen Zielen finden sich einerseits die zu Beginn des Kapitels genannten Inhalte *queerer* Theorien und andererseits personenzentrierte Anti-Diskriminierungs- und Sensibilisierungsarbeit wieder.

¹³ Angaben, ob genannte Kriterien auch für Hauptamtliche gelten, sind nicht zu finden.

Als Beispiel für *queere* Bildungsarbeit wird folgend das Leipziger Bildungsprojekt *liebe bekennt farbe* des RosaLinde leipzig e.V. vorgestellt. Dies ermöglicht, konkrete Handlungsabläufe, Konzepte und deren Umsetzung zu beleuchten, sowie im folgenden Teil die Inhalte auf ihre Ausrichtung hin zu prüfen. Das Bildungsprojekt repräsentiert mit seiner Ausrichtung und Aufbau eine Vielzahl von Projekten im deutschsprachigen Raum.¹⁴

2.2.4 DIE ARBEIT LEIPZIGER VEREINS ROSALINDE E.V. UND DAS BILDUNGSPROJEKT LIEBE BEKENNT FARBE

Der 1988 gegründete Verein RosaLinde wirkt in Leipzig und Umgebung und ist in 30 Jahren mit seinen Angeboten und Mitarbeitenden stetig gewachsen. So bietet der Verein, neben dem *queeren* Schulprojekt *liebe bekennt farbe*, Erwachsenenbildung, Beratungen vor Ort und Umland, das *Queer Refugees Network* und eine Vielzahl von Aktions – und Selbsthilfegruppen, sowie Organisation von Lesungen und Partys an (vgl. RosaLinde e.V.: 2018: o.S.). Das seit 2007 bestehende Schulprojekt agiert aktuell durch zwei hauptamtlich Leitende und ca. 30 ehrenamtlich Teamende. Die Ehrenamtlichen sind offen lsbtiaq* lebende Personen zwischen 18 und 27 Jahren, welche im Rahmen von zwei Wochenendseminaren zu Multiplikator_innen ausgebildet werden. Hierbei, sowie in den monatlich stattfindenden Projekttreffen werden Projektinhalte, methodische Umsetzung und Umgang mit schwierigen Situationen evaluiert und besprochen (RosaLinde e.V. 2018: o.S.).

2.2.5 AUFBAU UND METHODIK EINER BILDUNGSEINHEIT DES SCHULPROJEKTS LIEBE BEKENNT FARBE

An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick zu methodischen Herangehensmöglichkeiten einer Projekteinheit gegeben werden. Anzumerken ist, dass Inhalte, sowie Aufbau und pädagogische Interventionen stets individuell und zielgruppenorientiert¹⁵ von den Durchführenden ausgewählt und angewendet werden.

Das Bildungsprojekt beginnt nach kurzer Vorstellungsrunde der Teilnehmenden und Teamenden mit einer Einstiegsmethode, die an die Thematik heranführt. Es schließt sich die Begriffsrunde an, in welcher kurz die Termini Homo-, Hetero-, Bi- und A-sexualität, Inter*-,

¹⁴ Bspw.: ABqueer e.V Berlin., alle Projekte des SCHLAU - Verbands, Gerede e.V. Dresden, different people e.V. Chemnitz, etc.

¹⁵ Das Schulprojekt *liebe bekennt farbe* agiert größtenteils in weiterführenden Schulen mit Schüler_innen ab ca. 14 Jahren. Die Arbeit in Grundschulen und DAZ-Klassen, sowie in Berufsschulen sind eher seltener (vgl. Dombrowski: 2018)

Trans*- und Cis-geschlechtlichkeit erläutert und personengruppenspezifische Diskriminierungsformen geteilt werden. In der Hauptmethode stehen empathiefördernde, anti-diskriminierende und/ oder stereotypbearbeitende, intersektionale Inhalte im Zentrum. Den Schlussteil bildet die Fragerunde, in welcher die Teilnehmenden anonym auf Moderationskarten persönliche und Wissensfragen stellen können und so Informationen aus erster Hand erhalten. Dem vorangestellt outen sich die Teamenden und geben ihre sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität preis, um konkrete Fragen zu Lebenswegen und-weisen zu ermöglichen. Nach Abschluss des Projekts werden Feedbackbögen verteilt, die eine anonymisierte Rückmeldung zulassen. Während des gesamten Projekts sitzen die Schüler_innen mit den Teamenden im Stuhlkreis oder bewegen sich im Rahmen von Spielen (vgl. Dombrowski: 2018; auch RosaLinde e.V.: 2017: 1f.).

3 QUEERE BILDUNGSARBEIT IM SPANNUNGSFELD DER TRILEMMATISCHEN INKLUSION

Die zuvor dargestellten Ziele und Inhalte *queerer* Bildungsarbeit (exemplarisch vertreten durch das *queere* Bildungsprojekt *liebe bekennt farbe* des RosaLinde Leipzig e.V.) sollen nun entlang ausgewählter Analyse Kriterien überprüft werden. Hierzu wird zunächst ein Theoriemodell vorgestellt, welches als Leseraster dienen soll, um ein potenzielles Spannungsfeld zwischen Dekonstruktion, Normalisierung und Empowerment in der *queeren* Bildungsarbeit aufzudecken. Diese Theorie der ›trilemmatischen Inklusion‹ von der (Behinderten-)Pädagogin und Philosophin Mai-Ahn Boger wird an dieser Stelle kurz vorgestellt¹⁶. Anschließend werden die jeweiligen Komponenten des Trilemmas nach Boger charakterisiert, um in einem weiteren Schritt den direkten Transfer in die Inhalte des *queeren* Bildungsprojekts *liebe bekennt farbe* zu ermöglichen. Die folgenden Unterkapitel gehen auf die Deklinationen, also

¹⁶ In dieser Thesis wird sich ausschließlich auf Bogers Publikationen zum Trilemma und dessen Bestandteilen begrenzt. Es handelt sich um eine sehr junge Theorie, weshalb es noch keine Sekundärliteratur, bzw. Weiterführungen Dritter gibt. Darüber hinausgehende, sozialpädagogische Vertiefungen und Verknüpfungen bieten sich an, können jedoch im Rahmen der Thesis nicht hinreichend geleistet werden. Außerdem stützt sich die (Behinderten-)Pädagogin auf aktuelle sozialpädagogische Theorie- und Praxisdiskurse; demnach kommt im Trilemma „nichts Neues vor, sondern es ist ein Vorschlag, Bestehendes auf eine andere Weise zu systematisieren“ (Boger: 2017: o.S.).

Variationsmöglichkeiten der jeweiligen Komponenten nach Boger ein und zeigen das Zusammenspiel zweier Operanten und den gleichzeitigen Wegfall des jeweils dritten Operanten auf. Daran anknüpfend werden erneut jeweils Linien aus der Theorie in die Praxis des Bildungsprojektes gezogen. Dies soll ermöglichen, die jeweiligen Spannungsfelder aufzuzeigen, wofür abschließend zu jedem Unterkapitel eine Tabelle die jeweiligen Paradigmen zusammenfasst und anhand der Geschlechtsidentität trans* exemplarisch aufzeigt. Den Schluss dieses Kapitels bildet ein Zwischenfazit, welches neue Erkenntnisse festhält und die weitere Handhabung eruiert.¹⁷

3.1 DAS THEORIEMODELL DER TRILEMMATISCHEN INKLUSION NACH MAI-AHN BOGER

Das Theoriemodell der trilemmatischen Inklusion nach Boger versucht, „Ambivalenzen und Widersprüche zwischen und innerhalb von Konzeptionen von Inklusion aufzuzeigen“ (Bogger: 2015: 51). Entstanden ist diese Theorie vor ca. vier Jahren. Sie basiert auf biografischen Interviews und auf diskursanalytischen Auswertungen von (nicht-) wissenschaftlichen Publikationen, immer mit der Leitfrage ‚was ist Inklusion?‘ (vgl. ebd.). Boger beantwortet die Frage, indem sie ein trilemmatisches Dreieck aus drei Basiskomponenten zeichnet, welches Trilemma genannt wird, weil alle drei Sätze gemeinsam nicht Inklusion beschreiben können. Je nur zwei Komponenten können zusammen Inklusion darstellen und schließen die jeweils dritte Komponente aus (vgl. ebd.).

Die drei Basissätze lauten:

- Inklusion ist Dekonstruktion (D)
- Inklusion ist Empowerment (E)
- Inklusion ist Normalisierung (N)

¹⁷ Teile der inhaltlich trilemmatischen Auseinandersetzungen basieren auf einer Gesprächsnotiz zu einem Vortrag und persönlichen Gespräch mit der Verfasserin Mai-Ahn Boger vom 05.07.2018 in Bielefeld | Die das Schulprojekt betreffenden Inhalte stammen aus einem Gespräch mit Kulturwissenschaftler und Leiter des Schulprojektes Paul Dombrowski vom 27.07.2018

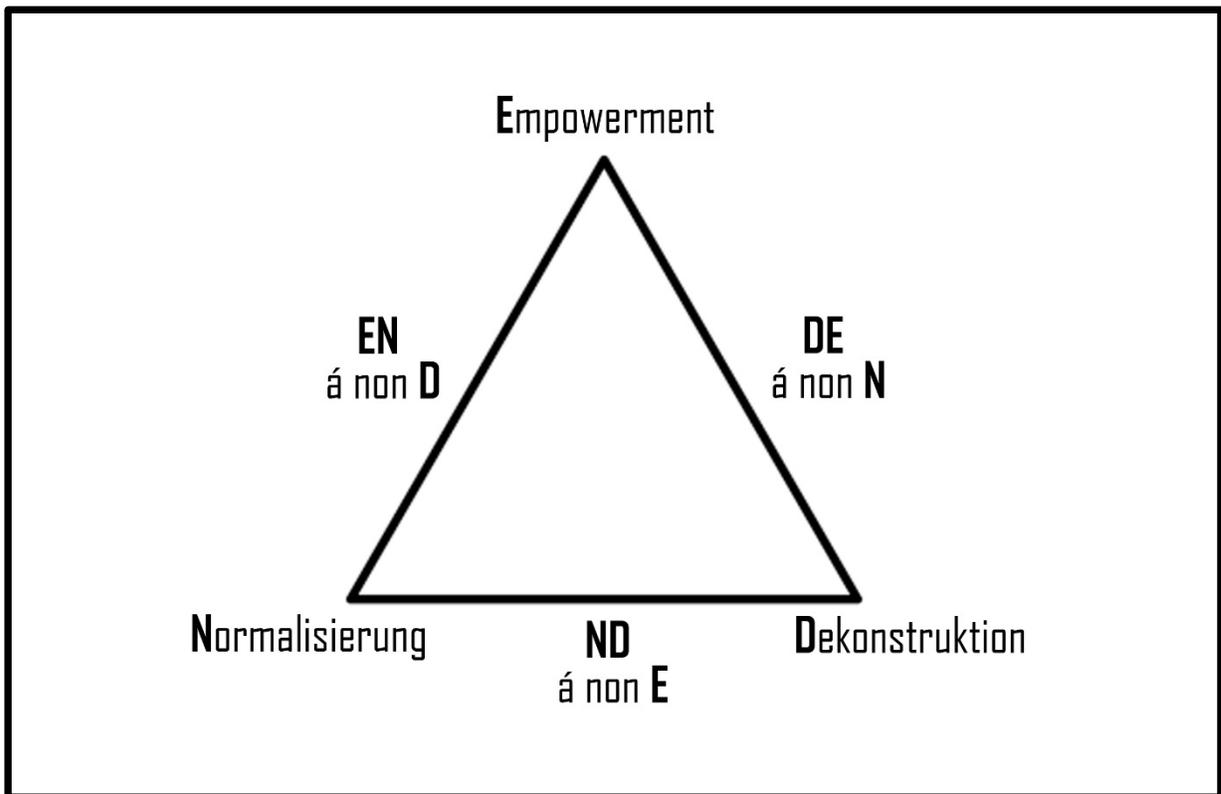


Abbildung 1: Das Trilemma der Inklusion
Quelle: vgl. Boger: 2017

Wie in der Abbildung zu erkennen ist, stehen die jeweiligen Komponenten in einer Dreiecksbeziehung zueinander und lassen sich mit den jeweils gegenüberliegenden Operanten verbinden. Wird Inklusion bspw. als Empowerment (E) und Normalisierung (N) beschrieben, schließt das trilemmatisch Dekonstruktion (D) aus. Diese Deklination wird somit nach Boger als EN á non D zusammengefasst (s. Abbildung).

Die Sätze und ihre Kombinationsmöglichkeiten sind alle gleichrangig. Sie stellen Aspekte der Inklusion dar, von denen keiner wichtiger, richtiger oder wahrer als der jeweils andere ist. Es sollen lediglich Interessen und Bedürfnisse beleuchtet werden, anstatt einen siegenden Satz zu benennen (vgl. Boger: 2015: 52). Die Theorie dient der Reflexion der Selbstpositionierung im Bereich der Inklusion und Diskriminierungsforschung und regt an, eigene Einstellungen und Handlungsmaxime neu zu betrachten. (vgl. Boger: 2017: o.S.). An ihre Theorie stellt Boger keinen Vollständigkeitsanspruch. Sie dekliniert die verschiedenen Zugänge

mit diversen (Betroffenen-) Gruppen durch, um beispielsweise die Verschiebung von Konnotationen in differenten Feldern und Schwerpunktsetzungen, sowie Konsequenzen aufzuzeigen und zu analysieren. So benutzt Boger den Begriff der Inklusion synonym zu Differenzgerechtigkeit, da „Inklusion als Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ (ebd.) zu verstehen sei. Der Begriff Inklusion beschränkt sich nicht auf Menschen mit Beeinträchtigung, sondern „versucht alle Heterogenitätsdimensionen mit einzubeziehen“ (Boger: 2015: 51).

Durch die pluralistische Öffnung des Begriffs zu differenten Diskriminierungsformen, ergibt sich die Möglichkeit, diese Theorie ebenfalls auf *queere* Fragen und Modelle anzuwenden. Im Nachfolgenden sollen nach Boger die Begriffe Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung charakterisiert und analysiert werden.

3.2 EMPOWERMENT (E)

3.2.1 POSITION AUF DEM TRILEMMA: EMPOWERMENT

Einführend betont Boger, dass Empowerment in den letzten Jahren immer mehr entpolitisiert und „ins Private geschoben“ (Boger: 2015: 52) wurde, hin zu einem „positiven Selbstbild und Autonomie“ (ebd.). Sie verweist darauf, den entschärften Begriff zu repolitisieren und verwendet in ihrer Theorie Empowerment synonym zu politischer Mündigkeit.

Laut Boger stehen im Zentrum des Begriffs Empowerment Forderungen und Handlungen, sich seiner selbst zu ermächtigen, ermächtigt zu sein und für sich einzustehen. Für betroffene Personen bedeutet das, trotz Stigmatisierung und im Verständnis der gesellschaftlichen Verhältnisse ein positives Selbstbild entwickeln zu können und dabei keine Schuld auf sich zu nehmen. Bezugnehmend auf Spivak (2008) teilt Boger den Empowermentbegriff aus Betroffenenperspektive in zwei Gebiete: Einerseits Ungerechtigkeit aufzuzeigen und andererseits dafür zu kämpfen, in dieser Ungerechtigkeit wahrgenommen zu werden (vgl. Spivak 2008, zit. n. Boger: 2017: o.S.). Boger folgend brauchen Empowermentkämpfe einen „kollektivierten Körper [...], der pluralistisch zu sprechen beginnt und sich gegen das Unrecht erhebt, nachdem er die Einsicht in die Verhältnisse erlangt hat, die uns entfremden“ (Boger: 2017: o.S.). Diesbezüglich bedienen sich Empowerment-Konzepte einem „Konzept

von *Körper* und ein Konzept von einer *Klasse*, die ‚Wir‘ sagen kann“ (ebd.). Im Rahmen der Anti-Diskriminierungsarbeit wird von vulnerablen Körpern ausgegangen, welche aufgrund jener Phänomenologien unterdrückt werden.

Bei Menschen ohne Diskriminierungsmerkmale geht es in Empowerment-Konzepten um Solidarität mit den Betroffenen, indem sie lernen nicht nur die eigenen Interessen und Rechte zu vertreten, sondern auch für und mit diesen einzustehen. So kann ein Begriff von Menschenrechten, Empathie und Reflexion der eigenen Privilegien entwickelt und geschärft werden. Demokratiepädagogisch ausgedrückt, geht es um die Stärkung von Solidarisierungsfähigkeit (vgl. Boger: 2015: 52f.).

3.2.2 EMPOWERMENT IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT

In der *queeren* Bildungsarbeit des Projekts *liebe bekennt farbe* ist Empowerment ein fester Bestandteil in Methoden und Inhalten. Empowermentarbeit umfasst hierbei alle Ansätze, die einerseits die Stärkung von *lsbtiaq** Kinder und Jugendlichen und andererseits Sensibilisierung und Solidarisierung Aller im Klassenkontext anregen sollen.

So werden Fragen in die Klasse gestellt, wie: „Glaubt ihr, man kann sich bei Euch in der Klasse outen?“. Die erfahrungsgemäß nahezu immer positiv beantwortete Frage schafft für Mitschüler_innen, die über ein äußeres Coming-Out nachdenken, innerhalb der Klasse einen Schutzraum. Zudem werden über Anregungen, wie: „Was könnt ihr machen, damit *lsbtiaq** Personen weniger diskriminiert werden?“ Handlungsstrategien gesammelt, wie z.B. Homo- und Transphobie auf dem Schulhof unterbunden werden kann.

In der Begriffsrunde, in der Homo-, Hetero, Bi- und Asexualität, Inter-, Trans- und Cisgeschlechtlichkeit als Lebens- und Liebesformen erklärt werden, gehen die Teamenden auf Lebenswelten ein und benennen Diskriminierungsformen, von welchen die jeweilige Personengruppe betroffen sein könnte. Dieser Rahmen bietet die Möglichkeit auf mehreren Ebenen zu empowern: Durch das offene Thematisieren von vielfältigen Lebens- und Lie-

besformen können sich junge lsbtiaq* Personen und Menschen, die in Regenbogenfamilien aufwachsen in ihrer nicht-cisheterosexuellen Identität bestärkt fühlen¹⁸. Gleichzeitig erfahren alle Schüler_innen Neues über Lebensrealitäten, die in der Schule, Medien und Gesellschaft nicht und wenn, stereotypisiert erscheinen. Durch das Aufzeigen von struktureller, wie individueller Ungleichbehandlung wird die Sensibilisierung und Solidarisierung der Teilnehmenden gestärkt. Die Reflexion von Privilegien kann den Blick auf Ungleichgewicht und eine kritische Sicht auf gesellschaftliche Prozesse öffnen.

In der Vorstellungs- und Abschlussrunde werden auf partizipative Angebote des Vereins, wie Selbsthilfegruppen, *Queertresen* und Beratungsangebote aufmerksam gemacht, z.B. über einen Flyertisch niedrigschwellig angeboten. Dies bietet die Möglichkeit, sich über den Schulkontext hinaus zu vernetzen und in politischen oder privaten Kontexten zusammenzuschließen (vgl. Dombrowski: 2018).

3.3 NORMALISIERUNG (N)

3.3.1 POSITION AUF DEM TRILEMMA: NORMALISIERUNG

Der Begriff der Normalisierung umschreibt Wünsche, Forderungen und Bestreben, die darauf zielen, als ›normaler‹ Mensch gesehen und ganz ›normal‹ behandelt zu werden. Außerdem „die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben wie die ›Normalen‹ auch“ (Boger: 2015: 52f.). Und „es muss ein Recht geben, an dieser Normalität teilzuhaben“ (ebd.), denn ohne Normalisierung kann Inklusion als Anti-Diskriminierungsarbeit nicht gelingen.

Wenn über Begriffe wie Normalität geredet wird, muss untersucht werden, was das Normale* und was das Andere* ist. Mit Bogers Worten: die „Unterscheidung von ›Zentrum‹ und ›Peripherie‹“ (Boger:2017: o.S.). In diesem Fall setzt sich Inklusion als Anti-Diskriminierung die Integration „ins Zentrum oder als Teilhabe an diesen privilegierten Positionen“ (ebd.) zum Ziel. Dies impliziert jedoch die Normalisierung des diskriminierten Subjekts.

¹⁸ Schulische Curricula sind nach wie vor cis-heterosexuell ausgerichtet. Dies zeigt sich bspw. in Pflichtlektüren im Deutschunterricht, Thematisierung von Geschlecht im Biologieunterricht und naturalistische Überzeugungen im Religionsunterricht.

Die Philosophin fordert einen machtkritischen Blick auf Normalität. Sich auf die Poststrukturalisten Foucault und Bourdieu beziehend stellt sie Fragen, die das Fernhalten Anderer* vom Zentrum der Normalen* und den Prozess der ›Veränderung‹¹⁹ (engl. Othering) überdenken. Sie hinterfragt Mechanismen die Prozesse, wie eben diese Exklusion bzw. das Zuschreiben des jeweils essentiellen Anderen* vorantreiben. Diese Fragen pendeln als Paradigmen auf allen trilemmatischen Linien mit und sollten stets mitgedacht werden (vgl. Boger: 2017: o.S.).

3.3.2 NORMALISIERUNG IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT

Die begriffliche Eingrenzung von Normalisierung in der *queeren* Bildungsarbeit ist variabel, da sich je nach Blickwinkel die inhaltliche Ausrichtung dessen verschiebt und daher schwer zu greifen ist. Daher ist es wichtig, vorerst einer möglichen Fehldeutung des Terminus Normalisierung vorzubeugen: Ausgehend von dem Begriff Normalisierung, könnte der Eindruck entstehen, das Ziel sei lsbtiaq* Kinder und Jugendlichen ›normal‹ zu machen, diese also in ihrer sexuellen Identität dem Normalen* anzupassen. Im Gegensatz hierzu setzt sich *liebe bekennt farbe* als Ziel, lsbtiaq* Personen in ihrer individuellen Lebens- und Liebesweise zu stärken.

Laut Boger bezeichnet Normalisierung das Streben nach Gleichberechtigung und Diskriminierungsfreiheit als Anderer* und bedarf daher einer Auseinandersetzung mit den Strukturen und Mechanismen des Normalen*. Dies geschieht im Schulprojekt bspw. im Rahmen der Methode ›Begriffsklärung‹. So werden Binaritäten, wie z.B. ›Homo-Hetero‹, ›Mann-Frau‹ angesprochen und definiert, um die zugrundeliegenden und damit einhergehenden Diskriminierungsstrukturen sichtbarzumachen. Es bedarf eine Auseinandersetzung mit Normalen* und Anderen*, um die Anschlussfähigkeit für Schüler_innen, die meist in binären Strukturen aufgewachsen sind, zu gewährleisten. Diese werden jedoch stets kritisch in ihrer Konstruktion, sowie Wirkung hinterfragt. So finden Denkanstöße statt, wie ›Warum

¹⁹ „›Veränderung‹ (bezeichnet) den Prozess, in dem eine Gruppe zu essentialisiert Anderen* gemacht wird“ (Boger: 2017: o.S.). Um auf diesen Prozess und die Konstruktion dessen zu verweisen, werden die Kategorien Andere* und Normale* mit Stern* gekennzeichnet.

muss man sich eigentlich als heterosexuell liebende Person nicht outen?«. Gesetzte Normen werden hinterfragt und irritiert. Zusammenfassend können alle methodischen Anteile, die Diskriminierungs- und Exkludierungsstrukturen, aufgrund von Kategorien Normaler* und Anderer* und die Forderung auf Gleichbehandlung nach Bogers Definition als normalisierend bezeichnet werden (vgl. Dombrowski: 2018).

Weiter gefasst, agiert das *queere* Schulprojekt aus der Peripherie heraus, da es als externes Bildungsangebot mit *queeren* Themenschwerpunkten das Normale* ergänzt (repräsentiert durch die Schule als normgebende Institution²⁰). So strebt das Bildungsprojekt Normalisierung an, um ein Teil der Normalität zu sein und Schule als Wirkungsort zu öffnen und zu erhalten. Beispielsweise legt die *RosaLinde* ihre Grundlage auf den ›Orientierungsrahmen für Familien- und Sexualerziehung des Kultusministeriums Sachsen‹²¹, welcher „ausdrücklich Bildungsangebote zu Homo-, Bi-, Asexualität, Trans- und Intergeschlechtlichkeit an sächsischen Schulen befürwortet und die Bedeutsamkeit externer Angebote betont“ (RosaLinde: 2018: o.S.). Gleichzeitig wird das Schulprojekt durch die Stadt Leipzig und das Land Sachsen finanziert, was leitliniengestützt jährlich neu beantragt werden muss (vgl. Dombrowski: 2018).

3.4 DEKONSTRUKTION (D)

3.4.1 POSITION AUF DEM TRILEMMA: DEKONSTRUKTION

Dekonstruktion umfasst Sichtbarmachungen, Forderungen und Handlungen, die binäre Codes, wie ›Mann-Frau‹ und ›behindert-nicht behindert‹ aufzeigen, sie unterlassen und versuchen, durch Irritationen der (Re-)produktion entgegenzutreten. Diskriminierung äußert sich hier in andauernden Wiederholungen von Binarismen, die das jeweils Andere* kennzeichnen und hierarchisierend einordnen. Dekonstruktion fasst alle Handlungen zu-

²⁰ Das System Schule hat den Auftrag der Allgemeinbildung, also allgemeingültige für Alle geltenden und so normgebende Bildung zu vermitteln. So wird in diesem Kontext Schule als Normalität gehandelt. (vgl. Boger: 2018)

²¹ Online unter: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/2016_09_22_OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf

sammen, diese dichotomisierende Symbolpolitik mit der innewohnenden Gewalt zu untersuchen und sich ihr entgegenzustellen. Laut Boger liegt die Notwendigkeit von Dekonstruktion als Teil von Anti-Diskriminierung auf der Hand: „Symbolische Gewalt ist Gewalt. Ohne den Prozessen der Essentialisierung, des Labelings, der Stigmatisierung zu begegnen, kann Inklusion nicht gelingen“ (Boger: 2015: 53f.). In diesem Ansatz setzt sich Boger inhaltlich mit Dekonstruktion auseinander, wie sie auch in der *Queer Theory* angewendet wird und geht von einem poststrukturalistischen Verständnis scheinbar natürlicher Kategorien aus (s. Kapitel 2.1.1.).

3.4.2 DEKONSTRUKTION IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT

Die Basis *queerer* Bildungsarbeit liegt im *queer*theoretischen Verständnis von Gesellschaft und erhebt den Anspruch, Strukturen und Kategorien zu erkennen, sie aufzudecken und schrittweise zu dekonstruieren, um Diskriminierung entgegenzuwirken. So lassen sich auch in den Methoden des Schulprojekts *liebe bekennt farbe* dekonstruierende Anteile finden. In der methodischen Umsetzung wird stets dafür sensibilisiert, dass Kategorien, wie Geschlecht oder Begehren nicht natürlich gegeben sind, sondern durch die Gesellschaft konstruiert und hegemonial von Privilegierten (bewusst oder unbewusst) genutzt werden. Die pädagogische Herangehensweise kann mit dem Dreiklang *sex-gender-desire* nach Judith Butler gerahmt werden (vgl. Dombrowski: 2018).

Das scheinbar natürliche körperliche Geschlecht (*sex*) wird den Teilnehmenden bspw. anhand der Thematisierung von Inter*geschlechtlichkeit gezeigt. Geschlecht ist nicht entweder oder, männlich oder weiblich, sondern individuell und in sich eindeutig und es ist medizinisch nicht indiziert, Inter*Babys operativ ein Geschlecht zuzuweisen²². Die Thematik *gender* findet sich in allen Ansätzen wieder, die Rollenzuschreibungen thematisieren und hinterfragen. So wird bspw. im Zuge der Begriffsklärung Cis-Geschlechtlichkeit erläutert und stets auch auf soziales Geschlecht und damit verbundene Rollenerwartungen verwiesen. Gemeinsam mit den Teilnehmenden werden Rollenmuster und Stigmata gesammelt und

²² Den Eltern von Babys, welche nach der Geburt nicht die typisch ‚männlichen‘ oder typisch ‚weiblichen‘ Geschlechtsmerkmale aufweisen, wird, trotz einer medizinisch unbedenklichen Indikation nach wie vor geraten, an ihrem Kind geschlechtszuweisenden Operationen durch ärztliche Hand vornehmen zu lassen (s. Klöppel: 2016)

auf ihre Konstruktion hin geprüft, sowie dekonstruiert. Heterosexuelles Begehren (*desire*) wird kritisch auf seine normierende Wirkung im Rahmen von Heteronormativität betrachtet und durch Thematisieren von Liebesweisen, wie Bi- und Asexualität irritiert. (vgl. ebd.).

Nachfolgend werden die drei Deklinationsmöglichkeiten auf dem Trilemma betrachtet ein Transfer von der theoretischen Ausführung in die Praxis skizziert werden. Hierbei liegt der Fokus einerseits auf der jeweiligen Fusion zweier Operanten und andererseits auf der trilemmatisch logischen Abgrenzung des jeweils Dritten. Darauf aufbauend wird das *queere* Bildungsprojekt *liebe bekennt farbe* auf jene trilemmatischen Anteile und deren Übertragbarkeit hin analysiert.

3.5 EMPOWERMENT UND NORMALISIERUNG – OHNE DEKONSTRUKTION (EN Á NON D)

3.5.1 DEKLINATION IM TRILEMMA: EN Á NON D

Im Zentrum der Verbindung Empowerment und Normalisierung steht den Mund aufzumachen „und sein Recht auf Teilhabe an der Normalität einzufordern“ (Boger: 2015: 54). Empowerment ist das Sprechen als Andere*, um Ungerechtigkeiten sichtbar zu machen. (Bspw: ›Ich spreche als Frau* und mache auf die strukturellen Diskriminierungen bzgl. Bezahlung der Lohnarbeit in Deutschland aufmerksam‹.) Zudem ermöglicht es, „diesen Anspruch als legitim zu erleben, sich darin nicht verunsichern zu lassen und ihn auch gegen diskriminierende Strukturen durchzusetzen“ (ebd.). Dieser Kampf wird von Boger als „strategischer Essentialismus“ (2017: o.S.) betitelt. So wird das Label als Anderer* angenommen, diese Identität stark gemacht und zielt auf das Recht als politisiertes Subjekt gleichberechtigt zu sein. Laut Boger, liegt die Stärke dieser Handlungsmaxime darin, dass zum politischen Bewusstsein und zur Identitätsbildung beigetragen wird. Zudem wird eine kritische Perspektive gefördert, sich als mündiges Subjekt gegenüber gesellschaftlichen Machtstrukturen zu erleben (vgl. Boger: 2015: 55). In dieser Bewegung ist Normalisierung das Begehrenswerteste, was angestrebt wird, da ja sonst nicht dafür gekämpft werden würde.

Ein prominentes politisches Beispiel ist die ›Ehe für Alle‹ in Deutschland. Das am 1. Oktober 2017 in Kraft getretene Gesetz zur Öffnung der Zivilehe für Schwule und Lesben²³ löste die seit 2001 bestehende ›Homo-Ehe‹ ab, die zwar gleiche Pflichten, aber weniger Rechte für gleichgeschlechtlich Verpartnerte bereithielt (Die Zeit: 2017: o.S.). Zurückzuführen ist dies sicherlich auf die jahrelang geführten Kämpfe von Schwulen- und Lesbenverbänden, die inner- und außerpolitisch gleiche Rechte wie heterosexuell Verheiratete einforderten. Es wurde sich unter der Flagge ›Wir als Schwule und Lesben für die Öffnung der Ehe‹ vereint (E) und für die gleichen Rechte und Teilhabe an der Gesellschaft gekämpft (N). Der Punkt, warum Dekonstruktion in der **EN á non D** Deklination wegfällt, liegt auf der Hand: im Rahmen der Repräsentationspolitik um die ›Ehe für Alle‹ schlossen sich Protestierende in homogenen Gruppen zusammen, die *als* Homosexuelle für Gleichberechtigung demonstrierten. (vgl. Boger: 2018). Die Kategorie ›Homosexuell‹ zu dekonstruieren, während man für gleiche Rechte jener kämpft, „hieß den Ast abzusägen, auf dem ich sitze“ (Boger: 2015: 55). Gleichberechtigung einfordern und das Aufzeigen von Misständen gelingen also nur, wenn sich aktueller Diskurse bedient wird; auf die Gefahr hin hegemoniale Strukturen zu stärken (vgl. ebd.).

3.5.2 EMPOWERMENT UND NORMALISIERUNG IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT: BENENNEN, BESTÄRKEN, BEWEGEN

Mit Blick auf die historische Entwicklung *queerer* Bildungsprojekte und die übergeordneten Ziele des Dachverbands Queere Bildung e.V. zeigt sich eine klare Fokussierung auf Anti-Diskriminierung von jungen *lsbtiaq** Personen und Sensibilisierung für *lsbtiaq** Thematiken innerhalb *queerer* Bildungsprojekte. So legt auch *liebe bekennt farbe*, laut Schulprojektleiter Dombrowski seinen Schwerpunkt auf Informationsvermittlung zu *lsbtiaq** Lebens- und Liebesweisen, sowie strukturellen und individuellen Diskriminierungsabbau (E). Hierfür ist es

²³ Hier sei anzumerken, dass die ›Ehe für Alle‹ in all ihrem romantischen Erscheinen weiterhin kritisch zu betrachten ist. So reproduziert sie nach wie vor binäres Begehren zwischen ausschließlich zwei Personen, die dies vertraglich vor dem Staat beschließen und dadurch Vorteile genießen. Adoptionsrechtlich sind homosexuelle Paare nun theoretisch gleichgestellt. Doch gibt es nach wie vor einen Haken: Zwei Ehefrauen können nicht automatisch gemeinsam Eltern werden. Wenn eine lesbische Familie ein Kind bekommt, gilt nur die biologische Mutter als Mutter, die Partnerin steht nun vor einem aufwendigen Adoptionsverfahren, welches ärztliche und psychologische Untersuchungen, sowie intime Fragen mit sich bringt. Weiterzulesen u.a. in: <http://www.taz.de/!5425730/>

notwendig Kategorien aus aktuellen Diskursen aufzumachen, sie zu benennen und zu beschreiben. Aus diesen Labels resultiert Ungleichbehandlung. Es notwendig ist, die Normalität*(N), im Kontrast zu Anderen* zu betrachten und so strukturelle und individuelle Diskriminierung zu überwinden. So wird innerhalb eines Schulprojektes z.B. der Begriff trans* mit allen zugeschriebenen Eigenschaften zuerst hergestellt und dadurch reproduziert, um auf gruppenspezifische Diskriminierungserfahrungen und individuelle Lebensrealitäten verweisen zu können. Ähnlich verhält es sich innerhalb der Fragerunde, in welcher die persönlichen Lebenswege der Isbtiaq* Teamenden auf Fragen der Teilnehmenden hin erzählt werden. Diese Lebenswege sind ambivalent und zeigen in ihrer Diversität den möglichen Umgang mit individuellen und strukturellen Hürden auf. Durch diese Einblicke sollen Isbtiaq* Kinder und Jugendliche empowert und in der gesamten Klasse durch Solidarisierung ein Schutzraumklima geschaffen werden (vgl. Dombrowski: 2018, RosaLinde: 2018: o.S.). Gleichzeitig treten die Teamenden als Gruppe auf, die Isbtiaq* Personen (teilweise) repräsentiert und kollektiv für die Antidiskriminierung an Schulen kämpft.²⁴

Zusammenfassend stellt das Benennen vielfältiger Lebens- und Liebesweisen als Anti-Diskriminierungsarbeit, empathieerzeugende Methoden als Sensibilisierungsarbeit und biografische Erzählungen zu Isbtiaq* Themen Empowerment in der *queeren* Bildung dar (E). Diskriminierungen werden in der Kontrastierung zur Normalität (N) sichtbar gemacht und zielen darauf, für Gleichberechtigung einzustehen. Um Ungleichbehandlung sichtbar zu machen, müssen Kategorien bedient und nicht gleichzeitig dekonstruiert werden (á non D) (vgl. Dombrowski: 2018).

²⁴ Kritik an diesem Ansatz hegt die Geschlechterforscherin und selbsternannte „Politikante“ Patsy l’Amour laLove in ihrem Sammelband: Emanzipation und Selbsthass (S.11f.)

Ziele des <i>queeren</i> Bildungsprojektes, als...	Inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb des <i>queeren</i> Bildungsprojektes	Warum ist das dritte ausgeschlossen?	Toter Winkel ²⁵
Empowerment und Normalisierung	<ul style="list-style-type: none"> · Definieren des trans* Begriff · Vorstellen von trans* Lebensrealitäten · Aufzeigen von trans* spezifischen Diskriminierungsformen (individuell und strukturell) 	Weil trans* als Identitätskonzept benannt werden muss, um auf Personengruppen spezialisierte Diskriminierung aufmerksam machen zu können.	Strategischer Essentialismus bedient sich dichotomer Kategorien und affirmiert sie (vgl. Boger: 2015: 60)

Tabelle 1: Empowerment und Normalisierung

Quelle: Boger: 2015: 60

3.6 NORMALISIERUNG UND DEKONSTRUKTION – OHNE EMPOWERMENT (ND Á NON E)

3.6.1 DEKLINATION IM TRILEMMA: ND Á NON E

Vertreter_innen dieses Konzeptes setzen es sich als Ziel, die Normalität* mit all ihren Kategorien, Machtstrukturen und Stigmatisieren von Anderssein* zu dekonstruieren. Dieses Streben kann laut Boger als „Transnormalismus“ (Link: 1997:33, zit. n. Boger: 2017: o.S.) bezeichnet werden und hat seinen Kern in der Annahme, es sei ganz normal verschieden zu sein. Übersetzt heißt Transnormalismus so viel wie ›Jenseits des Normalen‹, sodass in diesen Bestrebungen eine Überwindung vom Normalen* hinzu einer Gesellschaft steckt, die darüber hinaus existiert. Die Perspektive alle seien gleich, jede Person sei in ihrer individuellen Identität berechtigt und so frei von Diskriminierung, kann die Gefahr bergen, besonders vulnerable Gruppen zu übersehen oder zu verschweigen. Gemeint sind Personen, die erhöhte Diskriminierung aufgrund von bestimmten Merkmalen erfahren, von Mehrfachdiskriminierung betroffen sind oder besondere physische, psychische und soziale Bedarfe haben.

²⁵ Diese Rubrik soll den ›toten Winkel‹ ausleuchten, also den Bereich, welcher trilemmatisch ausgeschlossen wird und so nicht bedient werden kann. Dieser Bereich benennt die ›Schattenseiten‹ der jeweiligen Deklination.

Folgendes Zitat der Trans*Inter*Aktivist*in Ika Elvau in ihrem Buch ›Inter*Trans*Express‹, bezüglich des (Sammel-)Begriffs *queer* für Igbtiaq* Personen, verdeutlicht jenes Paradigma:

„Ich will keine Olympiade der Unterdrückung gewinnen, aber wem ein Recht auf Geschlecht abgesprochen wurde, wer Eingriffe in den Körper erlebt hat, braucht vielleicht erstmal eine eigene Nische, eigene Worte, vielleicht auch die Sicherheit einer Kategorie als Empowerment.“

(Elvau: 2014: 74)

Diese Aussage legt offen, warum in der Deklination **ND á non E** Empowerment zwangsläufig der Bereich ist, welcher exkludiert wird: indem die Kategorien dekonstruiert und ergo sich alle Individuen unter (k)einer Flagge vereinen, werden politische wie individuelle Empowermentprozesse vernachlässigt. So kann das Einfordern spezieller Rechte für Personengruppen aufgrund fehlender Kennzeichnung nicht gelingen.

3.6.2 DEKONSTRUKTION UND NORMALISIERUNG IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT: KONSTRUIERTE KATEGORIEN UND KOMPATIBILITÄT

Im Projekt *liebe bekennt farbe* werden Kategorien und die damit verbundene Hierarchie und Diskriminierung mit den Teilnehmenden zusammen kritisch hinterfragt und Handlungsstrategien gesammelt, jene Kategorien zu irritieren. Durch die Thematisierung von vielfältigen Lebens- und Liebesweisen und die Betonung, dass Begehren und Geschlechtsidentität dynamisch sein kann, soll den Kindern und Jugendlichen ein pluralistisches, durch Diversität bereichertes Weltbild vermittelt werden. Dieses Ziel, an einer vielfältigen Gesellschaft zu arbeiten, in dem jede Person in ihrer Sexualitäts- und Geschlechtsexpression diskriminierungsfrei leben kann, kann als transnormalistischer Ansatz gelesen werden. So sollte es normal* sein, wenn ein Schüler auf die Frage hin, ob er schon eine Freundin habe, mit ›nein, aber ich hab da so ein Ding mit Lukas laufen‹, antwortet. Oder eine intergeschlechtliche Schüler*in nicht jedes Mal ihre*seine Identität erfragen muss, bevor sie*er sich entscheidet auf welche Toilette sie geht.

Darüber hinaus sind jedoch pädagogische Herangehensweisen, die fernab jeglicher Label und alle als homogene Gruppe betrachtenden Ansätze betrieben werden, in der Arbeit von *liebe bekennt farbe* nicht zu finden.

Ziele des <i>queeren</i> Bildungsprojektes, als...	Inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb des <i>queeren</i> Bildungsprojektes	Warum ist das dritte ausgeschlossen?	Toter Winkel
Normalisierung und Dekonstruktion	<ul style="list-style-type: none"> · Geschlechtskategorien sind konstruiert und müssen für Diskriminierungsfreiheit überwunden werden · Alle Personen sind in ihrer Identität individuell und können daher durch sich selbst oder andere nicht gelabelt werden 	Da ohne Label, Gemeinsamkeiten in Diskriminierungserfahrungen nicht benannt werden können und es dadurch unmöglich ist, trans* Kinder und Jugendliche zu adressieren, oder innerhalb der Schulklasse zu sensibilisieren.	Transnormalismus verschweigt die Bedarfe besonders vulnerabler Gruppen und unterbindet die Möglichkeit als Andere* zu sprechen und unter geeinter Flagge politisch zu agieren.

Tabelle 2: Normalisierung und Dekonstruktion

Quelle: Boger: 2015: 60

3.7 DEKONSTRUKTION UND EMPOWERMENT – OHNE NORMALISIERUNG (DE Á NON N)

3.7.1 DEKLINATION IM TRILEMMA: DE Á NON N

In diesem Bereich des Trilemmas vereinen sich alle Gegenentwürfe zur Normalität*. Es sind Bestrebungen, sich innerhalb der Normalität* in einer (vorerst) homogenen Gruppe zu vereinen, aktiv zu werden und ein in sich geschlossenes System, fernab von Diskriminierung und/ oder patriarchalen Strukturen aufzubauen. Diese Segregation von Gruppen geeint in bestimmten Merkmalen, soll Schutz-, aber auch Handlungsräume außerhalb der Norm schaffen.

Beispielhaft hierfür steht die italienische Feminismusbewegung ›Affidamento‹ (dt.: ›sich an vertrauen‹). Der in den 1980er Jahren gegründete Theorieansatz italienischer Philosophinnen stellt sich klar gegen den „Emanzipations-Feminismus [...], der sich zum Ziel die Gleichheit von Frauen mit den Männern gesetzt hat“ (Brumberg: 2008: 116). In der als Differenz-Feminismus deklarierten ›Affidamento‹- Bewegung wird die Ansicht vertreten, Frauen und Männer seien nicht gleich, sondern, wie auch die Frauen untereinander verschieden und man bedauere, „den Lauf der Geschichte nicht bis vor die Zeit zurückdrehen [zu können],

die unsere Differenz vom Mann als Minderwertigkeit gedeutet hat“ (Libreria delle Donne: 2001: 176f). Daraus leitet die Bewegung ein Ziel ab: „Wir werden es umgekehrt machen. Wir binden uns in einem Pakt der Freiheit an die anderen Frauen“ (ebd.) und streben ein autonomes, rein-weibliches Beziehungssystem an, welches abseits patriarchaler Strukturen existiert und agiert.²⁶ Hier findet hier ein Empowermentprozess (E) abseits der Normalität (N) statt, indem bereits vorhandene Strukturen in einem geschlossenen Raum dekonstruiert (D), bzw. umgangen werden, um sich hier unter dem Vereinigungszeichen ›Frau‹ zu sammeln, neue Prozesse zu ermöglichen und zu erstarben.

Anti-Diskriminierung als Segregation findet auch in einer Kanadischen Schule statt: Das *Triangle Program – Canada’s Only LGBTQ High School* in Toronto ist ein alternatives, seit 1995 existierende Schulsystem, das sich ausschließlich an Lsbtiq* Jugendliche richtet. Einzigartig macht diese Bildungsform, dass sich das Curriculum exklusiv mit *queeren* Themen beschäftigt, bzw. mit *queerem* Fokus arbeitet. Mit zielgruppenabgestimmten Lehren sollen Diskriminierungserfahrungen unterbunden und das Gefühl vermittelt werden, mit individuellen Bedürfnissen im Fokus zu stehen (vgl. Triangle Program: 2018: o.S.).

Wie bereits thematisiert, bieten Ansätze, die sich mit dem trilemmatischen **DE á non N** systematisieren ließen Gegenentwürfe zur Normalität* und schließen demnach Normalisierung als Komponente automatisch aus. Bewegungen auf der DE-Linie sind dadurch gekennzeichnet, oft ein Fragezeichen ob der realistischen Umsetzbarkeit und des Transfers in die Praxis zu hinterlassen (vgl. Boger: 2018).

3.7.2 DEKONSTRUKTION UND EMPOWERMENT IN DER QUEEREN BILDUNGSARBEIT: SCHULE, SCHUTZRÄUME, SEGREGATION

Das Projekt *liebe bekennt farbe* erhebt den Anspruch so zu arbeiten, dass alle Schüler_innen erreicht werden. Zudem wissen die Teamenden vor Beginn einer Einheit nicht, ob sich im Klassenkontext bereits junge Personen als Lsbtiq* geoutet haben und wollen es für eine

²⁶ Vertiefend: Libreria delle Donne: Wie weibliche Freiheit entsteht: eine neue politische Praxis (3. Aufl.: 2001)

Vertrauens- und Neutralitätsbasis auch nicht erfahren. Eine Abgrenzung von heteronormativen, diskriminierenden Strukturen innerhalb des Bildungsprojektes findet nicht statt.

Darüber hinaus agiert *liebe bekennt farbe* als außerschulisches Bildungsprojekt. Es ist ein daher außerhalb der Schule ansässiges, nicht im Lehrplan konkret benanntes Angebot, welches gebucht werden kann. Projekte finden nahezu ausschließlich in den Schulen selbst statt, im Rahmen von Projekttagen oder thematisch angrenzenden Unterrichtsfächern. Gleichzeitig ist der Auftrag der Schule die Vermittlung von Allgemeinwissen²⁷, also eine Weitergabe von normalisierter allbetreffender Bildung (N). Spezialisierte im Lehrplan integrierte Empowermentarbeit für die besondere* Interessen einer Betroffenenengruppe schließen sich damit aus. Das Schulprojekt wird also als ergänzende Leistung genutzt und braucht gleichzeitig das System Schule (N) um wirken zu können.

Ziele des <i>queeren</i> Bildungsprojektes, als...	Inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb des <i>queeren</i> Bildungsprojektes	Warum ist das dritte ausgeschlossen?	Toter Winkel
Dekonstruktion und Empowerment	<ul style="list-style-type: none"> · Ziel, alle Teilnehmenden ansprechen, unabhängig davon, ob sie Lsbtiq* leben · > Widerspricht dem segregierenden (Schutz)raumansinnen von DE á non N 	<p>Weil gegen Normalität gekämpft und aus der Norm heraus emanzipiert wird.</p> <p>Im Kontext des <i>queeren</i> Schulprojektes wird die Normalität durch das System Schule repräsentiert</p> <p>> Widerspricht der Deklination DE á non N</p>	<p>Gefahr, durch Segregation eine nur auf den definierten Raum begrenzte Handlungsfähigkeit zu erhalten</p> <p>> Widerspricht Projektziel alle jungen Personen zu erreichen und durch Wissen stark zu machen</p>

Table 3: Dekonstruktion und Empowerment

Quelle: Boger: 2015: 60

²⁷ Siehe u.a. Schulgesetz NRW, Schulgesetz Sachsen-Anhalt etc.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das *queere* Bildungsprojekt einen hohen Anteil empowernder Elemente beinhaltet, die damit arbeiten, jungen Menschen *lsbtiaq** Liebes- und Lebensweisen nahe zu bringen. Normalisierende, auf die Normalität* bezugnehmende Anteile, finden ebenfalls Anwendung, indem sie in Kontrast zu Anderen* herangezogen werden, um Ungleichbehandlungen aufzuzeigen und zu bearbeiten. Gleichzeitig arbeitet das Schulprojekt mit und in einer Norm, dem System Schule. Eine konstruktivistische Weltanschauung und dadurch dekonstruierbare Kategorien sind die Basis *queer*theoretischer Herangehensweisen. Der Umfang der Thematisierung, so zeigt es die Praxis, steht und fällt mit der Anschlussfähigkeit innerhalb der Projekte.

Im Rahmen der trilemmatischen Deklinationen und der abschließenden tabellarischen Auswertungen wird deutlich, dass nicht alle Positionen der trilemmatischen Anti-Diskriminierung innerhalb des *queeren* Bildungsprojektes funktionieren bzw. praktische Anwendung finden. So fällt auf, dass, der Systematisierung Bogers folgend Normalisierung die Grundlage von Bildungsprojekten darstellt, insofern diese innerhalb des Systems Schule agieren und ergo die Deklination **DE á non N** nicht angewendet werden kann.

Die Frage, ob sich *queere* Bildungsarbeit an Schulen in einem trilemmatischen Spannungsfeld befindet, kann an dieser Stelle dahingehend beantwortet werden, dass Normalisierung eine Grundvoraussetzung darstellt und somit nicht ausgeschlossen werden kann. Die **trilemmatische** Deklination reduziert sich so auf eine **dilemmatische**, zwischen Empowerment und Dekonstruktion, welche beide innerhalb der Norm wirken. Welche Stellung Normalität jeweils einnimmt obliegt den jeweiligen empowernden oder dekonstruierenden Sichtweisen.

Antidiskriminierungsarbeit in der <i>queeren</i> Bildung	Empowermentansatz	Dekonstruktionsansatz
Anti-Diskriminierung durch ..	Sensibilisierung für Lebenswelten Anderer*	Einebnen von Kategorien
Kategorien sind ...	notwendig, um auf die Ungleichbehandlung aufmerksam zu machen	zu vermeiden, da jene überhaupt erst Diskriminierung durch Unterschiede ermöglichen
Normalisierung ist ...	das, woran teilgenommen werden will	das, was es zu dekonstruieren gilt
Ziel	Diskriminierungsfreiheit als Anderer* durch gleiche Rechte und Pflichten wie die Normalen*	Diskriminierungsfreiheit durch Überwindung von Kategorien
Dilemma	Indem Kategorien vermieden werden, können Bedarfe nicht sichtbar gemacht werden	Indem Kategorien genannt werden, stärken sie das System gegen das gekämpft wird

Tabelle 4: Empowerment und Dekonstruktion im Dilemma

Quelle: Eigene Darstellung

Wie die tabellarische Darstellung zusammenfasst, gleichen sich die Ziele dekonstruierender und empowernder Anti-Diskriminierungsarbeit, wobei die Wege dorthin auseinandergehen. Im Rahmen der theoretischen Systematisierung widersprechen sich die beiden Ansätze und stehen in ihren Charakteristika dilemmatisch gegenüber. Wer empowernd arbeitet, kann nicht gleichzeitig dekonstruieren und umgekehrt. So kann nicht auf die Thematik trans* eingegangen werden, da hierfür biologisches Geschlecht, Männlichkeit und Weiblichkeit thematisiert werden müssen. Genauso wenig, wie die Problematisierung von Sexismus ohne die Kategorie ›Frau‹ möglich ist. Gleichzeitig wird der Weg zu Diskriminierungsfreiheit erschwert, wenn die vermeintlich kontrastierenden Kategorien Homo- und Heterosexualität immer wieder benannt werden.

An dieser Stelle kann die These, *queere* Bildung befände sich in einem Spannungsfeld zwischen Empowerment und Dekonstruktion bestätigt werden.

Mit Blick auf die Inhalte von *liebe bekennt farbe* und die Ziele des Dachverbandes wird deutlich, dass in der Praxis dekonstruierende, wie empowernde Ansätze gleichzeitig zum Tragen kommen. Mit dem Spannungsfeld, welches die Theorie aufbaut, soll sich abschließend im nächsten Kapitel kurz auseinandergesetzt werden.

4 QUEERE BILDUNGSARBEIT IN DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS - ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Dieses Kapitel betrachtet den Umgang mit dem dilemmatischen Spannungsfeld zwischen Empowerment und Dekonstruktion in der Praxis. Hierbei steht einerseits der Anspruch, beide Herangehensweisen gleichwertig zu bedienen und andererseits die Wirklichkeit, wie diese praktische Umsetzung finden im Fokus.

Wie auch schon im Rahmen des letzten Kapitels aufgezeigt wurde, arbeitet das Bildungsprojekt *liebe bekennt farbe* mit beiden Ansätzen, bzw. lassen sich in ihren Methoden Anteile beider Deklinationen wiederfinden. Schulprojektleiter Dombrowski sagt dazu, dass es wichtig ist, immer eine Balance zwischen *queerer* Theorie, sowie intersektionaler Weltansicht und den Bedarfen der (Isbtiaq*) Schüler_innen in den Projekten zu halten und sich, wenn nötig, auf diese zurückzubedenken (vgl. Dombrowski: 2018).

Mai-Ahn Bogers Sicht dazu ist, dass es einerseits notwendig ist im pädagogischen Prozess den jeweils toten Winkel und den innewohnenden Widerstand mitzudenken. Dieses Wissen kann „Schatten ausleuchten und [...] inklusive[n] Kräfte koordinieren“ (Boger: 2015: 59). Andererseits darf die Wahl nicht unwillkürlich, sondern unter der Frage der Anschlussfähigkeit und Bedarfen der Adressat_innen getroffen werden (vgl. Boger: 2015: 60). Dieser Aspekt führt zum nächsten Punkt zwischen Anspruch und Wirklichkeit: auch Recla und Schmitz-Weicht sehen in *queeren* Bildungsprojekten ein „Spannungsfeld zwischen *queerer* Theoriebildung, [ihren] eigenen Ansprüchen und den Gegebenheiten der Praxis“ (ebd.: 2015: 276), welches nicht zuletzt an den Rahmenbedingungen solcher Projekte liegt. So dauern Projekteinheiten meist nur wenige Stunden und sind in sich abgeschlossen. Ebenfalls existiert oft ein großer Abstand zwischen „einer *queeren* Gesellschaftsanalyse und dem

Weltbild der Teilnehmer_innen“ (ebd.). In der Arbeit mit einer heterogenen Gruppe von Teilnehmenden ist das Antreffen eines einheitlichen Wissensstandes sehr selten. Dieser reicht von intensiver Auseinandersetzung mit *queeren* Theorien, individuelle Erfahrungen als *lsbtiaq**, oder bis dato keinerlei Berührungspunkte und sexualpädagogischen Aufklärungsbedarf. Hierbei alle auf einen gemeinsamen Wissensstand zu holen und zu vermitteln, dass Geschlecht und Begehren konstruiert sind, ist laut Recla und Schmitz-Weicht ein zu hoher Anspruch. Hier sei es bereits erfolgreich zu thematisieren, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt und Sexualitäten vielfältig sind (vgl. ebd.).

Doch wohin mit der Erkenntnis des Spannungsfeldes zwischen Dekonstruktion und Empowerment, sowie Anspruch und Wirklichkeit? Hier bietet sich ein Schritt zurück zu den Hauptzielen *queerer* Bildungsarbeit an. Im Zentrum stehen Selbstbestimmung und Akzeptanzförderung, sowie Abbau von Vorurteilen von *lsbtiaq** Personen. Gleichzeitig werden Räume der Vielfalt geschaffen und Diskriminierungsmechanismen hinterfragt und abgebaut. Diese Ziele beinhalten dekonstruierende wie empowernde Anteile. Im Fokus steht jedoch nicht, diese gegeneinander auszuspielen – vielmehr sollte, das Paradigma internalisiert, eine kritische konstruktionsaufdeckende Haltung entwickelt und gleichzeitig adressat_innenzentriert gehandelt werden. Hierfür ist es wichtig, immer wieder aufs Neue die Bedarfe der Adressat_innen, die Ansprüche und Anliegen der pädagogisch Arbeitenden, sowie die Rahmenbedingungen zu eruieren.

5 AUSBLICK

„Wir sind abhängig von den bestehenden sozialen Kategorien, und die bestehen außerhalb von uns. Deshalb ist manchmal der einzige Weg, um Anerkennung zu erlangen mich mit einer Identitätskategorie abzufinden – gleich, ob sie sich für mich richtig anfühlt oder nicht. Die Kategorie zirkuliert schon in dieser Welt, und sobald ich Anerkennung für meine Identität fordere trete ich in diese Zirkulation ein. Ich muss also immer mit bestehenden Normen arbeiten.“

(Butler: 2013: 64)

Im Rahmen der trilemmatischen Deklinationen wurde deutlich, dass jeder Ansatz in sich richtig und wichtig ist. Dass alle Ansätze ihre Chancen aber auch Grenzen bieten und keine

Deklination für sich alleine Anti-diskriminierungsarbeit leisten kann. So braucht es die Möglichkeit, konkrete Lebens- und Liebesformen benennen zu können und auf Ungleichbehandlung aufmerksam zu machen, um so junge Isbtiaq* Personen zu stärken, sowie Solidarität von Nicht-Betroffenen anzuregen (Empowerment und Normalisierung). Gleichzeitig braucht es Bewegungen, die Kategorien mit ihren Herrschaftsfunktionen aufdecken, hinterfragen und auflösen, um Menschen ohne stigmatisierendes Label einfach Menschen sein zu lassen (Dekonstruktion und Normalisierung). Und es benötigt Räume, die durch sich gemeinsam segregierende Personen entstehen, in denen die Normalität vor der Tür bleibt (Dekonstruktion und Empowerment). Diese Schutzräume für Andere* existieren und sind notwendig, sind aber kein Teil von *queeren* Schulprojekten.

Diese Theses hat mithilfe einer theoretischen Systematisierung ein Spannungsfeld zwischen Dekonstruktion und Empowerment in den Ansätzen aufgezeigt und ein Ausrufezeichen über der praktischen Umsetzung gesetzt. Offensichtlich ist, dass Theoriemodelle, wie auch das Trilemma der Inklusion in ihrer praktischen Umsetzung hinken können, aber gleichzeitig das Erkennen von und (Re-)agieren auf innewohnenden Strukturen ermöglichen.

Diesbezüglich dient diese Theses als Angebot, sich mit Zielen und Inhalten von pädagogischem Handeln im Kontext *queerer* Bildung (neu) auseinanderzusetzen. In dem Wissen, sich innerhalb dieses immanenten Spannungsfeldes zu befinden, kann sich das (pädagogische) Bewusstsein schärfen und so Handlungskompetenzen erweitern.

Über diese Arbeit hinaus bietet es sich an, dekonstruierende und empowernde Pädagogik in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden tiefgreifender zu beleuchten²⁸. So ist das Trilemma bzw. Dilemma der Inklusion mit seinen jeweiligen Komponenten nur eine Möglichkeit, dieses Spannungsfeld zu systematisieren. Des Weiteren beschränkte sich der Analysebereich der Theses auf Isbtiaq* Thematiken und Lebensrealitäten. Auf *queer*theoretischer Basis setzt sich *queere* Bildungsarbeit darüber hinaus mit weiteren intersektionalen

²⁸ Mit dem Dilemma von Dekonstruktion und Empowerment in der Bildungsarbeit haben sich in Ansätzen bereits mehrere Autor_innen auseinandergesetzt. Auf diese tiefgreifend einzugehen, kann im Rahmen dieser Theses nicht geleistet werden. Jutta Hartmann (2015), Jutta Hartmann, Astrid Messerschmidt, Christine Thon (2017), Judith Krämer (2013), Thomas Viola Rieske (2009), Recla/ Schmitz-Weicht (2015).

Inhalten auseinander. Für die weiterführende Analyse bietet es sich an, diese ebenfalls zu systematisieren und analysieren.

Auch Mai-Ahn Boger setzt sich in ihrem Trilemma der Inklusion mit intersektionalen Fragen auseinander. So betrachtet sie rassistisch-, ableistisch- und klassismuskritisch bestehende pädagogische Ansätze und beleuchtet hierbei praktische, wie philosophische Bereiche.²⁹ Eine weiterführende Betrachtung, sowie kritische Anwendung dieser Inhalte ermöglicht eine zukünftige theoretische Auseinandersetzung.

Über die methodische Herangehensweise der Literaturlarbeit hinaus, wäre es spannend im Rahmen von qualitativen Interviews das persönliche Erleben von Multiplikator_innen bzgl. des Spannungsfeldes zu erfragen. Dies würde eine tiefere Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis ermöglichen.

Queere Bildung arbeitet für Diskriminierungsfreiheit und eine vielfältige Gesellschaft – fernab jeglicher hegemonial unterdrückenden Strukturen, Kategorien und Label. Doch auf dem Weg dahin liegen Steine: sexistische, kapitalistische, rassistische, fundamentalistische, klassistische, ableistische und viele mehr³⁰. Die Wege und Kämpfe sind divers; drei wurden in dieser Thesen vorgestellt. Alle Bewegungen brauchen multiples Handeln auf verschiedenen Ebenen, aber auch das Vermögen Seite an Seite voran zu gehen.

²⁹ Eine Auswahl Bogers Arbeiten sind auf ihrer Homepage unter www.mai-ahn-boger.de zu finden.

³⁰ Anfang August 2018 gab die AfD Fraktion in Sachsen (vertreten durch Carsten Hüttner) bezüglich der sächsischen Fördergelder an den *queeren* Bildungsverein *gerede Dresden e.V.* eine Erklärung ab. Laut Hüttner gehören diese Gelder komplett gestrichen, da Sexualität Privatsache sei und Schüler_innen, wie Lehrkräfte mittels „Porno-Unterricht“ (ebd.: 2018: o.S.) missbraucht werden würden. Man kenne „die pädophilen Neigungen der Grünen“ (ebd.) und fordert eine Abschaffung solcher Aufklärungsprojekte. Bezüglich der im September 2019 stattfindenden sächsischen Landtagswahl steht die Zukunft staatlich finanzierter *queerer* Bildungsprojekte in Sachsen auf wackeligen Beinen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das Trilemma der Inklusion.....	19
---	----

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Empowerment und Normalisierung.....	29
Tabelle 2: Normalisierung und Dekonstruktion.....	31
Tabelle 3: Dekonstruktion und Empowerment	33
Tabelle 4: Empowerment und Dekonstruktion im Dilemma.....	35

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

D	– Dekonstruktion
E	– Empowerment
lsbtiaq*	– lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, inter*, asexuell und queer (Personen)
N	– Normalisierung
PoC	– People of Color

LITERATURVERZEICHNIS

Adomako, T. (2017): Hä? Was heißt denn People of Color? Online unter: <https://missy-magazine.de/blog/2017/04/03/hae-was-heisst-denn-people-of-color/> [15.08.2018]

Abqueer e.V. (2018): Aufklärungsprojekt. Online unter: <http://www.abqueer.de/> [15.08.2018]

Boger, M-A. (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis, Schnell, I. (Hrsg.), Klinkhardt, Bad Heilbrunn

Boger, M-A. (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion, 2017/1, Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [15.08.2018]

Brumberg, J. (2008): Lebensformen- Lebensräume für Frauen. Reformation als soziale Revolution? Frauengeschichtskreis Augsburg (Hrsg.). Online unter: <http://susanne-thoma.de/files/2009/01/FRAUENGESCHICHTSKREIS-2008-Lebenformen.pdf> [15.08.2018]

Bublitz, H. (2005): Judith Butler zur Einführung, 2. Erg. Aufl., Junius, Hamburg

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Edition Suhrkamp, Frankfurt/Main

Butler, J. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Edition Suhrkamp, Berlin

Butler, J. (1998): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin Verlag, Berlin

Butler, J. (2013): Heterosexualität ist ein Fantasiebild. In: Philosophie Magazin, 2013/1

Elvau, I. (2014): Inter-Trans_Express – eine Reise an und über Geschlechtergrenzen. Ed. Assemblage, Münster

Haritaworn, J. (2005): Am Anfang war Audre Lorde. Weißsein und Machtvermeidung in der queeren Ursprungsgeschichte. In: Femina politica 2005/1

Hark, S. (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Suhrkamp, Frankfurt/Main

Hartmann, J. (2012): Improvisationen im Rahmen des Zwangs. Gendertheoretische Herausforderungen der Schriften Judith Butlers für pädagogische Theorie und Praxis. In: Judith Butler: pädagogische Lektüren, Ricken, N., Balzer, N. (Hrsg.), Springer VS, Wiesbaden

Hartmann, J. (2015): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule – Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderungen einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, In: Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Huch, S., Lücke, M. (Hrsg.), transcript Verlag, Bielefeld

Hartmann, J., Messerschmidt, A., Thon, C. (2017): Queering Bildung. In: Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Hartmann, J., Messerschmidt, A., Thon, C. (Hrsg.), Verlag Barbara Budrich, Opladen/Berlin/Toronto

Klöppel, U. (2016): Zur Aktualität kosmetischer Operationen „uneindeutiger“ Genitalien im Kindesalter. Online unter: https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletins/bulletin-texte/texte-42/kloepfel-2016_zur-aktualitaet-kosmetischer-genitaloperationen [15.08.2018]

KomBi e.V. Berlin (2017): Trägerprofil. Online unter: http://www.kombi-berlin.de/image/traegerprofil_KomBi-2017.pdf [15.08.2018]

Krämer, S. (2013): Queere Perspektiven in der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In: Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung, Ernstson, S., Meyer, C. (Hrsg.), Springer VS, Wiesbaden

Libreria delle Donne (1989, überarb. Aufl. 2001): Wie weibliche Freiheit entsteht: eine neue politische Praxis, Orlanda Frauenverlag, Berlin

Nordt, S. (2016): Lebensformenpädagogik: Queere Ansätze in der Bildungsarbeit. In: Queer as... - Kritische Heteronormativitätsforschung aus interdisziplinärer Perspektive, Paul, B., Tietz, L. (Hrsg.), transcript Verlag, Bielefeld

Plötz, Andy (2014). Queer Politics. In *Gender Glossar / Gender Glossary* (4 Absätze). Verfügbar unter <http://gender-glossar.de> [15.08.2018]

Queere Bildung (2018): Über uns – der Bundesverband, Unsere Arbeit. Online unter: <http://queere-bildung.de/ueber-uns/der-bundesverband.php> [15.08.2018]

Recla, A./ Schmitz-Weicht, C. (2015): Konstruktiv Dekonstruktiv – Ansätze einer *queeren* Bildungsarbeit. In: Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule – Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Huch, S., Lücke, M. (Hrsg.), transcript Verlag, Bielefeld

Rieske, T.-V. (2009): Queere Biografien? Möglichkeiten und Probleme von Aufklärungsarbeit über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen. In: Emanzipation in der politischen Bildung - Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Mende, J., Müller, S. (Hrsg.) WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach

Rosalinde Leipzig e.V. (2018): Verein, Bildung, Projekte. Online unter: <https://www.rosalinde-leipzig.de/de/> [15.08.2018]

Rosalinde Leipzig e.V. (2017): Beispielhaftes Kurzkonzept Bildungsprojekt „liebe bekennt farbe!“ des RosaLinde Leipzig e.V. Online unter: <https://www.rosalinde-leipzig.de/wp-content/uploads/2017/05/Idealtypischer-Ablauf-liebe-bekannt-farbe-270-min.pdf> [15.08.2018]

SCHLAU.nrw (2018): Homepage des Schlau e.V. in Nordrhein-Westfalen, online unter: URL: <http://www.schlau.nrw/> [15.08.2018]

Staatsministerium für Kultus, Freistaat Sachsen (2016): Orientierungsrahmen für Familien- und Sexualerziehung an sächsischen Schulen. Online unter: https://www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/2016_09_22_OR_FSE_Endfassung_August_2016.pdf [15.08.2018]

Spivak, G. (2008): Righting Wrongs. Über die Zuteilung von Menschenrechten. Diaphanes, Zürich

Triangle Program – Canada’s Only LGBTQ High School (2018): Online unter <http://triangleprogram.ca/about-us/> [15.08.2018]

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit, Scambor, E., Zimmer, F. (Hrsg.), transcript Verlag, Bielefeld

Die Zeit (2017): Gleiches Recht für Schwule und Lesben – Ehe für Alle, Online unter: <https://www.zeit.de/thema/ehe-fuer-alle> [15.08.2018]

VORTRÄGE | GESPRÄCHE

05.07.2018 in Bielefeld:

Vortrag und Gespräch mit (Behinderten-)pädagogin und Philosophin Mai-Ahn Boger über das Trilemma der Inklusion und queere Fragen.

27.07.2018 in Leipzig:

Gespräch mit Kulturwissenschaftler und Leiter des Schulprojekts *liebe bekennt farbe* Paul Dombrowski über die Inhalte und Ziele des Bildungsprojektes. Die aus dem Gespräch verwendeten Informationen wurden Paul Dombrowski vorgelegt und abgenickt.

SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, Julika Prantner-Weber, geboren am 29.07.1991, dass ich die vorliegende Bachelorthesis selbstständig verfasst habe. Es wurden keine anderen, als die in der Arbeit angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Die wörtlichen oder sinngemäß übernommenen Zitate habe ich als solche kenntlich gemacht.

Ort | Datum _____

Unterschrift _____