

SOZIALREPORT

2016

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt
in Einrichtungen der Sozialen Arbeit in B/BRB

2017

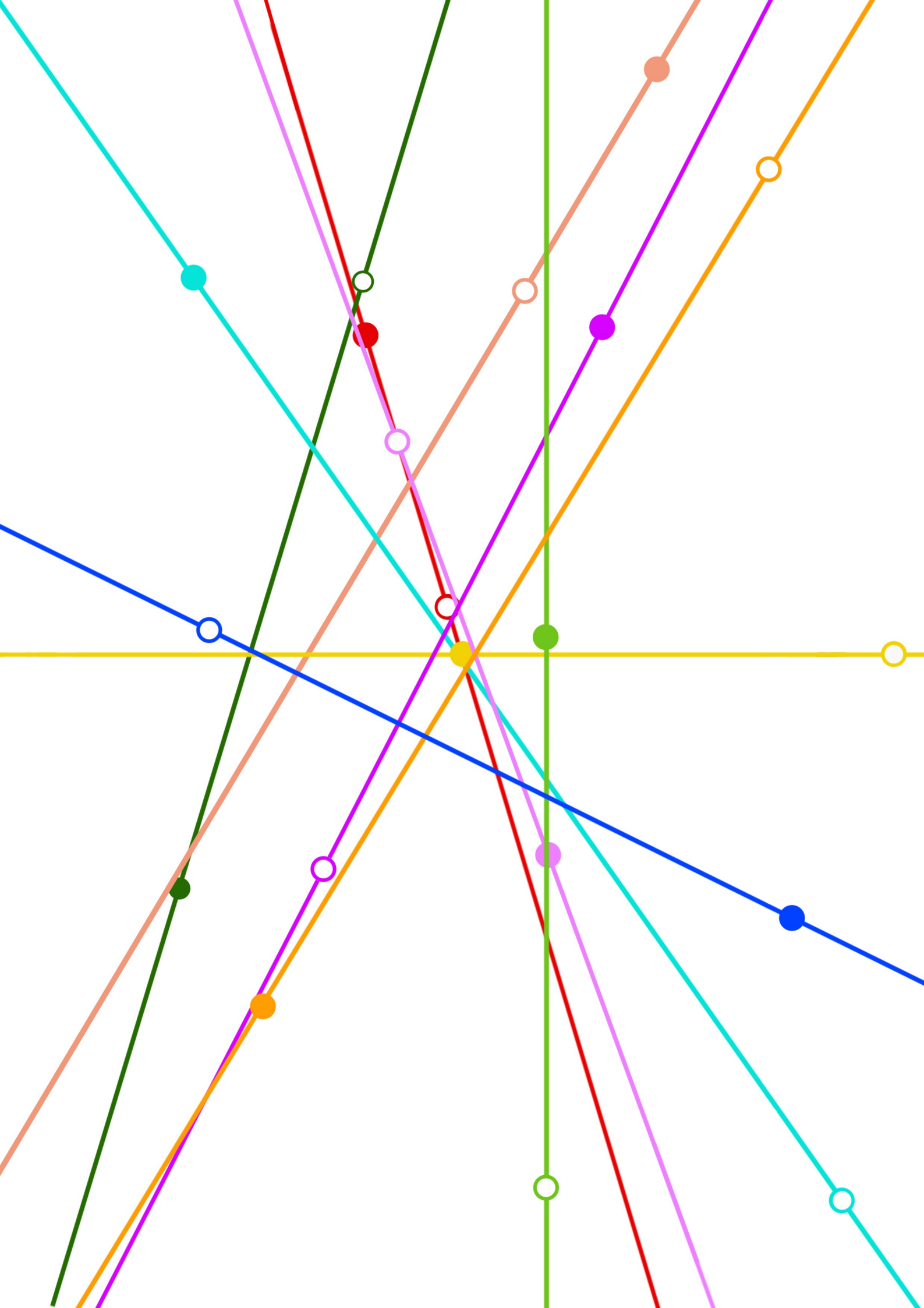


Sozialreport 2016/2017 der FHP Werkstatt Gruppe: Gender und Diversity

Dozentin: Prof. Dr. Gudrun Perko

Tutorin: Jennifer Becker

Studierende: Lilith Brennenstuhl, Vivienne Fiedler, Jennifer Golembiewski, Stefan Günther, Paula Leppin, Romy Marquardt, Keyt Mros, Bige Patoglu, Griseldis Rinklak, Gimly Schülle, Michelle Schulz, Johanna Weiner



Danksagung

Wir möchten all den Expert*innen danken, die sich die Zeit genommen haben, an unseren Interviews teilzunehmen. Die dadurch erhaltenen Informationen bildeten die Grundlagen für unsere Forschungsergebnisse.

Außerdem danken wir Frau Stephanie Pigorsch, die uns im ersten und zweiten Semester alle notwendigen Arbeitsmethoden erläutert hat, die uns bei der Analyse und der Auswertung unserer Interviews geholfen haben. Ebenfalls haben wir wichtige Hinweise zum Führen von Interviews von ihr erhalten können.

Bei der gestalterischen Ausarbeitung des Layouts möchten wir insbesondere Kenny Frost danken, der unseren Sozialreport noch bunter und vielfältiger gemacht hat. Zudem bedanken wir uns bei der Kuss Kopierservice GmbH, die es ermöglicht hat, dass wir unseren Report auch in Händen halten können.

Besonders bedanken möchten wir uns bei unserer Dozentin Prof. Dr. Gudrun Perko und unserer Tutorin Jennifer Becker, die es uns erst ermöglicht haben, fachliches Wissen zur Ausarbeitung unseres Sozialreports anzueignen. Durch die angenehme Gestaltung der Werkstatt und ihre motivierte Unterstützung war es möglich, dass ein gelungener Ablauf bei der Ausarbeitung unserer Forschung stattfinden konnte. Vielen Dank.

Lilith Brennenstuhl, Vivienne Fiedler, Jennifer Colembiewski, Stefan Günther,
Paula Leppin, Romy Marquardt, Keyt Mros, Bige Patoglu, Criseldis Rinklak,
Cimly Schülle, Michelle Schulz, Johanna Weiner



Inhaltsverzeichnis

● 1. Einleitung	7
● 2. Theoretische und methodische Grundlagen für die Soziale Arbeit	10
2.1 Einleitung	11
2.2 Was bedeuten die Begriffe „Gender“ und „Sex“?	
2.3 Was bedeutet der Begriff „Queer“?	12
2.4 Gender/Queer Methoden und Kompetenzen	13
2.5 Diversity	14
2.6 Social Justice	15
2.7 Intersektionalität	16
● 3. Gesetzliche Grundlagen und Verankerungen für die Soziale Arbeit	18
3.1 Einleitung	19
3.2 Grundgesetz	
3.3 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz	20
3.3.1 Ziel und Geltungsbereich des AGG	
3.3.2 Arten von Diskriminierungen bzw. Benachteiligungshandlungen	25
3.3.3 Pflichten von Arbeitgebenden	27
3.3.4 Rechtsfolgen unzulässiger Diskriminierungen	28
3.4 Bundesgleichstellungsgesetz	
3.5 Genderleitlinien in der Sozialen Arbeit	30
3.6 Fazit	33
● 4. Arbeitsfelder in der Sozialen Arbeit	34
4.1 Einleitung	35
4.2 Soziale Arbeit mit Männern	
4.3 Soziale Arbeit mit Frauen	37
4.4 Soziale Arbeit mit queeren Menschen	39
4.5 Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung	41
4.6 Fazit	43
● 5. Empirische Studie	44
5.1 Einleitung	45
5.2 Berufliche Kontexte der interviewten Expert*innen	47
5.3 Gesprächsleitfaden	48
5.4 Begriffserklärungen	49
5.5 Inhaltsverzeichnis Analyse	51
5.5.1 Interviewanalyse	53
5.6 Fazit	88
5.7 Unsere Haltung	92

● 6. Exkurs: Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen - eine Befragung zu Verhalten, Einstellung und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen	96
6.1 Einleitung	97
6.2 Vorangegangene Studien und Ergebnisse	98
6.2.1 Bestandsaufnahme der Meinung zu LSBT	
6.2.2 Mögliche Ursachen für die Meinung über LSBT	
6.2.3 Zwischenfazit zu den vorangegangenen Studien	
6.3 Hauptziele der Studie	101
6.3.1 Wissen und Einstellungen zu LSBT	
6.3.2 Einflüsse auf die Schüler*innen	
6.3.3 Einflüsse auf die Lehrkräfte	
6.4 Datenerhebung und methodische Umsetzung	103
6.4.1 Wissenstand der Schüler, Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung zu LBST	
6.4.2 Verhalten der Schüler*innen	
6.4.3 Einstellungen der Schüler*innen	
6.4.4 Einstellung und Verhalten der Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung	
6.5 Ergebnisse der Datenerhebung	107
6.5.1 Thematisierung von sexueller Vielfalt an Berliner Schulen	
6.5.2 Wissenstand der Schüler*innen, Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung zu LSBT	
6.5.3 Verhalten der Schüler*innen	
6.5.4 Einstellung der Schüler*innen	
6.5.5 Einstellung und Verhalten der Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung	
6.6 Konsequenzen und Fazit	113
6.6.1 Konsequenzen für den Umgang mit Diskriminierung	
6.6.2 Konsequenzen der Thematisierung von sexueller Vielfalt	
6.7 Relevanz/Vergleich der Ergebnisse mit unserer Forschung und Fazit	115

● 7. Handlungsempfehlungen

116

● 8. Anhang

120 ff

8.1 Gender

- 8.1.1 Historischer Hintergrund
- 8.1.2 Doing und Undoing Gender
- 8.1.3 Feministische Theorie

8.2 Kompetenzen bezogen auf das Thema Gender/Queer

8.3 Die 3R Methode

8.4 Diversity

- 8.4.1 Geschichtlicher Hintergrund
- 8.4.2 Diversity-Kompetenzen

8.5. Intersektionalität

- 8.5.1 Geschichtlicher Hintergrund
- 8.5.2 Intersektionalitätsdebatten
- 8.5.3 Erklärung der Intersektionalität anhand von Beispielen

● 9. Literaturliste von A-Z




Einleitung

Stimmt, Gender zu berücksichtigen, kann anstrengend sein.

Lohnt sich aber! Glauben Sie uns!

Wir, die Teilnehmer*innen der sogenannten Werkstatt „Gender & Diversity“ der Fachhochschule Potsdam, haben uns zwei Semester lang intensiv damit auseinandergesetzt. Unter der Leitung von Prof. Dr. Gudrun Perko und mit Hilfe der Tutorin Jennifer Becker lernten wir die wichtigsten Fachbegriffe kennen, beschäftigen uns mit der gendergerechten Sprache und widmeten uns einigen Inhalten zur geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt. Nachdem wir Referate zu den jeweiligen Themen ausgearbeitet und besprochen hatten, entschieden wir uns in zahlreichen langen, diskussionsreichen und oft lauten Sitzungen für die Forschungsfrage: „Inwieweit unterstützen und vermitteln Einrichtungen der Sozialen Arbeit in Berlin und Brandenburg geschlechtliche und sexuelle Vielfalt?“ Uns interessierte, ob die erlernte Theorie bereits Teil der Praxis ist und wo diese angewandt wird. Was würde uns als angehende Sozialarbeiter*innen später erwarten? Die Forschung strukturierten wir durch fünf Teilforschungsfragen. Jede*r der Studierenden führte ein bis zwei qualitative Interviews mit Expert*innen aus sozialarbeiterischen Einrichtungen durch. Am meisten interessierte uns die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Wir besuchten Kindertagesstätten, Grundschulen und Horte, Jugend- und Mädchenclubs, stationäre Wohngruppen für Jugendliche, Abenteuerspielplätze und Familienzentren. Dabei galt es, die Perspektiven, Haltungen und Erfahrungen der betreuenden Personen im Umgang mit den Klient*innen zu erfassen. Teamwork wird in unserem Seminar groß geschrieben. Also teilten wir drei Gruppen ein, um diesen Sozialreport, der die Forschung und untersuchten Ergebnisse vorstellt, gemeinsam zu erarbeiten. Die erste Gruppe beschäftigte sich mit theoretischen und methodischen Grundlagen, die aus den Referaten und aus den von unserer Dozentin vorgestellten Konzepten hervor gegangen sind. Die Zweite befasste sich mit gesetzlichen Grundlagen, Verankerungen und Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit. Die dritte Gruppe wurde von allen die „Analyse-Gruppe“ genannt, da sie für die Auswertung des Interviewmaterials zuständig war.

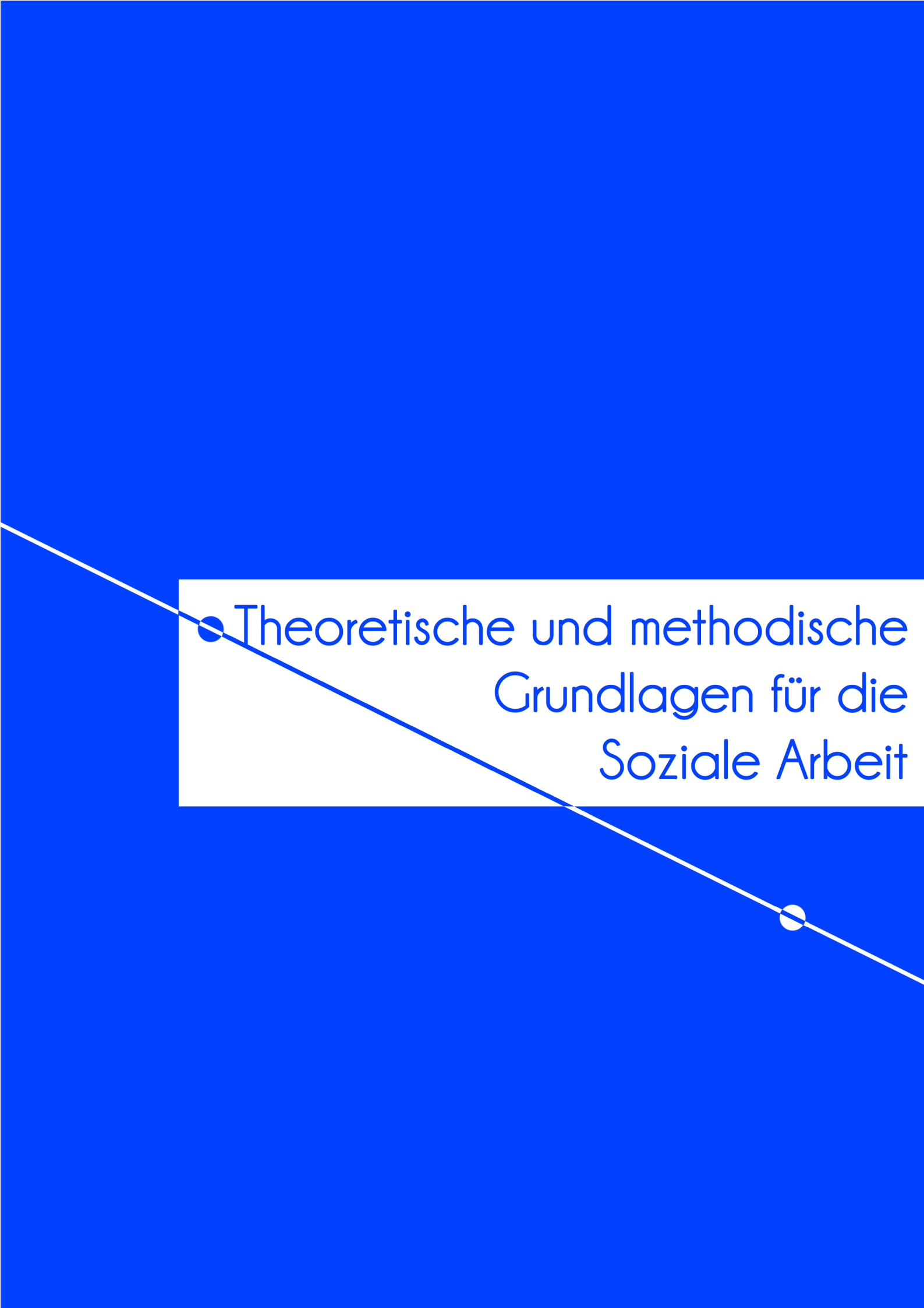


Dank eines zusätzlichen Seminars bei Stephanie Pigorsch wurde uns das nötige Know-how für die Forschungsanalyse gelehrt. In Protokollen wurde wöchentlich festgehalten, was erarbeitet wurde und welche Aufgaben noch auf uns warten würden. Die Gruppenarbeit war stets transparent für die Teilnehmenden der Werkstatt.

„Gender und Diversity“ betreffen uns alle, da sie die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen zum Ausdruck bringen. Diese machen Menschen zu Individuen, mit allen Merkmalen, die das Mensch-Sein beinhaltet. Individuum kommt von individuell – und genau das macht uns alle einzigartig!

Wir hätten nicht erwartet, dass wir in recht kurzer Zeit so viel lernen können. Wir hoffen, dass wir mit diesem Sozialreport Ihr Interesse wecken und möglicherweise Zweifel bezüglich Gender und Diversity abbauen können.





● Theoretische und methodische
Grundlagen für die
Soziale Arbeit

2.1 Einleitung

Im Rahmen unserer Werkstatt „Gender & Diversity“ beschäftigten wir uns im ersten Semester mit verschiedenen Konzepten und Theorien und lernten zahlreiche Begrifflichkeiten kennen, die in unserer Forschung als Wissensquelle dienen und für die praktische Anwendung in der Sozialen Arbeit als methodisches Werkzeug fungieren könnten. Im Folgenden soll ein Grundverständnis der jeweiligen Begriffe vermittelt werden. Wir widmen uns der Unterscheidung von „Gender“ als soziales und „Sex“ als biologisches Geschlecht, definieren „Queer“ und verweisen auf Kompetenzen bezogen auf Gender und Queer, die für die Arbeit von Sozialarbeiter*innen hilfreich sein könnten. Außerdem wird „Diversity“ als Antidiskriminierungsansatz erläutert, der die vielfältigen und komplexen Lebenslagen und Erfahrungen aller in der Gesellschaft lebenden Personen anerkennt und auf gleiche Teilhabechancen, Rechte und Partizipation abzielt. Abschließend wird die Intersektionalität beleuchtet, um zu verdeutlichen wie komplex und verwoben Diskriminierungen und Ausgrenzungen sein können.

Trotzdem sich viele Menschen der Rollenstereotypen in der Gesellschaft bewusst sind, ein Grundverständnis für die Vielseitigkeit ihrer Mitmenschen haben und geschlechtliche Identitäten und sexuelle Orientierungen kennen, welche nicht dem gesellschaftlich Heteronormativem entsprechen, war es für uns als Studierende wichtig, einen Einblick in theoretische und methodische Grundlagen zu geben. Die Empirie diene als wissenschaftliches Fundament und half uns dabei die durchgeführte Forschung besser einzugrenzen.

2.2 Was bedeuten die Begriffe „Gender“ und „Sex“?

Gender stammt aus dem Englischen und hat sich als Fachbegriff für „Geschlecht“ im deutschsprachigen Raum etabliert (vgl. Smykalla 2007: 1). In der Wissenschaft wird Gender folgendermaßen definiert: „Der Begriff meint das kulturell-

gesellschaftlich konstruierte Geschlecht, Geschlechterrollen und -funktionen. Er wurde im Deutschsprachigen beibehalten, weil durch die mit ihm einhergehende Unterscheidungsmöglichkeit von Sex und Gender eine Unterscheidung zwischen dem biologischen und dem sozialen, gesellschaftlich-kulturell hergestellten Geschlecht getroffen werden konnte.“ (Czollek, Perko, Weinbach 2009: 16). Entsprechend können Menschen ein Geschlecht mit dem sie geboren werden und ein gefühltes Geschlecht haben, mit welchem sie sich selber identifizieren und zugehörig fühlen.

Tanzberger/ Schneider (2007) definieren Gender folgendermaßen: „Gender hat im Gegensatz zum biologischen Geschlecht Sex – die Bedeutung von sozialem Geschlecht. Das umfasst einerseits bestimmte Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, die Männern und Frauen zugeschrieben werden; bestimmte Verhaltensweisen, Räume und Positionen, die ihnen zugeordnet werden; andererseits umfasst der Begriff Gender die Rechte, Pflichten und Verantwortungen, die Menschen auf Grund ihres Geschlechts nach gesellschaftlichen Konsens wahrzunehmen haben. Gender manifestiert sich so in Frauen- und Männerbildern, anders ausgedrückt in Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsspezifischen Rollenmustern.“

2.3 Was bedeutet der Begriff „Queer“?

In den USA setzte sich der Begriff „Queer“ als Ausdruck eines politischen Aktivismus (Queer Politics) und einer Denkrichtung (Queer Studies) fest. Direkt aus dem Englischen übersetzt, bedeutet Queer „gefälscht, sonderbar, seltsam, verrückt etc.“. Lange Zeit wurde die Bezeichnung „Queer“ als ein Schimpfwort in den USA gegen die Menschen genutzt, die den gesellschaftlichen Normen geschlechtlicher und sexueller Identitäten nicht gerecht wurden. (Vgl. Czollek, Perko, Weinbach 2009:33)

Im Widerspruch gegen den negativen Alltagsgebrauch wurde in den USA der Terminus „Queer“ zunächst vereinzelt als positive Eigenbezeichnung verwendet und ab Ende der 1980er Jahre, Anfang der 1990er Jahre häufiger affirmativ gebraucht. (Vgl. Jagose 2001 zit. n. Czollek, Perko, Weinbach 2009)

In Deutschland steht der Begriff „Queer“ vor allem für Menschen, die sich nicht in das zweigeschlechtliche System von Mann und Frau einteilen lassen, sondern sich bewusst davon abgrenzen wollen. Unter anderem zählen trans* und intergeschlechtliche Menschen dazu, aber auch schwule, lesbische und bisexuelle Menschen. Die Queer Studies kritisieren dabei die heteronormative Einteilung der Menschen. (Vgl. Czollek, Perko, Weinbach 2009: 33)

2.4 Gender/Queer Methoden und Kompetenzen

Gender und Queer sollten feste Bestandteile der Sozialen Arbeit werden. Deswegen ist es wichtig, dass Sozialarbeiter*innen sich bestimmte Kompetenzen aneignen und verinnerlichen. Diese werden als Soft Skills bezeichnet und stehen neben den fachlichen Kompetenzen. Die Sozial-, Individual-, Fach/Sach- und Methodenkompetenzen helfen Sozialarbeiter*innen das erlernte Wissen und die damit verbundene Handlungsweise situationsbedingt anzuwenden. Sie ermöglichen ihnen außerdem ihre Haltung und Tätigkeit individuell auf die Bedürfnisse der einzelnen Klient*innen anzupassen. Durch die Schlüsselkompetenzen sind sie im Idealfall in der Lage, innerhalb einer Konfliktsituation richtig zu handeln und Alternativen zu finden, wenn der gewohnte Weg nicht weiterhilft. Des Weiteren ist das Zusammenwirken der Kompetenzen wichtig, sodass die Arbeit sinnvoll und erfolgversprechend ist.

Bezogen auf Gender/Queer heißt es nun, dass diese Kompetenzen eine bessere Interaktion mit den Klient*innen ermöglichen und die Kommunikation erleichtern. Konflikte können so vermieden und erfolgreicher bewältigt werden. Durch die Gender/Queer Kompetenzen sind Sozialarbeiter*innen in der Lage, auf jeden einzelnen Menschen spezifisch einzugehen, unabhängig vom Geschlecht oder der sexuellen Orientierung. Sie befähigen sie, neue Lösungswege zu entwickeln und diese an die Individualität und Einzigartigkeit der Klient*innen anzupassen. Dementsprechend sind die Kompetenzen unverzichtbar für eine gelingende Soziale Arbeit.

Neben den Kompetenzen spielt außerdem die aus Schweden stammende 3R Methode eine entscheidende Rolle in der Sozialen Arbeit. Sie dient der Reflektion von Gender und Queer

und der praktischen Umsetzung. Dadurch können immer wieder neue Maßnahmen ergriffen werden. Von dieser Analyse ausgehend wird eine Grundlage, konkrete Zielsetzung und Planung geschaffen. Infolgedessen, dass es im eigenen Wirkungsradius der betroffenen Personen zu einer intensiven Auseinandersetzung kommt, beinhaltet die Methode ein starkes Potential. (Vgl. Bergmann/Pimminger 2004: 76)

2.5 Diversity

Diversität ist ein Konzept, das in der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft – analog zum Begriff „Diversity“ im englischsprachigen Raum – für die Unterscheidung und Anerkennung von Gruppenmerkmalen und individuellen Merkmalen verwendet wird (vgl. Van Keuk/Joskimovic 2011: 54). Mittlerweile werden verschiedene Diversity Konzepte unterschieden:

Diversity Managing als ein Konzept der Wirtschaft, mit dem Hauptfokus der Wettbewerbsfähigkeit und Profitsteigerung, und Diversity in sozialen Institutionen und der Gesellschaft, mit der Intention Gerechtigkeit für Menschen zu schaffen, die Ungleichheit und Exklusion erfahren. So beschreibt Diversity die Anerkennung der Heterogenität und Verschiedenheit jedes einzelnen Menschen, also die Vielfalt und Differenz zwischen Individuen. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 61) Im Folgenden soll Letzteres im Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit näher beschrieben werden.

Ziel des Konzepts „Diversity“ ist unter anderem die „demokratische Öffnung“ aller Institutionen, da diese die Verschiedenheit einer Gesellschaft widerspiegeln und sich mit ihr auseinandersetzen. Die Chancengleichheit von Gruppen und Individuen soll damit ermöglicht werden.

Die institutionalisierte Form sind die Diversity-Studies, die sich mit ebenjener Vielfalt dieses Forschungsfeldes befassen.

„Die Zielsetzung von Diversity-Studien kann entsprechend darin gesehen werden, gegenüber tradierten Gesellschafts- und Ungleichheitstheorien zu einem differenzierten Verständnis der Strukturen und Prozesse zu gelangen, in denen die sozialen Unterschiede, Hierarchien und

Ungleichheiten hervorgebracht und reproduziert werden (...).“ (Van Keuk/Joksimovic 2011: 79). Der Fokus von Diversity auf die Gesellschaft und deren Umgang mit Verschiedenheit steht im Konzept „Social Justice und Diversity“ im Mittelpunkt. Dieses hat sich mit dem Ziel einer „gerechten Gesellschaft“ entwickelt. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 49) Das Konzept wird später noch näher erläutert.

Man unterscheidet Diversity in verschiedenen Kategorien, beispielsweise Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung/Fähigkeit, Religion und die ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit, Hautfarbe, sozialer Status, sprachliche Merkmale wie Dialekte oder auch das Aussehen (vgl. Van Keuk/Joksimovic, 2011: 85). Diese bezeichnen Merkmale aufgrund derer Menschen häufig ausgegrenzt bzw. diskriminiert werden (vgl. Czollek/Perko/Weinbach, 2009: 61). Anhand dieser Kategorien kann unter anderem eine Einordnung seitens der Gesellschaft erfahren werden. So entstehen zahlreiche Kategorien, sodass Einzelne nicht mehr voneinander trennbar sind. Jede Person besitzt mehrere Diversity-Merkmale, welche sie im gesellschaftlichen Zusammenleben von anderen Individuen unterscheidet.

2.6 Social Justice

Die Grundlage für ein solches gesellschaftliches Zusammenleben ist das sogenannte Social Justice. Dies bezeichnet den „Prozess hin zu einer gerechten Gemeinschaft, in der alle Menschen materiell abgesichert leben können, sich wechselseitig helfen, sich als jeweils besondere Individuen anerkennen und Konflikte im Zusammenleben gewaltfrei und konstruktiv lösen.“ (Czollek/Persko/Weinbach, 2009:49).

Der Begriff ist somit nicht gleichzusetzen mit der bloßen Übersetzung „soziale Gerechtigkeit“, da dies in Deutschland zu sehr geprägt ist von Konzepten aus Feldern der Sozialpolitik. Diese Bereiche werden jedoch nur als Teilaspekte des Projekts „Social Justice“ verstanden. Das Projekt selbst wird eher als Beschreibung der gesamten gesellschaftlichen und politischen Aspekte gesehen und umfasst so neben der politischen Dimension auch und vor allem die gesellschaftliche und zwischenmenschliche Dimension. (Vgl.

Czollek/Perko/Weinbach, 2009:50)

Somit wird der Terminus „Social Justice“ von „denjenigen verwendet, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern (z.B. Kunst, Politik, Menschenrechte etc.) gesellschaftliche Ausgrenzung und Diskriminierung aller Art (individuell, institutionell, kulturell) thematisieren, kritisieren und alternativ umfassenden Gerechtigkeitsmodellen ausüben.“ (Czollek/Perko/Weinbach, 2009:49).

Hierbei setzt Social Justice an den eigenen Diskriminierungsmechanismen an und stellt diese denen gegenüber, mit denen jede*r sich selbst bewusst oder unbewusst an Ausgrenzung beteiligt.

Neben Iris Marion Young, greifen Czollek/Perko/Weinbach (2009/2012) zwei zentrale Ziele des Gerechtigkeitsdenkens im Projekt Social Justice auf:

1. Verteilungsgerechtigkeit:

bedeutet, die Vision einer Gesellschaft zu forcieren, in der die Ressourcen so verteilt sind, dass alle Menschen physisch und psychisch in Sicherheit und Wohlbefinden leben können (Czollek/Perko/Weinbach, 2009: 51).

2. Anerkennungsgerechtigkeit:

meint, eine Gesellschaft zu visionieren, in der niemand strukturell, kulturell, individuell diskriminiert wird, sondern partizipativ anerkannt (Czollek/Perko/Weinbach, 2009: 51).

2.7 Intersektionalität

Wenn von Vielfalt oder Unterschiedlichkeit gesprochen wird, taucht der Begriff „Intersektionalität“ auf. Darunter wird verstanden, „dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. (...)“ (Walgenbach 2012: 81). Im Forschungsfeld von Intersektionalität werden Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse analysiert, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten



reproduzieren.

Im klassischen Modell waren die drei Kategorien „Geschlecht, Klasse und race“ im Fokus (vgl. Crenshaw 2009 zit. n. Czollek/Perko/Weinbach 2012), welche die Gesellschaft strukturieren und Einfluss auf Lebenschancen von Individuen haben.

Die Auseinandersetzung damit soll hervorheben, wie vielfältig und unterschiedlich Faktoren sind, die zu Diskriminierung und Ausgrenzung von Menschen führen. Dies hat eine große Bedeutung für die Betroffenen selbst, als auch für Menschen, die mit marginalisierten Personen zusammenarbeiten.

Die intersektionale Analyse verschiedenster Kategorisierungen sollte also Teil der Sozialen Arbeit sein. Sozialarbeiter*innen sollten sich bewusst sein, welche Kategorien zu einer Marginalisierung der Klient*in geführt haben könnten und die Person verunsichern und überfordern. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012; Perko/Czollek, 2012: 1)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Intersektionalität für Sozialarbeiter*innen kein Fremdwort sein sollte. Die intersektionale Perspektive hat den Anspruch, der Komplexität der Lebenswirklichkeiten von Menschen gerecht zu werden.

Daraus entsteht die Frage, was in der Gesellschaft getan werden kann, um die Intersektionalität „praktisch“ anzuwenden. Zunächst sollte jedes Individuum erkennen, dass es zu Diskriminierungen im alltäglichen Leben kommen kann. Dafür muss die Person nicht selbst betroffen sein. Ein Beispiel dafür wäre ein Rollstuhlfahrer an der Straßenbahnhaltestelle, welcher die ankommende altmodische Tatra-Bahn mit Stufen nicht befahren kann und auf die nächste warten muss. Des Weiteren spielt die Selbstreflexion eine wichtige Rolle. Jede Person kann Akteur*in und Betroffene*r von Diskriminierung und Ausgrenzung sein. (Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 2)

Gesetzliche Grundlagen und Verankerungen für die Soziale Arbeit



3.1 Einleitung

Im Folgenden geht es um die rechtlichen Rahmenbedingungen der Bürger*innen in Bezug auf Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen und beeinträchtigten Menschen, sowie Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Es wurde nach verschiedenen Arten von Benachteiligungsbehandlungen geforscht, sowie nach Geltungsbereichen und deren Ziele. Für die Resultate der Forschungswerkstatt auf rechtliche Fragen und Beschlüsse wird in den folgenden Ausführungen auf das Grundgesetz, das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) und auf das Bundesgleichstellungsgesetz eingegangen. Die hieraus entstandenen Schlussfolgerungen waren für unsere wissenschaftliche Arbeit sehr aufschlussreich.

3.2 Grundgesetz

Im Grundgesetz Artikel 3 steht:

Artikel 3 GG:

- „1. Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
2. Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
3. Niemand darf wegen seines Geschlechtes, (...) benachteiligt oder bevorzugt werden. (...)“ (vgl. Nomos Verlagsgesellschaft 2017: 968).

3.3 Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) ist am 18.08.2006 in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten. Es dient der Umsetzung europarechtlicher Vorgaben zur Antidiskriminierung von Personengruppen, die schützenswert sind; das heißt der Umsetzung der Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Kommission. Mit dem AGG soll die Gleichbehandlung bestimmter Kriterien im Arbeitsleben geregelt werden. So müssen Unternehmer*innen dafür sorgen, dass alle Maßnahmen in Verbindung mit der Bearbeitung eines Geschäftes und die Auswahl der Vertragspartner*innen und Preisgestaltungen mit dem AGG vereinbar sind.

3.3.1 Ziel und Geltungsbereich des AGG

Ziel des AGG ist es nach §1 AGG, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.

Die Verhinderung sowie Beseitigung von Benachteiligungen ist das Ziel des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes, das aus folgenden Gründen nach §1 AGG gemäß bestimmter personenbezogener Merkmale besteht:

- ethnische Herkunft
- Geschlecht
- Religion oder Weltanschauung
- „Behinderungen“
- Alter
- sexuelle Identität

Ethnische Herkunft

„Das AGG schützt Menschen, die aus rassistischen Gründen oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität benachteiligt werden. Jeder Mensch hat in jedem Fall ein Geschlecht und ein Alter. Nicht alle Menschen sind aber in gleicher Weise von Benachteiligungen betroffen. Nur für das Merkmal rassistische Diskriminierung/ethnische Herkunft hat der Gesetzgeber das zivilrechtliche Benachteiligungsverbot entsprechend den europäischen Vorgaben der Antirassismusrichtlinien erweitert. Es erstreckt sich auf alle Verträge, die den Zugang zu Gütern und Dienstleistungen, einschließlich Wohnraum regeln.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 15) Das Diskriminierungsverbot ist auf sogenannte Massengeschäfte beschränkt, da die anderen Merkmale, für die solche europäischen Vorgaben nicht oder nicht in gleichem Maß bestehen. (Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 16) Unter den Schutz des AGG fällt die Staatsangehörigkeit eines Menschen nicht. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass häufig eine Diskriminierung auf Basis der ethnischen Herkunft vorliegt, wenn eine Ungleichbehandlung aufgrund von Äußerlichkeiten verbunden mit der Staatsbürgerschaft stattfindet. Eine Diskriminierung wegen der ethnischen Herkunft liegt vor, wenn ein Arbeitgeber oder eine Arbeitgeberin erklärt, keine aus dem Ausland stammenden Menschen einstellen zu wollen. (Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 16)

Geschlecht

Laut §3 Abs. 1 AGG besteht ein besonderer Schutzanspruch für Arbeitnehmerinnen während Schwanger- und Mutterschaft. Eine Benachteiligung des Geschlechts liegt vor, wenn eine Frau wegen Schwangerschaft und Mutterschaft oder wegen eines bestehenden Wunsches danach, ungleich behandelt wird. „Frauen haben nach Ende des Mutterschutzes den Anspruch auf Rückkehr an ihren früheren Arbeitsplatz oder einen gleichwertigen Arbeitsplatz unter Bedingungen, die für sie nicht weniger günstig sind als für Vergleichspersonen. Darüber hinaus müssen ihnen alle Verbesserungen der Arbeitsbedingungen zugutekommen, auf die sie während ihrer Abwesenheit Anspruch gehabt hätten.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 17)

Religion und Weltanschauung

Das AGG fasst die Diskriminierungsmerkmale „Religion oder Weltanschauung“ zusammen. „Nach Definition des Bundesverfassungsgerichts sind Religion und Weltanschauung durch die Gewissheit über Aussagen zum Weltganzen sowie zur Herkunft und zum Ziel menschlichen Lebens gekennzeichnet. Die Religion legt dabei eine den Menschen überschreitende und transzendente Wirklichkeit zugrunde. Die Weltanschauung beschränkt sich auf innerweltliche Bezüge. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz schützt vor Benachteiligungen wegen der Weltanschauung nur im Arbeitsrecht, während sich der Schutz für das Merkmal Religion auf das Arbeits- und das Zivilrecht erstreckt.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 17) Es wird dabei unterschieden, ob es sich um eine

Diskriminierung aufgrund der Religion oder der ethnischen Herkunft handelt. (Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 17) Im Streitfall ist diese Unterscheidung entscheidend, da im AGG der zivilrechtliche Schutz vor Ungleichbehandlungen wegen der ethnischen Herkunft umfassender ist, als der Rechtsschutz bei Diskriminierungen wegen der Religion oder Weltanschauung.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 18) Ungleichbehandlungen in Religionsgemeinschaften und ihren Einrichtungen im Arbeitsleben sind unter bestimmten Voraussetzungen gestattet. Wie weit diese Ungleichbehandlungen gehen dürfen, haben die Gerichte allerdings noch nicht abschließend geklärt.

„Behinderungen“

Die Definition Behinderung legt das AGG des Sozialgesetzbuches zugrunde. Es besagt, dass Menschen als behindert gelten, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“. (§2 Abs. 1 SGB IX). Damit der gesetzliche Schutz sich nicht nur auf Menschen mit Schwerbehinderungen erstreckt, stuft das AGG Behinderungen in verschiedene Grade ein. Hierüber entscheidet der Einzelfall, da die Abgrenzung einer Krankheit von einer Behinderung schwierig sein kann. Umstritten ist auch die Einordnung von Suchtfällen, welche im Einzelnen einer Prüfung unterzogen werden. (Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 18)

Das AGG legt außerdem fest, dass die Förderung von behinderten Menschen

keine Diskriminierung gegenüber Menschen ohne Behinderung darstellt. Im Rahmen von Fördermaßnahmen sind Arbeitgeber*innen ausdrücklich dazu verpflichtet, da Menschen mit Behinderungen überdurchschnittlich häufig arbeitslos sind. „Nach neuester Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs, liegt eine unmittelbare Benachteiligung wegen einer Behinderung bereits dann vor, wenn eine nicht behinderte Arbeitnehmerin oder ein nicht behinderter Arbeitnehmer wegen eines behinderten Kindes eine ungünstigere Behandlung erfährt, als andere Beschäftigte in vergleichbarer Situation erfahren haben.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 19)

Sexuelle Identität

„Der Begriff der sexuellen Identität wird im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz weit gefasst und bezieht sich auf die sexuelle Beziehung einer Person zu einer anderen. Lesben, Schwule, Hetero- und Bisexuelle sind durch das AGG vor ungerechtfertigten Ungleichbehandlungen geschützt.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2015: 20)

3.3.2 Arten von Diskriminierungen bzw. Benachteiligungshandlungen

Es gibt verschiedene Arten von Benachteiligungshandlungen im AGG. Dazu gehören die mittelbare und die unmittelbare Benachteiligung, die (sexuelle) Benachteiligung sowie die Anweisung der Benachteiligung, die im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Unmittelbare Benachteiligung

Wie in §1 genannt wird, liegt eine unmittelbare Benachteiligung vor, wenn eine Person eine weniger günstige Behandlung erfährt, erfahren hat oder erfahren wird als eine andere Person in derselben Situation. Der §2 Abs. 1 Nr. 1 bis 4 geht speziell auf die unmittelbare Benachteiligung bezüglich des Geschlechts ein und beinhaltet auch eine ungünstige Behandlung einer Frau wegen Schwangerschaft oder Mutterschaft. (AGG §3, Abs. 1)

Mittelbare Benachteiligung

Laut §1 des AGG spricht man von einer mittelbaren Benachteiligung, wenn ein Verdacht vorliegt, dass nach neutralen Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligt werden. Die Ausnahme besteht, wenn die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel zur Erreichung dieses Ziels angemessen und erforderlich sind. (AGG §3, Abs. 2)

Belästigung

Wenn die Würde einer betreffenden Person verletzt und das Umfeld durch Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen charakterisiert wird, spricht man von einer Benachteiligung in Form einer Belästigung, die mit einem in §1 des AGG genannten Grund in Zusammenhang steht. (AGG §3, Abs.3)

Sexuelle Belästigung

Im AGG §3 Abs. 4 spricht man von einer sexuellen Belästigung, wenn es um ein bestimmtes unerwünschtes, sexuelles Verhalten einer anderen Person geht, das bewirkt, dass die betroffene Person in Ihrer Würde verletzt wird, insbesondere, wenn ein von Einschüchterungen, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird. Nach dem AGG liegt eine sexuelle Belästigung vor, wenn unerwünschte sexuelle Handlungen und Aufforderungen zu diesen, sexuell bestimmte körperliche Berührungen, Bemerkungen sexuellen Inhalts sowie unerwünschtes Zeigen und sichtbares Anbringen von pornographischen Darstellungen auftreten. (AGG §3, Abs. 4)

Anweisung zur Benachteiligung

In Bezug auf §2 Abs. 1 Nr. 1 bedeutet dies beispielsweise, dass eine Benachteiligung vorliegt, wenn durch die Geschäftsleitung eine Anweisung an die Personalabteilung geht oder dass Bewerbungen von Menschen mit Migrationshintergrund bei einem Einstellungsverfahren nicht berücksichtigt bzw.

abgelehnt werden sollen. Die Benachteiligung liegt unabhängig von der tatsächlichen Ausführung der Anweisung vor. (AGG §3, Abs. 5)

3.3.3 Pflichten von Arbeitgebenden

Liegt ein Grund von Benachteiligung laut §1 des AGG vor, ist die arbeitgebende Person dazu verpflichtet, die erforderlichen Maßnahmen zum Schutz seines Mitarbeiters zu treffen. (AGG § 12, Abs. 1) Dieser Schutz gilt auch für vorbeugende Maßnahmen. (AGG § 12, Abs.1) Beschäftigte dürfen wegen eines in §1 genannten Grundes nicht benachteiligt werden. Der Schutz vor Benachteiligung von Arbeitnehmenden gilt auch dann, wenn die Benachteiligung aufgrund einer Zuschreibung entsteht, die auf die betroffene Person gar nicht zutrifft. So ist eine heterosexuelle Person beispielsweise durch das AGG geschützt, wenn die Zuschreibung von Homosexualität eine nicht zutreffende Vermutung ist, daraus aber eine Benachteiligung am Arbeitsplatz entsteht. (AGG §7, Abs. 1) Laut AGG §12 Abs. 2 unterliegen die Arbeitgeber*innen einer Schulungspflicht, die insbesondere im Rahmen der beruflichen Aus- und Fortbildung, auf die Unzulässigkeit solcher Benachteiligungen hinweisen und darauf hinwirken, diese zu unterlassen. Die Arbeitgeber*innen haben nach Absatz 1 ihre Pflichten erfüllt, wenn alle ihre Mitarbeiter*innen in geeigneter Weise von der Verhinderung von Benachteiligung geschult worden sind. (AGG §12, Abs. 2) Außerdem sollen die Arbeitgeber*innen bei diskriminierenden Mitarbeiter*innen gemäß §12 Abs. 3 AGG eine angemessene Maßnahme wie Abmahnung, Umsetzung, Versetzung oder Kündigung treffen.

3.3.4 Rechtsfolgen unzulässiger Diskriminierungen

Wenn ein Verstoß gegen das Benachteiligungsverbot vorliegt, sind die Arbeitgeber*innen dazu verpflichtet, aufgrund dessen entstandenen Schaden zu ersetzen. Wenn aber die Arbeitgeber*innen ihre Pflichtverletzung nicht zu vertreten hat, müssen sie für den Schaden auch nicht aufkommen. (AGG §15, Abs. 1) Sollte der Schaden kein Vermögensschaden sein, so kann die betroffene Person Schmerzensgeld fordern. Wenn Arbeitnehmer*innen trotz benachteiligungsfreier Auswahl nicht eingestellt werden, dürfen die drei Monatsgehälter nicht überstiegen werden. (AGG §15, Abs. 2) Nach §15 Abs. 4 AGG ist es unabdingbar, dass benachteiligende Handlungen und Ausschreibungen der gesetzlichen Ausschlussfrist benannt werden sollen und sofortige Ansprüche erhoben werden müssen. Innerhalb von zwei Monaten muss der schriftlich geltende Anspruch erfolgen.

3.4 Bundesgleichstellungsgesetz

In §1 werden die Ziele des Bundesgleichstellungsgesetzes (BGleG) beschrieben. In §4 wird auf die Pflichten eingegangen welche das Top-Down Prinzip und die Querschnittsaufgabe einbeziehen.

§1 BGleG

„(1) Ziel des Gesetzes ist es,

1. die Gleichstellung von Frauen und Männern zu verwirklichen,
2. bestehende Benachteiligungen auf Grund des Geschlechts, insbesondere

Benachteiligungen von Frauen, zu beseitigen und künftige Benachteiligungen zu verhindern sowie

3. die Familienfreundlichkeit sowie die Vereinbarkeit von Familie, Pflege und Berufstätigkeit für Frauen und Männer zu verbessern.

(2) Nach Maßgabe dieses Gesetzes wird die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern gefördert. Strukturelle Benachteiligungen von Frauen sind durch deren gezielte Förderung zu beheben.

(3) Bei der Erreichung der Ziele sind die besonderen Belange behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen im Sinne von §2 Absatz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch zu berücksichtigen. Im Übrigen gilt §2 Satz 2 des Gesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen.“ (vgl. https://www.gesetze-im-internet.de/bgleig_2015/BJNR064300015.html, letzter Zugriff: 20.04.2017)

§ 4 BGleic

„(1) Die Beschäftigten, insbesondere solche mit Vorgesetzten- oder Leitungsaufgaben, die Leitung der Dienststelle sowie die Personalverwaltung haben die Erreichung der Ziele dieses Gesetzes zu fördern.“ (siehe §1) „Diese Verpflichtung ist als durchgängiges Leitprinzip bei allen Aufgabenbereichen und Entscheidungen der Dienststellen sowie bei der Zusammenarbeit von Dienststellen zu berücksichtigen.“ (vgl. ebd.)

3.5 Genderleitlinien in der Sozialen Arbeit

Noch 2011 war der Begriff Gender-Mainstreaming in den Leitlinien auf dem Vormarsch. Es ging um die Gleichberechtigung von Männern und Frauen und Jungen und Mädchen. In den Konzepten der Träger und Einrichtungen sollten Angebote verankert werden, die geschlechtsspezifisch sind, wie z.B. Jungen- und Mädchengruppen in denen sich geschlechterhomogen ausgetauscht werden konnte. 2014 wurden dann erstmals die Begriffe „Gender“ und „Queer“ in den Leitlinien als elementarer Bestandteil der Jugendarbeit und -hilfe verankert. Der Begriff Gender-Mainstreaming wurde hierdurch erweitert. Jugendliche sollen hierdurch in ihrer Vielfalt wahr- und ernst genommen werden und Hilfestellungen bei ihrer Identitätsfindung durch die Sozialarbeiter*innen erfahren, indem sie ihr eigenes Rollenverständnis ausleben, aber auch gezielt aus dem klassischen Rollenbild ausbrechen. So sollen Frauen vermeintliche „Männersachen“ machen und andersherum. „Undoing Gender bedeutet: die Praxis der Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen zu erkennen, zu problematisieren und im professionellen Handeln zu irritieren, aufzubrechen, zu verschieben und mehrere Möglichkeiten aufzuzeigen.“ (Leitlinien Geschlechtergerechte Arbeit in der Potsdamer Jugendhilfe: 8). Undoing Gender sollte in der Praxis der Sozialen Arbeit also umgesetzt werden, damit sich jeder Jugendliche angesprochen und angenommen fühlt. Hierbei geht es vor allem um Anerkennung und um die Teilhabe am Alltag der Jugendarbeit und -hilfe. Es wird von geschlechtergerechter Arbeit gesprochen, da diese Begrifflichkeit alle Arten von Gender umfasst. Würden wir von geschlechtsgerechter Arbeit sprechen, so

bedient dies weiterhin nur die Stereotypen im binären System, von dem wir uns ja weitestgehend lösen wollen. (Vgl. Becker/ Moser/ Huyen/ Perko/ Spatz/ Trauth-Koschnick/ Ukrow/ Wielepp; Leitlinien Geschlechtergerechte Arbeit in der Potsdamer Jugendhilfe 2014: 4ff.)

Die Durchführenden der geschlechtergerechten Arbeit setzen das Ziel, die Lebenslagen aller Jugendlichen zu berücksichtigen. Benachteiligungen sollen abgebaut und die Gleichberechtigung gefördert werden. Menschen, die in der Jugendhilfe tätig sind, sollen Offenheit gegenüber verschiedenster geschlechtlicher Lebensrealitäten zeigen. Die Selbstbestimmung, also die Eigenverantwortung des Individuums, sollen von den Fachleuten, die sich als Anwält*innen und Beförder*innen von Geschlechtergerechtigkeit verstehen, in der Jugendarbeit und -hilfe gefördert werden. Diese Einstellung und die Auffassung beeinflussen maßgeblich die Entscheidungen und Handlungen der Fachleute. Die Jugendhilfeplanungen und Konzepte der Einrichtungen sollen sich an den Lebenswelten der Klient*innen orientieren und Geschlechtervielfalt berücksichtigen und beinhalten. Die Strukturen und Prozesse der Jugendarbeit und -hilfe sollen das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit haben. (Vgl.: ebd.)

Die Genderleitlinien der Landeshauptstadt Potsdam richten sich an Träger*innen und Einrichtungen der Jugendarbeit und -hilfe, sowie insbesondere an deren Leitungsebene und die Sozialarbeiter*innen, die direkt am Menschen arbeiten, um jungen Menschen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen (vgl.: ebd.).

Die Jugendlichen, die in der Jugendhilfe eine Geschlechteridentität entwickeln, sollten von den Sozialarbeiter*innen in diesem Prozess begleitet werden.

Wichtige Themenbereiche hierbei sind beispielsweise der Umgang mit Gefühlen, Nähe und Distanz, die Selbst- und Fremdwahrnehmung von u. a. Körper, Sinnen und Verhalten, die Rollenerwartungen und das Rollenverhalten, die Identifikation und die Bildung von Ich-Identitäten. Des Weiteren sollten die Jugendlichen in Fragen rund um Beziehungen, Kommunikation und soziale Kompetenzen, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, Sexualität, Gesundheit, Behinderung und Sucht unterstützt werden. Aber auch in Bereichen wie Gewalt- und Machtverhältnissen, also z. B. Privilegien, Benachteiligungen und Diskriminierungen, Lebenslagen und Lebenswelten, Religion und Kultur bzw. Tradition, Berufsorientierung und Lebensplanung und Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familie.

Die Grundhaltung der Menschen, die mit den Jugendlichen arbeiten, ist sehr wichtig. Nicht nur Theorie, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den verschiedenen Kompetenzbereichen sind ausschlaggebend, sondern auch die eigene Haltung den Menschen und Situationen gegenüber. Die Haltung bestimmt unsere Wahrnehmung, wie wir etwas interpretieren und wie wir in bestimmten Situationen handeln. (Vgl.: ebd.)

Laut der Leitlinien der Landeshauptstadt Potsdam bedarf die Umsetzung ebendieser vor allem Beziehungsarbeit und Erwachsene, die gewillt und „in der Lage sind authentisch ihre eigenen Erfahrungen, Empfindungen und Erlebnisse zur Verfügung zu stellen“ (Leitlinien Geschlechtergerechte Arbeit in der Potsdamer Jugendhilfe 13). Bedürftigkeiten und Problemsituationen der Klient*innen müssen gesehen werden und die Sozialarbeiter*innen sollten eine Abgrenzung von

schädigendem Verhalten vornehmen.

Geschlechtergerechte Arbeit hat viele Formen, z. B. geschlechterhomogene Arbeit, Crosswork, bei der Männer mit Mädchen und Frauen mit Jungen arbeiten, reflexive Koedukation, u.v.m.. Für die Umsetzung der geschlechtergerechten Pädagogik kann es hilfreich sein, die unterschiedlichen Lebenswelten der Klient*innen zu erforschen, die geschlechter-„untypischen“ Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, die Konsequenzen von traditionellen und alternativen Geschlechterentwürfen aufzuzeigen, das Thema „Gender“ in Gruppenprozessen aufzuzeigen und verachtendem und verurteilendem Verhalten entgegenzutreten. Heterogene Gruppen und der Austausch über Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse usw. können ebenso hilfreich sein, eine geschlechtergerechte Arbeit zu gewährleisten. (Vgl.: ebd)

3.6 Fazit

Aus den recherchierten Gesetzen und Verankerungen ergaben sich Handlungsempfehlungen für die Interessen und Bedürfnissen der Bürger*innen und/oder Klient*innen. Für betroffene Bürger*innen und/oder Klient*innen gibt es die Möglichkeit, sich gegen ungerechtfertigte Benachteiligungen zu wehren und es werden Voraussetzungen für einen finanziellen Ausgleich des entstandenen Schadens geboten. Ein umfassender Schutz vor Diskriminierungen im Arbeitsleben setzt voraus, dass die Arbeitgeber*innen sich deutlich von allen Formen ungerechtfertigter Benachteiligungen distanzieren und deutlich machen, dass Diskriminierungen nicht geduldet werden.

Arbeitsfelder in der Sozialen Arbeit



4.1 Einleitung

Im folgenden Kapitel wird die Soziale Arbeit im Hinblick auf die verschiedenen Arbeitsfelder beschrieben. Die Soziale Arbeit schließt das unterschiedlichste Klientel mit ein. Wir unterteilen in diesem Abschnitt in Männer, Frauen, queere Menschen und Menschen mit Behinderung.

Es wird im ersten Abschnitt darauf eingegangen, warum die Arbeit mit Männern* genauso wichtig ist, wie die Frauenarbeit und unter anderem, warum Männern* nicht immer eine Täterrolle zugeschrieben werden sollte.

Im zweiten Abschnitt, bei der Sozialen Arbeit mit Frauen*, geht es um den Schutz dieser. Der dritte Abschnitt stellt die Arbeit mit queeren Menschen vor, welche viel mit Aufklärung und Beratung zu tun hat und sich mit der Aufhebung von Stereotypen befasst.

Im letzten Abschnitt wird erklärt, warum Menschen mit Behinderung eigentlich gar nicht „behindert“ genannt werden sollten und wie unter den verschiedensten Menschen differenziert werden kann. Außerdem werden einige Einrichtungen zu den unterschiedlichen Schwerpunkten vorgestellt, an die sich auch in der praktischen Arbeit gewandt werden kann.

4.2 Soziale Arbeit mit Männern

Wichtig für die Soziale Arbeit mit Männern ist insbesondere das Aufbrechen der Haltung: „Männer seien Täter“ und „Frauen seien Opfer“ (Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 177). Es ist deshalb bedeutsam, dass ein Konzept geschaffen wird, in dem Männer nicht ausschließlich die Täterrolle zugeschrieben bekommen.

Der „Mainstream“ Ansatz schlägt vor, dass die Soziale Arbeit die Gewalttaten von Männern in Partnerschaften analysiert und diese Verhaltensweise thematisiert. Des Weiteren spielt es dabei eine Rolle, Möglichkeiten zu finden, wie diese gewalttätigen Verhaltensweisen dauerhaft unterbunden werden können. Dabei sollten eventuell auch Opferhilfe- oder Frauenhilfeorganisationen hinzu gezogen werden, damit, wenn es zur gegenwärtigen Situation passt, die Intervention in einer Gruppenarbeit stattfinden kann. (Vgl. <http://maennerzentrum.de/positionspapier.pdf> zit. n. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 177) Eine Herausforderung dieses Teils der Sozialen Arbeit ist demnach, dass es meistens nur Angebote gibt, die einschließen, dass Männer eine Täterrolle zugeschrieben bekommen. Projekte wie „AMEND“ in Denver oder „Münchner Informationszentrum für Männer“ in München beschäftigten sich nur mit Problemen in der Partnerschaft. Seit 1990 wird durch „kritische Männerforschungen“ zunehmend der Blick darauf geworfen, dass Männer ebenso Opfer von Gewalttaten sein können (z. B. sexuelle, körperliche, psychische), aber auch, dass Männer Beratung fordern können, die die Reflexion der klassischen Rollenbilder ermöglicht und somit Räume zur Auseinandersetzung bietet. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 178) Im Jahre 1987 wurde das Projekt „Mannege e.V.“ gegründet, das im Jahre 2012 umbenannt wurde in „Väterzentrum e.V.“. Dieses Projekt bietet vor allem Vätern Raum, sich über das Thema aktive und kompetente Begleitung von Kindern zu unterhalten, als auch Hilfen zur Erziehung und Vorsorge zu erhalten. Ziel dieses Projekt ist es, Väter dazu zu bewegen, engagierter im Leben der Familie einzugreifen und sich über verschiedene



Maßnahmen und Methoden zu informieren. Außerdem wird die Möglichkeit geboten, dass sich Männer gemeinsam über ihre Erfahrungen austauschen können. (Vgl. <http://vaeterzentrum-berlin.de/> zit. n. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 178)

Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist dabei, „wie Gender und Queer als Querschnittsaufgabe umgesetzt werden kann.“ (Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 178), weswegen man wieder einen kritischen Blick auf die Partner*innenschaftsformen und die Angebote für Männer werfen sollte. Zu hinterfragen wäre dabei, ob es im Sinne von Gender und Queer bereits Angebote für Trans* Männer oder homosexuelle Männer gibt.

4.3 Soziale Arbeit mit Frauen

Bislang beschäftigt sich die Soziale Arbeit mit Frauen meistens im Zusammenhang mit der Gewalt von Männern gegen Frauen. Seit der Frauenbewegung ab 1970, entstanden zahlreiche Projekte für und mit Frauen, die sich mit dem Umgang mit betroffenen Frauen auseinandersetzen. Ein Teil dessen sind sogenannte „Frauenhäuser“, die vor allem dafür zuständig sind, eine sichere Unterkunft für Frauen und Kinder zu bieten, die aus Gewalthaushalten kommen. Die „Interkulturelle Initiative e.V.“ betreibt in diesem Kontext ein „interkulturelles Frauenhaus“. Dieses wurde 2001 begründet und bietet seitdem ein besonderes Angebot für Migrant*innen und ihre Kinder, die aus Gewaltsituationen kommen. Es dient sowohl als Frauenhaus, als auch als Beratungsstelle. Ziel dessen ist die interkulturell kompetente Arbeit. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 174-175)

Hierfür sollten Mitarbeitende der Sozialen Arbeit gewisse Kompetenzen vorweisen. Ebenso sollen nicht nur die Frauen in ihrer Situation geschützt, sondern auch Möglichkeiten der Gewaltprävention geboten angeboten werden. Dabei ist es wichtig auf Gender und Diversity Ansätze einzugehen, da die Verhältnisse der Trans*- und Cis-Frauen mit Migrationshintergrund mit denen der Frauen ohne Migrationshintergrund ähneln könnten. Dafür muss die Soziale Arbeit jedoch bewerkstelligen, dass keine Sprachbarrieren entstehen, weswegen ggf. Beratung in Muttersprachen angeboten werden müsste. Zusätzlich ist es wichtig, sich auch in diesem Kontext mit der rechtlichen Lage auseinander zu setzen, bezüglich des Ausländer- und Familienrechts und letztlich muss noch in Betracht gezogen werden, welche Art der Betreuung die Kinder der Betroffenen erhalten. (Vgl. Grubi 2005; Interkulturelle Initiative 2006 zit. n. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 176)

Dass die Soziale Arbeit mit Frauen im Zeichen von Gender und Diversity agiert, wird einerseits durch die interkulturelle Arbeit und die Offenheit für diese deutlich, andererseits steht dabei auch die politische Arbeit im Vordergrund, sodass Betroffene Schutz durch das staatliche System erlangen können. Im Gegenzug sind dadurch Schwierigkeiten gegeben, dass es auch Debatten um Frauen als Gewalttäterinnen gibt und inwiefern diese berücksichtigt und bearbeitet werden. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 176)

Andererseits ist zu hinterfragen, ob es beim Umgang mit Trans* Frauen einen intersektionalen Ansatz gibt, ob entsprechend die Möglichkeiten für Cis-Frauen auch für Trans*-Frauen ausgelegt werden und ob sie neben der Akzeptanz der Mitarbeitenden auch mit der der anderen Betroffenen rechnen können.



4.4 Soziale Arbeit mit queeren Menschen

Die Soziale Arbeit mit queeren Menschen etablierte sich erst in den 1990er Jahren und ist daher ein relativ neuer Praxisbereich der Sozialen Arbeit (vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 179). Im Vordergrund der Arbeit mit Queers steht dabei immer die Kategorie „Gender“. Hierbei geht es jedoch nicht vorläufig um das „klassische Bild“ von heterosexuellen Cis-Männern und Frauen, sondern um bisexuelle, schwule, lesbische, intersexuelle und trans* Menschen. Hauptziel der Arbeit ist es, eine zureichende Aufklärung und Beratung in diesem Themenbereich zu bieten, aber auch die Gleichbehandlung und Akzeptanz der Menschen zu fördern. Dabei sollten intersektionale, queer - und diversitybezogene Ansätze verwendet werden. Wie bereits erwähnt, gibt es viele geflüchtete Menschen oder Menschen mit Migrationsgeschichte, die sich als queer identifizieren und entsprechend Hilfen der Sozialen Arbeit in Anspruch nehmen wollen. Gleichermaßen sollte es Rückzugsorte für eben diese Menschen geben, aber auch für andere Betroffene, die einen sicheren Ort benötigen, um sich entsprechend ausleben zu können. Dabei gilt es Stereotypisierungen zu verhindern und der Vielfalt und Pluralität der Klient*innen gerecht zu werden. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 179-180)

Was die Arbeit in diesem Bereich erschweren kann, sind Gegebenheiten, die noch heute in der Gesellschaft diskutiert werden. So stoßen Queers noch immer auf Diskriminierung, Stereotypisierungen oder Vorurteile, die es seitens der Sozialen Arbeit zu bearbeiten gilt. Mitarbeitende sollten die Formen von Ausgrenzungen in ihrer Arbeit kritisch bewerten und Möglichkeiten finden, wie

diese zu bearbeiten wären. Wichtig sollte es hierbei auch sein, die entsprechenden Gesetzesgrundlagen zu kennen, um gegebenenfalls politische Arbeit mit zu berücksichtigen. In Bezug auf Formen von struktureller oder direkter Gewalt, Diskriminierungen (wie z. B. Rassismus) etc. ist ein fundiertes Wissen für Sozialarbeiter*innen notwendig. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 180-181)

„Im Sinne der Selbstbezeichnung mit dem Begriff Queer sind mittlerweile einige Sozialarbeiterische Projekte in Berlin etabliert (...)“ (Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 179). Das Projekt „GLADT - unabhängige Selbstorganisation von Schwarzen und of Color LSBTQ Menschen“ existiert seit 1997 in Berlin und beschäftigt sich seitdem mit Fragen und Beratung rund um das Thema Abschiebung von Menschen aus Deutschland. Es arbeitet politisch gegen die Gewalt gegen Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans* Personen. Dabei ist es dem Projekt wichtig, vor allem für Geflüchtete und Migrant*innen Vorbilder zu bieten und Empowerment zu fördern. (Vgl. <http://www.gladt.de/seite/238931/%C3%BCber-uns.html>) Ein weiteres Projekt, was sich mit der Sozialen Arbeit mit Queers befasst, ist das „TGNB - Transgender Netzwerk Berlin“, was 2000 in Berlin gegründet wurde und sich darum bemüht, Trans* Gruppen miteinander zu vernetzen und gemeinsam Strategien zu entwickeln, sodass Vorurteile gegen Trans* Personen abgebaut werden können. Um aktive gegen Diskriminierung vorzugehen, verwendet das Projekt dabei einen intersektionalen Ansatz. (Vgl. <http://www.tgnb.de/?id=102&lang=de>) Des Weiteren bietet das Projekt „KomBi - Kommunikation und Bildung“ aus Berlin seit 1981 zum Thema „Vielfalt bereichert!“, Angebote an, die die Gesellschaft dazu bewegen



soll, verschiedene Lebensweisen zu akzeptieren und Vielfalt als Bereicherung zu akzeptieren. Es bietet Maßnahmen der Antidiskriminierung, Gewaltprävention und emanzipatorischen Sexualpädagogik, die sich ebenfalls auf den Kontext Gender und Diversity beziehen. (Vgl. <http://www.kombi-berlin.de/03-a.html>)

4.5 Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderung

Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen widmet sich der Diskriminierung eben dieser. Hierbei ist es wichtig, dass Menschen mit „Behinderungen“ nicht nur betreut werden, sondern in ihrer Lebensweise barrierefrei agieren können. Ein Aspekt dessen ist der Umgang mit queeren Menschen mit Behinderungen. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 155) Noch immer existiert in Deutschland ein Diskurs darüber, wie Menschen mit körperlichen oder geistigen „Behinderungen“ genannt und angesprochen werden sollen. Die Begriffe werden demzufolge noch immer diskutiert und kritisch betrachtet, weswegen Anführungszeichen auf die Problematik hinweisen sollen. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 156-157) Ziel der Sozialen Arbeit soll sein, dass Menschen mit „Behinderungen“ ein gewaltfreies Leben ohne Beeinträchtigungen führen können. Wichtig ist, dass diese Menschen in die Gesellschaft inkludiert werden, indem ihnen entsprechende Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden (Freizeit, Arbeit etc.). Des Weiteren spielt es eine Rolle, ob eine ausreichende Unterstützung und Förderung von Seiten der Sozialen Arbeit stattfindet. Ein Kritikpunkt an dieser Arbeit ist jedoch die mangelnde Differenzierung. Es muss betrachtet werden, inwiefern es Angebote für verschiedene Altersklassen, Geschlechter und für Menschen mit unterschiedlichen

kulturellen Hintergründen gibt. Oftmals kann es passieren, dass Menschen mit „Behinderungen“ marginalisiert werden und ihren individuellen Bedürfnissen wenig Beachtung geschenkt wird. Dabei stellt sich ebenfalls die Frage, ob eine Unterscheidung beim Grad der „Behinderung“ gemacht werden kann, sodass diversitätsbezogene und zielgruppenspezifische Arbeit stattfinden kann. Bisher scheint es noch schwierig zu sein, eine gender-/queer- und diversitygerechte Soziale Arbeit zu etablieren. (Vgl. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 158-162)

Dennoch gab und gibt es bereits Projekte, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen und differenzierte Angebote vorweisen können. So fand von Oktober 2003 bis Dezember 2006 das Projekt „SELBST – Selbstbewusstsein für behinderte Frauen und Mädchen“ statt, welches sich mit dem Thema der Gewalt gegen Frauen mit „Behinderungen“ beschäftigte (vgl. BMFSFJ 2008 zit. n. Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 161). Ein weiteres Angebot für queere „behinderte“ Menschen bietet das Projekt „Evangelische Jugend von Westfalen“. Diese veranstalten seit 2012 ein regelmäßiges Treffen mit schwulen, lesbischen, bisexuellen und trans* Menschen mit „Behinderungen“ und bieten dabei die Möglichkeit, sich über Erfahrungen auszutauschen und Unternehmungen zu organisieren. (Vgl. Lukas-Larsen 2013)

4.6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man als sozialarbeitende Person mit den unterschiedlichsten Menschen zu tun hat und diese möglichst immer zur Selbstständigkeit animieren sollte. Dies mag nicht immer realisierbar sein, da jeder Mensch eine individuelle Persönlichkeit und Vorgeschichte mitbringt.

Leider ist es in der Sozialen Arbeit bis heute keine Norm, dass Menschen, die nicht in unsere noch immer heteronormative Gesellschaft passen, von allen Mitmenschen akzeptiert und unterstützt werden. Es gibt einige Einrichtungen, die sich auf genau jene Personen spezialisiert haben, doch sind dies noch immer viel zu wenige. Unsere Aufgabe sollte es daher sein, Menschen zu unterstützen und ihnen auch Schutzräume zu schaffen, in denen sie vollkommen sie selbst sein können.




Empirische Studie

5.1 Einleitung

Im Wintersemester 2016 erhielt unsere 13-köpfige Gruppe den Auftrag, einen Sozialreport zu erstellen. Zunächst war die große Aufgabe, ein Forschungsthema im Bereich „Gender und Diversity“ zu finden und daraus eine Forschungsfrage zu entwickeln. Außerdem sollte jede Person mindestens ein Expert*inneninterview führen, dementsprechend kam für uns nur eine qualitative Forschung in Frage. Diese widmet sich situationsgebundenen und konkreten Problemen anstatt abstrakte und universelle Fragen zu bearbeiten. Zusätzlich wird der zeitliche und historische Kontext berücksichtigt.

Wir begannen mit dem Sammeln von Themen, bis wir 15 Ideen zusammengetragen hatten. Jeder Vorschlag wurde besprochen, sodass unsere Hauptforschungsfrage („Inwieweit unterstützen und vermitteln Einrichtungen der Sozialen Arbeit in Berlin und Brandenburg geschlechtliche und sexuelle Vielfalt?“) und fünf Teilforschungsfragen (siehe Anhang) nach wochenlangen Diskussionen feststanden. Anschließend einigten wir uns auf die Altersgruppe 0-18 Jahre und begrenzten das Forschungsfeld auf Berlin und Brandenburg. Die Interviewpartner*innen sollten also möglichst im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig sein. Wir teilten uns in drei kleine Gruppen auf, die sich mit Kindern, Kindern und Jugendlichen oder Jugendlichen befassen sollten. Als nächstes mussten Expert*innen gefunden werden. Wir nahmen per e-Mail oder telefonisch Kontakt zu den Ansprechpersonen der jeweiligen Institutionen auf und vereinbarten Termine, um unsere Interviews zu führen. Die Expert*innen erhielten im Voraus den von uns erstellten Gesprächsleitfaden, um sich gegebenenfalls vorzubereiten. Wir erhofften uns, die teilweise aufgetretene Unsicherheit und anfängliche Berührungängste dadurch zu mindern. Die Einrichtungen besuchten wir allein oder zu zweit. Die Erzählungen der Personen wurden nach Unterzeichnung einer Einverständniserklärung mit Aufnahmegeräten mitgeschnitten. Wir einigten uns darauf, alle befragten Menschen zu anonymisieren.

Im begleitenden Seminar „Qualitative Sozialforschung“ bei Stephanie Pigorsch erlernten wir das Transkribieren, Paraphrasieren, Bilden von Überschriften (Codieren), das thematische



Vergleichen, Konzeptualisieren und Generalisieren der aufgezeichneten Interviews. Diese sogenannte Entdeckungsstrategie von Michael Meuser und Ulrike Nagel (1991) ist interpretativ und dient der Auswertung (ebd.: 453).

Die Analyse-Gruppe ordnete die paraphrasierten und codierten Textteile aus den Expert*inneninterviews unterschiedlichen Themenkomplexen, die aus dem Material heraus gebildet wurden, zu. Daraufhin verfasste sie die nun folgenden Texte, welche die Haltung Mitarbeitender Personen der Einrichtungen, die Umsetzung und den Wissenstand bezüglich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und gesellschaftliche Rollenstereotypen, den Umgang und der Auseinandersetzung damit, widerspiegeln.

5.2 Berufliche Kontexte der interviewten Expert*innen

JWT1	Mitarbeiter*in eines Jugendclubs in Brandenburg
JWT2	Mitarbeiter*in eines Mädchentreffs in Brandenburg
SGT1	Mitarbeiter*in einer therapeutische Jugendwohngruppe in Berlin
SGT2	Mitarbeiter*in einer Jugendeinrichtung in Berlin
BPT1	Mitarbeiter*in eines Mädchenzentrums in Berlin
BPT2	Mitarbeiter*in einer Jugendeinrichtung in Berlin
PLT1	Mitarbeiter*in einer Kindertagesstätte in Brandenburg
PLT2	Mitarbeiter*in einer Kindertagesstätte in Brandenburg
KMT1	Mitarbeiter*in eines Horts in Brandenburg
KMT2	Mitarbeiter*in einer Kindertagesstätte in Brandenburg
LBT1	Mitarbeiter*in einer stationären Einrichtung in Brandenburg
GRT1	Mitarbeiter*in einer Kindertagesstätte in Berlin
GRT2	Mitarbeiter*in einer Kindertagesstätte in Berlin
JGT1	Mitarbeiter*in einer Jugendeinrichtung in Berlin
JGT2	Mitarbeiter*in einer Mädchenwohngruppe in Berlin
MST1	Mitarbeiter*in eines Familienzentrums in Brandenburg
MST2	Mitarbeiter*in einer Kindertagesstätte in Brandenburg
RMT1	Mitarbeiter*in einer Kindertagesstätte in Brandenburg
GST1	Mitarbeiter*in einer Grundschule in Berlin
VFT1	Mitarbeiter*in einer offenen Kinder- und Jugendeinrichtung in Berlin

5.3 Gesprächsleitfaden

Werkstatt – Gender/Queer und Diversity

Fachhochschule Potsdam | Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften | BA Soziale Arbeit | 2016/17

Werkstattleitung: Prof. Dr. Gudrun Perko; Tutorin: Jennifer Becker

Gesprächsleitfaden für Expert_inneninterviews

Expert_in für:

- o Soziale Arbeit mit Jugendlichen
- o Soziale Arbeit mit Kindern

Name der Expert_in:

Einrichtung/ Name, Adresse:

Tätigkeit:

Wunsch der Expert_in Name soll anonymisiert werden
Ja **Nein**

Wer hat das Expert_inneninterview durchgeführt?

Hauptforschungsfrage

Inwieweit unterstützen und vermitteln Einrichtungen der Sozialen Arbeit in Berlin und Brandenburg geschlechtliche und sexuelle Vielfalt?

Erkenntnisinteresse

Interviewfragen (Teilforschungsfragen)

1. Was versteht Ihre Einrichtung unter geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und inwiefern setzen sich ihre Mitarbeiter_innen damit auseinander?
2. Welche Regeln und Konzepte verwendet Ihre Einrichtung/Gruppe zur Berücksichtigung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und wie wird mit der Verletzung dieser umgegangen?
3. Inwieweit werden in Ihren regelmäßigen Angeboten an die Klient_innen Themen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt berücksichtigt bzw. eingebunden?
(offene Thematisierung/bewusste Aufklärung)
4. Inwieweit wird durch die Mitarbeitenden in Ihrer Einrichtung das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vertreten?
(Sprache, Vorbilder, Thematisierungen)
5. Inwieweit brechen sie in Ihrer Einrichtung rollen- und geschlechterstereotypische Verhaltensweisen auf?
6. Inwieweit reflektieren Sie regelmäßig Ihre Arbeit in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und welche Methoden nutzen Sie?



5.4 Begriffserklärungen

Im Folgenden lassen sich die Begriffsdefinitionen nachlesen, welche wir den Expert*Innen vor den Interviews an die Hand gegeben haben und die unsere gesamte Forschung begleiteten.

Cis

Cis bezeichnet das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht (sex) und entspricht dem gefühlten Geschlecht (gender).

Geschlechterrollen

Unter Geschlechterrollen wird die Vorstellung verstanden, wie sich Frauen und Männer aufgrund ihres Geschlechts verhalten, wie sie sich kleiden, wofür sie sich interessieren, welche Aufgaben sie haben und welche Arbeitsbereiche sie übernehmen. Wie Männer und Frauen sein sollten, ist nicht von der Natur vorgegeben. Diese klassischen Geschlechterrollen sind gesellschaftlich hergestellt und verankert und werden als Norm festgeschrieben.

Geschlechtliche Vielfalt

Geschlechtliche Vielfalt beschreibt den komplexen Ansatz der Gendertheorie und verweist auf die Vielfalt von psychischem/empfundene und sozialem Geschlecht.

Non-binär

Non-binär ist der Überbegriff für alle Menschen, die sich nicht nach dem Zweigeschlechter-System definieren. Sie lassen sich nicht in die klassischen Männer- und Frauen-Kategorien einordnen.

Sexuelle Vielfalt

Sexuelle Vielfalt umfasst die Gesamtheit aller sexueller Orientierungen, vielfältige Lebensformen, Geschlechtsidentitäten und Geschlechtsinszenierungen.

Stereotypen

Stereotypen sind gebildete Kategorien, die Personen Eigenschaften und Verhaltensweisen zuschreiben. Es sind zum Teil Vorurteile und Verallgemeinerungen.

Transidentität

Als Transidentitäten bzw. Transidente bezeichnen sich Menschen, die sich mit dem „Gegengeschlecht“ des ihnen bei Geburt zugewiesenen Geschlechts identifizieren, ohne notwendigerweise ihren Körper mittels Hormonen oder Operationen zu verändern.

Transgender

Als Transgender bezeichnen sich Menschen, die ihre Geschlechtsidentität jenseits binärer Geschlechterordnung (Mann/Frau) leben. Transgender wird aber auch als Oberbegriff für Menschen verstanden, für die das gelebte Geschlecht keine zwingende Folge des bei der Geburt zugewiesenen Geschlechts ist.

Transsexuell

Zu den Transsexuellen zählen sich Menschen, die mittels Hormonen und Operationen ihren Körper verändern, um in einem anderen Geschlecht zu leben, als ihnen bei Geburt zugewiesen wurde.

5.5 Inhaltsverzeichnis Analyse

Geschlechtliche und Sexuelle Vielfalt

Auffassung von Geschlecht

Allgemein

Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Thematische Ausgestaltung

Sexualpädagogische Projekte

Homosexualität - die bekannteste alternative Begehrensform

Umgang mit dem Outing in Bezug auf Homosexualität

Mangelnde Berücksichtigung von Inter- und Transsexualität

*Umgang und Haltung zu Trans*Personen und nichtbinären Menschen*

Repräsentative Vorbild-Personen

Regeln und Umgang bei Grenzverletzung und Diskriminierung

*Haltung der Pädagog*innen in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt*

Materialien

Die Umsetzung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt „steckt in den Kinderschuhen“

Rollen und Geschlechterstereotype

Rollenbilder: „Männer als Erzieher“

Die Aufgabenverteilung

Kleidung und Rollenfindung

Aufbrechen von Rollen- und Geschlechterstereotypen

Angebote zum Aufbrechen von Rollen- und Geschlechterstereotypen

Lebenswelt und Kultur

Konzept und Team

Konzept

Verankerung im Gesetz

Methodische Umsetzung im Team

Reflexion

Bild vom Kind

Die kindliche Sexualität sowie die Verknüpfung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und Sex

Sprache

Gendersensible Sprache in der Sozialen Arbeit

Geschlechtergerechte Sprache im Kontext von Rollen- und Geschlechterstereotypen

Jugendsprache im Kontext von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Sozialen Arbeit

5.5.1 Interviewanalyse

Geschlechtliche und Sexuelle Vielfalt

Auffassung von Geschlecht

Der Großteil der Mitarbeitenden unterschied in der Arbeit und im Alltag, also im privaten und professionellen Kontext in „Mädchen“ und „Jungen“, „Frauen“ und „Männer“. Dies komme besonders im konkreten Umgang mit dem Klientel zum Vorschein. Erzieher*innen bemerkten immer wieder, dass sie Jungen und Mädchen unterschiedlich ansprechen würden. Eine Aussage diesbezüglich lautete: „es ist ja oft, dass dann bei Mädchen dieses vorsichtige Verhalten gefördert wird und deswegen sind dann Mädchen auch öfter so gestrickt oder verhalten sich dann entsprechend“ (KMT1, Z. 651-653). Andererseits spiele das Geschlecht im Alltag eine eher untergeordnete Rolle. Es komme darauf an, zu schauen was jedes einzelne Kind braucht und kann (KMT1, Z. 590-597). Es werde versucht, Angebote so zu kreieren, dass Mädchen und Jungen sich beteiligen können. Trans* Personen werden zum Großteil weder berücksichtigt noch genannt (JGT2, Z. 105-121). Die Pädagog*innen einer Einrichtung konnten beobachten, dass bereits Kitakinder die Erziehenden in Mädchen und Jungen einordnen und damit Menschen kategorisieren (PLT1, Z. 72-76).

Allgemein

Uns fiel auf, dass es bei vielen Expert*innen immer wieder zu Verwechslungen in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt kam. Ein Großteil der Befragten hatte Schwierigkeiten, die beiden Begriffe voneinander zu unterscheiden. Die Wenigsten konnten ihr eigenes Verständnis diesbezüglich klar definieren. (z.B. BPT2, Z. 10-14: „Ja, natürlich verstehen wir darüber alles, was es gibt“). Der Begriff „sexuelle Vielfalt“ wurde häufig mit „Sexualität“ in Verbindung gebracht. (z.B. SGT1, Z. 373-415).

Um bei einem Thema handlungsfähig zu sein, ist die Entwicklung einer Haltung wichtig. Wir erfuhren, dass wenige Einrichtungen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt eindeutig definieren.

Daraus entsteht womöglich die Unsicherheit bei den Personen. Aussagen, die dies widerspiegeln, waren beispielsweise „also geschlechtliche Vielfalt bezieht sich wahrscheinlich, (Pause) worauf bezieht sich geschlechtliche Vielfalt?“ (JWT2, Z.28-30) oder „da denkst du irgendwie halt an alle Lebensformen, alle Praktiken, wie man sich fühlt. Geschlechtliche Vielfalt.“ (JWT1 Z. 15-16) Es gab allerdings auch Aussagen wie: „Also wir gehen im Sinne von Gender und Sex davon aus, dass es das biologische Geschlecht gibt und dass es das soziale Geschlecht gibt.“ (BPT1, Z.18-22). Des Weiteren gebe es nicht nur heterosexuelle Beziehungen. Sexuelle Vielfalt sei divers und eröffne unzählige Möglichkeiten. (GST1, Z.29-31)

Des Öfteren wurden die Begriffe auch vermischt. Dies kam durch die Äußerung „Also geschlechtliche Vielfalt ist für mich, dass es eben nicht nur diese zwei biologischen Geschlechter Mann und Frau gibt, sondern eben auch vor allem das Soziale Geschlecht eine Rolle spielt. Also es ist eben auch eine Homosexualität möglich oder Transsexualität, Bisexualität und diese ganzen Begriffe.“ (GST1, Z.23-26) zum Ausdruck. Hieran ist zu erkennen, dass im ersten Satz der Aussage eine wissenschaftlich fundierte Definition von geschlechtlicher Vielfalt vorliegt und im folgenden Satz die Begriffe Homosexualität und Bisexualität verwendet werden, welche zum sexuellen Begehren, also der sexuellen Vielfalt, gehören. Ein*e weitere*r Expert*in sagte, dass die Definition geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, sich auf die unterschiedlichen Neigungen der Menschen beziehe. Diese dürfe frei ausgelebt werden, solange das Verhalten nicht übergriffig anderen Menschen gegenüber werde. (VFT1, Z. 24-30). Wir bekamen den Eindruck, dass sich wenige sozialarbeitende Teams alltäglich mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auseinandersetzen, wodurch die Wissenslücken entstehen. (z.B. MST2, Z. 1-5).

Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

In diesem Abschnitt geht es darum, in welchem Rahmen Sozialarbeiter*innen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt thematisieren. Im vorherigen Abschnitt wurde schon dargelegt, dass es beispielsweise ein Thema in sexualpädagogischen Projekten ist.

Es wurde mehrfach deutlich, dass es nur situationsbedingt zu Gesprächen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Alltag kommt - sowohl zwischen Sozialarbeiter*innen, Klient*innen und Sozialarbeiter*innen sowie Sozialarbeiter*innen und den Eltern. In einem Interview wurde berichtet, dass es konzeptionell keine fest geplanten Angebote in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gebe. (KMT1, Z364-372) In einer anderen Einrichtung hingegen, wurde das Thema immerhin bei Bedarf in Teamsitzungen und Elterngesprächen aufgegriffen. (GRT1, Z126-130)

Häufig seien Fragen der Klient*innen oder Konflikte Anreize für tiefgründigere Gespräche. Ein*e Expert*in beschrieb, dass es auf Seiten der Kinder immer wieder zu Fragen käme. Bei Ausflügen beispielsweise wollten sie wissen, „Warum halten zwei Frauen Händchen?“. Dies wurde dann altersgemäß beantwortet. Der offene Umgang mit der sexuellen Vielfalt im Team und die Auseinandersetzung damit, seien für die Kinder allerdings oft schwer nachzuvollziehen. (VFT1, Z36-44). Es komme auch hier mal zu Anspielungen oder negativen Äußerungen. Das nehme die interviewte Person dann zum Gesprächsanlass, um zu erfahren, wie das Kind zu dem Thema steht. Sie versuche gleichzeitig vorzuleben, dass es auch andere Wege und Möglichkeiten gibt, die vom Heteronormativen abweichen. (VFT1, Z50-58)

Der kulturelle Hintergrund spielt ebenfalls eine Rolle bei der Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Der sensible Umgang damit sei wichtig, um mögliche Überforderungen und kulturelle Grenzüberschreitungen zu vermeiden.

Thematische Ausgestaltung

Ein wichtiger Bestandteil in der pädagogischen Arbeit stellt die sexualpädagogische Erziehungs- und Aufklärungsarbeit dar. Das Hauptaugenmerk wird dabei auf die Aufklärung des Klientels über Sexualität und Homosexualität gelegt (z. B. JGT2, Z. 343-367; PLT2, Z. 22-29; GRT2, Z. 74-104). In erster Linie soll im Gespräch auf Fragen oder Unklarheiten eingegangen werden (z.B. PLT2, Z. 22-29; GRT2, Z. 74-104; BPT1, Z. 105-107; BPT2, Z. 174-179). Zur Thematisierung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt wurden weitere diverse Methoden angewandt. Die Mitarbeitenden der Institutionen würden diesbezüglich Workshops oder Seminare anbieten (z.B. „Sexualpädagogisches Projekt“ JGT2, Z. 343-367; JWT2, Z. 123-143; VFT1, Z. 93-104). Darüber hinaus gebe es die Möglichkeit, externe darauf spezialisierte Personen, Vereine oder Bündnisse einzuladen oder zu vermitteln (z.B. VFT1, Z. 93-104; KMT2, Z. 415-421; JGT2, Z. 149-151). In einer der Einrichtungen wurde im pädagogischen Umgang versucht darauf zu achten, Menschen unabhängig ihres Geschlechts zu betrachten und geschlechtliche Identität von sexueller Orientierung zu trennen (z.B. BPT1, Z. 30-35). Dabei sollten insbesondere Bedürfnisse von Trans*Personen erfragt und berücksichtigt und ihnen ein Raum gegeben werden (z.B. BPT1, Z. 341-345; BPT1, Z. 378-381). Außerdem unterstützen die Mitarbeitenden die Klient*innen dabei, sich ihrer eigenen Identität bewusst zu werden. Sie sollen herausfinden, wie sie wahrgenommen werden und welche Rolle sie einnehmen (z.B. BPT1, Z. 297-300; BPT1, Z. 301-303).

Sexualpädagogische Projekte

Eine Methode geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu thematisieren, sind sexualpädagogische Angebote. In einer Einrichtung gebe es monatlich ein sexualpädagogisches Projekt, bei dem zunächst Themen der Mädchen gesammelt werden. (JGT2, Z. 50-63) Im Anschluss daran werde sich über Methoden, Rollenspiele, den Begriff „queer“, klassische Sexualpädagogik usw. ausgetauscht (JGT2, Z. 322-339).

Ein*e Expert*in berichtete von einem neuen sexualpädagogischen Angebot, welches in



regelmäßigen Abständen stattfindet. Hierbei geht es vor allem um die Thematisierung der Interessenfelder der Jugendlichen. Dazu arbeitete die/der Interviewte mit einer Kolleg*in zusammen. Man wolle bei dem speziellen Thema auf alle Gegebenheiten vorbereitet sein. (BPT1, Z239-259) Das Treffen finde in einer Altersgruppe mit Besucherinnen zwischen 18-25 Jahren statt, da es in dieser Altersspanne besonderes Interesse gebe. (BPT1, Z290-295) Es käme häufig allerdings zu Skepsis seitens der Besucherinnen. (BPT1, Z152-154). Beim ersten Treffen wurde ein sogenannter „Sexbeutel“ vorbereitet, in dem Sachen und Utensilien gesammelt wurden, die für Sex und Sexualität von Bedeutung sind. (BPT1, Z260-265) Die Teilnehmenden bekamen die Aufgabe ihre Assoziation mit dem jeweiligen Gegenständen mit der Gruppe zu teilen. (BPT1, Z266-275)

Eine weitere befragte Person beschrieb, dass Sexualpädagogik häufig in Gruppenarbeit mit Jugendlichen thematisiert werde. Dieses Projekt bestünde aus mehreren Modulen, wo es auch um Vielfalt und Offenheit geht. (SGT1, Z126-128) Die männliche Rolle und das Aufbrechen von Geschlechterstereotypen kämen dabei nicht zu kurz. (SGT1, Z257)

Sexualpädagogik finde außerdem in Form von Aufklärung statt. Solche Projekte seien anfangs besonders für manche Eltern abschreckend. Zum Sexualkundeunterricht in der Schule meinen einige: „das ist noch nichts für mein Kind“, berichtete ein* Expert*in. Er/Sie finde jedoch, dass dies unbegründete Ängste seien und keine Thematisierung schlimmer wäre, als nicht darüber zu sprechen. Sonst würden die Kinder, Sachen mit sich selbst ausmachen. Dies könne zu großen Missverständnissen und Wissenslücken führen (VFT1, Z113-119).

Eine interviewte Person einer Kita erinnert sich an ein Holzpuzzle, welches den menschlichen Körper und die Geschlechtsorgane von Jungen und Mädchen erklärt. (MST2, Z45-48) Außerdem fand der/die Expert*in, dass kindliche Fragen zu den Geschlechtern leicht erklärt werden sollten.

Insgesamt ist der Eindruck entstanden, dass sich in den Projekten vorrangig mit sexueller Vielfalt auseinandergesetzt wird. Dabei bezieht sich der Begriff sexuelle Vielfalt größtenteils auf die binäre Aufklärung. Weitere Themen waren beispielsweise Rollenbilder, Aufklärung und

Sexualität. Bei jüngeren Kindern geht es oftmals erst einmal nur um das Kennenlernen der menschlichen Anatomie. Dabei wurde oft in binären Mustern gedacht.

Homosexualität - die bekannteste alternative Begehrensform

In den Interviews war die am häufigsten bekannte alternative Begehrensform die Homosexualität (KMT2, Z. 47-48; KMT2, Z.394-402; SGT2, Z. 176-185; MST2, Z. 62-65; PLT1, Z.237-262); JGT2, Z. 262-283; SGT2, Z. 185; JWT2, Z. 152-159). Einige Expert*innen sprachen außerdem die Bisexualität an. (z.B. GST1, Z. 129-143). Themen wie Asexualität und Pansexualität wurden in keinem der Gespräche erwähnt.

Umgang mit dem Outing in Bezug auf Homosexualität

Um Kinder oder Jugendliche bei ihrem „Coming-Out“ zu unterstützen, nannten drei Expert*innen verschiedene Umgangsweisen. Es werde versucht, sensibel mit der Thematik umzugehen, indem den Jugendlichen freigestellt wird, selbstbestimmt mit Mitarbeitenden über ihre Homosexualität zu sprechen (BPT2, Z. 180-181). Sie hätten außerdem die Möglichkeit, den Wunsch zu äußern, inwieweit oder ob sie Unterstützung erhalten möchten (BPT2, Z. 16-20). Wenn sich Mitarbeitende nicht in der Lage sahen oder sich nicht als die richtigen Ansprechpartner*innen verstanden, gebe es die Möglichkeit, die Jugendlichen an kooperative Beratungsstellen weiter zu vermitteln (z.B. SGT2, Z. 324-336). Die Expert*innen hätten die Erfahrung gemacht, dass die Vielfältigkeit eines Teams und deren eigene persönlichen Erfahrungen, dabei helfen können, mit Jugendlichen zum „Coming-Out“ ins Gespräch zu kommen (SGT1, Z. 278-284). Des Weiteren könnten die Jugendlichen von ihren Betreuenden Unterstützung im Gespräch mit den Eltern und bei der Vorbereitung ihres „Coming-Outs“ erhalten (z.B. SGT2, Z. 310-318; SGT1, Z. 308-321).

Mangelnde Berücksichtigung von Inter- und Transsexualität

Ein*e Befragte*r teilte uns mit, dass seine/ihre Kolleg*innen Transsexualität und Intersexualität selten mitbedenken und dass es hierfür kein „Fundus an Wissen zu gibt oder überhaupt, dass diese Begriffe so gekannt werden“ (KMT1, Z. 140). In einem anderen Interview wurde gesagt, dass Transsexualität kein offenes Thema in der Einrichtung sei. Die Jugendlichen sprechen aber vermutlich untereinander darüber. (SGT2, Z. 203-208). Ein*e Expert*in einer anderen Institution war sich sicher, dass Klient*innen, die diesen Prozess durchleben, dabei durchaus unterstützt werden würden. (BPT1, Z. 398-402) „Ob diese Einrichtung wirklich trans*-offen wird, ist ein Prozess, der mit den Mädchen gemacht werden müsste und den werden wir dieses Jahr angehen, wahrscheinlich nach den Sommerferien.“ (BPT1, Z. 378-380)

Letztendlich lässt sich sagen, dass in den wenigsten Einrichtungen mit trans*- oder intersexuellen Menschen umgegangen wird. Dafür müsste sich erst mit der Thematik auseinandergesetzt und ein sensibler Raum geschaffen werden.

Umgang und Haltung zu Trans*Personen und nichtbinären Menschen

In unserer Analyse war auffällig, dass die Expert*innen sich selten mit Trans*Personen und nicht binären Menschen auseinandersetzten. Wir bekamen den Eindruck, dass es dahingehend wenig Bewusstsein gab. Es scheint keine generelle Thematisierung, sondern eher eine Behandlung in spontan auftretenden Situationen stattzufinden. In einer Aussage wurde formuliert, dass Transgender oder Transsexualität bisher noch keine Relevanz bei den Jugendlichen gehabt hätte. (JGT1 Z483-487).

Ein*e Expert*in berichtete hingegen, dass seine/ihre Einrichtung sich damit auseinandersetze. Die Person war beispielsweise der Meinung, dass Trans*Menschen eine Art Schutzraum bräuchten. Die Institution müsse jedoch zunächst eine klare Haltung entwickeln. Bisher werde nur mit Jungen und Mädchen gearbeitet. Ihr Team sei trans*-offen und akzeptiere Trans* auch im Alltag. In einem anderen Interview wurden klare Rückzugsräume für Jungen und Mädchen benannt. Diese gebe es allerdings nicht für Menschen, die sich keiner der beiden Kategorien zuordnen können (GST1, Z. 225-231).

Ein*e Befragte*r äußerte den Wunsch, mehr auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und trans*idente Kinder einzugehen, um entsprechend in der jeweiligen Situation sensibel darauf reagieren zu können (KMT1 Z5Z54-60). Bisher seien Anmeldeanträge ausschließlich an männliche oder weibliche Cis-Personen adressiert (KMT1, Z. 61-67). Des Weiteren wurde die Problematik der Toilettenzugänglichkeit angesprochen. In der Einrichtung gebe es keine „Uni-Sex Toiletten“. (KMT1, Z. 61-67). Andere Einrichtungen haben sich diesbezüglich nicht geäußert.

In einer anderen Einrichtungen, in der parteiliche Frauenarbeit angeboten wird, gab es die Befürchtung, dass die Besucherinnen Trans*Frauen, aufgrund ihrer körperlichen Merkmale nicht akzeptieren würden (BPT1, Z. 412-414: „Und das andere ist aber (...) auch, dass wir halt auch Mädchen haben mit Hintergründen, die aus guten Gründen genau in so einen Raum kommen und die ganz klar keine männlichen Attribute und sowas haben wollen.“)

Eine andere Person sagte, dass es zu Überforderung kommen könnte, wenn sich eine Trans-



Person bewerben würde: „Bei Trans bin ich mir manchmal nicht ganz so sicher. Ich glaube, das wäre jetzt kein Problem, aber das wäre ein Überforderung. Ja, ich glaube das könnte ein bisschen exotisch für uns sein“ (JWT2, Z. 112-119). In einem weiteren Interview formulierte das Team innerhalb der Einrichtung eine tran*s-offene Haltung. Allerdings ist es von Seiten des Trägers her nicht möglich Trans*Personen fest anzustellen „(...) wir solidarisieren uns definitiv politisch, wir haben auch als Honorarkräfte Leute, die Trans*Personen sind, das klappt bisher auch. Wir können offiziell erst mal keine Trans*Person einstellen als Festkraft so, das geht aktuell nicht. Das ist halt 'ne Trägergeschichte.“ (BPT1, Z. 371-374). Einrichtungen, die sich zu ihrer Haltung zu Trans*Menschen äußerten, taten dies überwiegend positiv. Sie würden Klient*innen, die sich als Trans* outen würden, nicht abweisen, sondern in die Einrichtung aufnehmen (z. B. BPT1, Z. 401-403).

Repräsentative Vorbild-Personen

Ein*e Expert*in war sich sicher, dass „(...) durch das Vorleben, das ist das, was wir hier tun können, wir probieren, den Kindern ne andere Perspektive zu bieten, dass es auch anders geht und wofür sie sich entscheiden, das kann man ihnen nicht abnehmen, man kann ihnen nicht alles im Leben abnehmen.“ (VFT1, Z. 247-250) In einigen der befragten Einrichtungen trafen wir auf Mitarbeitende, welche ihre Homosexualität offen ausleben (z.B. VFT1, Z. 198-207; GRT1, Z. 101-107; GST1, Z.131-133). Zum Teil gebe es auch bisexuelle Mitarbeitende (GST1, Z. 131-133). Diese „machen da auch keinen Hehl draus vor den Kindern oder so“ (VFT1, Z. 33-36). In zwei Einrichtungen wurde uns mitgeteilt, dass im Team geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vertreten werde. Anschließend wurde ein homosexuelles Pärchen als Beispiel benannt. „Es ist ja nicht nur die Unterscheidung in geschlechtliche oder sexuelle Vielfalt (...) Und wir haben natürlich, wir haben auch 'ne Mitarbeiterin, die ist mit 'ner Frau verheiratet.“ (PLT1, Z. 246-254)(LBT1, Z. 35-40).

In keiner der besuchten Einrichtungen wurde uns von der Festanstellung einer Trans*Person berichtet. Wir erfuhren dahingehend nur von einem Trans*Mann, der im Rahmen des

Bundesfreiwilligendienstes in einer Kita tätig ist (PLT2, Z. 31-38). Alle Expert*innen meinten allerdings, dass die Einrichtungen nichts gegen Trans*Personen hätten.

Regeln und Umgang bei Grenzverletzung und Diskriminierung

Im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gibt es in den unterschiedlichen Einrichtungen keine oder wenig explizite Regeln. Vielmehr wurde uns von gemeinsamen Absprachen und Richtwerten wie beispielsweise dem respektvollen Umgang miteinander, Achtung vor jeder Persönlichkeit und der Rücksichtnahme auf die individuellen Grenzen anderer berichtet. (z.B. KMT2 Z.93-100 und KMT1 Z.311-315) Für manche Einrichtungen bedeutet dies, einen Schutzraum gegen Diskriminierung zu bieten und einen Raum zu schaffen, in dem sich jede Person wohl fühlen und entfalten kann (z.B. JGT1 Z.137-153). Wenn Regeln festgelegt wurden, lassen sich diese häufig im Konzept nachlesen. Die Umsetzung stünde auf einem anderen Blatt.

Es gibt Einrichtungen, die bestimmte Schwerpunkte haben. Zum Beispiel ist eine von uns besuchte, Teil eines Netzwerks gegen Rassismus an Schulen (GST1 Z.48-54). In einer anderen wurden die Regeln gemeinsam mit den Klient*innen aufgestellt und hängen verschriftlicht im Gemeinschaftsraum, damit sie für alle nachvollziehbar und Basis für einen positiven Umgang miteinander sind. (JWT2 Z.74-98)

Eine Frage unseres Interviews beschäftigte sich mit dem Umgang bei grenzverletzendem oder diskriminierendem Verhalten in den Einrichtungen. Ein Beispiel dafür wären eine verletzend Sprache oder Beleidigungen. Dabei war eine sehr häufig gegebene Antwort, dass die erste Konsequenz darauf erst einmal ein klärendes Gespräch ist. Die Mitarbeitenden stellen klar, dass ein solches Verhalten in der Einrichtung nicht toleriert wird. (JWT1 Z.92-133 und SGT1 Z.143-150 und JGT2 Z.82-90) Es wird versucht, bei der Person einen Perspektivenwechsel anzuregen, sodass diese versteht, „dass in Freiheit zu leben und in einer Vielfalt zu leben, für alle positiver ist.“ (VFT1 Z.58-63) Kommt es trotzdem wiederholt zu Verletzungen oder Beleidigungen wird in mehreren Einrichtungen auch mit einem Ausschluss für ein oder mehrere



Tage reagiert. Zu späterem Zeitpunkt wird dann oftmals erneut das Gespräch gesucht. Bewirkt auch dies nichts, kann es in einigen Einrichtungen sogar zum Hausverbot kommen, was allerdings nicht alltäglich ist. (VFT1 Z169-176 und BPT1 Z213-236 und JWT2 Z74-98)

Bei jüngeren Kindern in der Kita gibt es die „Stopp“-Regel, wodurch die Kinder lernen sollen, klar ihre Grenzen zu definieren und die Grenzen anderer einzuhalten. Kommt es trotzdem zur Verletzung/Überschreitung, werden meist die Eltern mit einbezogen. (KMT2 Z191-196 und 249-251).

Ein*e Expert*in war überzeugt, dass die „(...) Verletzung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt (ist) ja genauso eine Verletzung [ist] wie auch jede andere Form von Gewalt (...) und Gewalt ist hier nicht erlaubt“ (JWT2 Z83-86). Man solle Situationen dahingehend also niemals unterschätzen oder abtun.

Trotzdem sich alle Expert*innen einig waren, dass auf Beleidigungen oder schwerwiegende Vorfälle immer reagiert wird, erfuhren wir auch, dass es im pädagogischen Alltag schwierig sei, alles mitzubekommen und zu reflektieren. Es sei nicht immer möglich, alle Aussagen mit Konsequenzen zu belegen. Es werde zwar versucht, aber „dann wären wir wirklich dauerhaft mit einem Kind beschäftigt irgendwo und neunundzwanzig andere wären irgendwo anders allein“ (VFT1 Z178-184). Eine einheitliche Haltung zu bestimmten Werten, sowohl von den Klient*innen als auch Expert*innen sei hier von Vorteil.

Haltung der Pädagog*innen in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Eine offene und tolerante Haltung jedem Menschen gegenüber, das ist ein Grundsatz in der sozialen Arbeit und damit in den meisten Konzepten verankert. Eine interviewte Person sagt, dass „der Träger natürlich auch allen anderen Menschen offen gegenüber steht, sonst dürfte (...) in dem Bereich gar nicht aktiv sein.“ (VFT1 Z71-73) Dies gelte dann auch in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, wird in verschiedenen Interviews betont. „Also kurz runtergebrochen; wir kennen uns nicht und ich nehme dich grundsätzlich erst mal so an, wie du vor mir erscheinst“ (BPT1 Z98-99) Es soll die individuelle Persönlichkeiten von Menschen und

Kindern gefördert werden (MST2 Z5-7 und z.B. BPT2 Z26-30, KMT2 Z46-47, JGT2 Z39-48). Trotzdem haben wir festgestellt, dass besonders in der genauen Definition von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt noch viel Unsicherheit herrscht (s. Kapitel „5.4 Begriffserklärungen“). Das passt auch zu Interview Aussagen, in denen gesagt wird, dass das Team tolerant ist. Wenn ein Bedarf zum Thema besteht, müssten sie sich aber erstmal darüber informieren (BPT2 Z21-30). Die Haltung ist offen allen Menschen gegenüber, wenn es aber um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt geht, herrscht der Wunsch nach darauf ausgelegten Konzepten oder konkreten Methoden. In vielen Einrichtungen ist der Bedarf dafür gegeben und in einigen Teams scheint auch die Motivation da zu sein, sich wirklich damit zu beschäftigen (z.B. KMT1 Z720-722).

Es gibt auch andere Aussagen, z.B. wird in einem Interview der Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturen und der Haltung in der Sozialen Arbeit gesprochen (LBT1 Z43-54). Wir haben aber auch Interviews geführt, in denen gesagt wird, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt noch nie wirklich Gesprächsthema waren, da es „durch wichtigere Themen“ in den Hintergrund gedrängt werde (RMT1 Z19-20). Im Umgang mit den Kolleg*innen wäre die Notwendigkeit das Thema zu besprechen noch nie „spürbar“ und deshalb aus professioneller Sicht nicht nötig gewesen (KMT1 Z100-106). In vielen Interviews wurde aber auch gesagt, dass es eben keine eindeutige oder einheitliche Haltung zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gebe. Es wurde z.B. in einem Gespräch gesagt, dass zwar jede*r eine eigene Meinung im Team hat, sich aber noch nie darüber ausgetauscht wurde (GST1 Z33-35). Teilweise wurde auch gesagt, dass es vor allem wichtig sei, eine persönliche Haltung und Meinung dazu zu entwickeln, um für sich angemessen reagieren zu können (KMT1 Z723-725 und KMT2 Z343-345). Dabei kommt es offenbar auch immer mal zu Konflikten innerhalb der Teams, beispielsweise wurde in einem Interview davon berichtet, dass sich die interviewte Person immer wieder ärgere, wenn andere Kolleg*innen geschlechterstereotype Verhaltensweisen fördern, durch Aussagen wie: „Typisch Jungs, die kloppen sich mal wieder.“ (KMT1 Z573-576). Und in einem anderen Interview berichtete die



Person von den Schwierigkeiten vor allem mit manchen älteren Kolleg*innen, denen es schwerer falle, sich mit neuen Themen auseinanderzusetzen. Da kommen dann Aussagen wie: "Ich habe schon immer so gearbeitet und es hat gut funktioniert. Ich habe nur noch zwei Jahre bis zur Rente. Da will ich das einfach nicht mehr." (PLT2 Z.153-159) Wir konnten also feststellen, dass die Haltung in den Teams sehr unterschiedlich ist und oft auch von der eigenen Motivation der Mitarbeiter*inne abhängt.

Materialien

In den Einrichtungen gab es wenige Materialien zur Thematik geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Bücher beispielsweise würden die klassisch verstandene Aufklärung, die die Fragen nach der Entstehung und Herkunft von Babys klären, thematisieren. Es werde dann klar zwischen Jungen und Mädchen unterschieden. (z.B. GRT1, Z. 75-76: „Da wird dann schon klar gesagt, „Du bist ein Junge, ich bin ein Mädchen.““). Dies sei vor allem für Kinder im Krippen- und Kindergartenalter besonders wichtig (z. B. GRI1, Z. 82-88; RMT1, Z. 80-82).

Der Bedarf an Aufklärungsmaterial wurde jedoch sehr unterschiedlich wahrgenommen, sodass sich viele Expert*innen der Notwendigkeit andere Spielmaterialien zu besorgen, nicht bewusst waren. (z. B. KMT1, Z. 372-376). Uns wurde allerdings auch von Büchern berichtet, welche vielfältige Beziehungs-, Lebens- und Familienmodelle zeigen (z. B. GST1, Z. 75-85; GST1, Z. 271-286). Aus den Gesprächen ging hervor, dass es jedoch eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf das Erklären eben dieser Alternativmodelle gebe. Entweder haben Pädagog*innen den Eindruck, dass es die Kinder überfordern würde (z. B. GST1, Z. 75-85) oder sie sind selbst verunsichert auf Fragen der Kinder zu reagieren (z. B. GST1, 271-286).

Die Umsetzung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt „steckt in den Kinderschuhen“

Die Thematisierung und Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt schien in einigen der besuchten Einrichtungen nicht alltäglicher Bestandteil zu sein (SGT2, Z.35-37). Oftmals wurden Themen wie „Transgender, Transsexualität und Bisexualität“ als zu „speziell“ angesehen (JGT1 Z.477-479) und somit nicht im Einrichtungsalltag, sondern nur in externen und separaten Veranstaltungen benannt und besprochen (SGT2, Z.35-37). Diese werden dann häufig nicht von den Mitarbeitenden selbst behandelt, sondern von fachspezifischen Referent*innen oder Einrichtungen organisiert und vorgetragen (SGT2, Z.40-43;84-87).

Einige Expert*innen begründeten die Seltenheit der Thematisierung damit, dass man kulturelle Unterschiede der Kinder und ihrer Familien zu berücksichtigen habe (SGT2 Z.246-252). Nicht alle Kulturen würden offen damit umgehen. Vielfach entstehe zwar das Interesse und die Neugier sich regelmäßiger mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt auseinanderzusetzen, das Verfestigen entsprechender Angebote gelinge allerdings in den wenigsten Fällen (JWT2, Z.143-149). „gleichzeitig will das alles immer gut besprochen und überlegt sein, weil wir haben natürlich auch ein interkulturelles Publikum und mit dem interkulturellen Publikum, kommen interkulturelle Tabus“ (JWT2, 107-123). Demzufolge gestaltet sich der Zugang zu den individuell sozialisierten Kindern und Jugendlichen schwierig (SGT2, Z.246-252).

Im Gegensatz dazu wurde uns allerdings auch von mangelndem Interesse seitens der Kinder und Jugendlichen berichtet (BPT1, Z.149-151). Diese würden teilweise trotz der Thematisierung der Mitarbeitenden nicht darauf eingehen (KMT1, Z.377-383), wodurch die angestrebte Alltäglichkeit zusätzlich erschwert wird (KMT2, Z.207-217/ BPT1, Z.363-369. Hinzu kommt, dass die wenigsten Mitarbeitenden selbstständig ihre Wünsche und Anliegen dahingehend äußern. Auch hier scheiterte es an dem bestehenden Interesse (KMT1 Z.83-91). Die Einrichtungskapazitäten sind häufig begrenzt, was die Basis der fehlenden Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt darstellt. „Das hat zum Anderen auch einfach damit zu tun, dass wir so eng eingebunden sind in unserem Alltag“ (KMI1 Z.407-418). Etliche Expert*innen führten als Grund der zu knappen Thematisierung den großen



zeitlichen und personellen Aufwand an, den die Komplexität mit sich bringe (KMT1, Z407-418/ SGT2, Z246-252). Oft sei es schwierig, die dafür nötige Zeit und das Personal aufzubringen (KMT1, Z228-235). So erschweren bereits die Rahmenbedingungen das Prozedere (VFT1, Z86-93).

Des Öfteren wurde uns davon berichtet, dass Kommentare oder bewusst begonnene Diskussionen der Mitarbeitenden meist der Startschuss für die Auseinandersetzung und Reflexion mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt seien (JGT2, Z131-136). Teilweise wird die Thematisierung aber auch durch die kindlichen und jugendlichen Fragen oder durch aktuelle Ereignisse angeregt (GST1, Z72-75+85-91). Was anfangs angesprochen wurde, könne dann in offenen Gesprächsrunden (VFT1, Z86-93) oder in Einzelgesprächen aufgegriffen werden (SGT2 Z288-301). Darüber hinaus gibt es auch spezielle Angebote für die Klient*innen wie fachspezifische Workshops (SGT2, Z246-252), sexualpädagogische Themengruppen (SGT1, Z186-210) oder themengebundene AGs (KMT1, Z421-447). Hier kann die Thematik im geschützten und gesicherten Raum stattfinden, sodass sich Kinder und Jugendliche untereinander damit auseinandersetzen (SGT1, Z421-447).

Bei der Gestaltung der Angebote geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sei es schwierig, einen Konsens herauszuarbeiten (KMT1, Z297-303). Alle sollten sich einig und bewusst sein, worüber gesprochen wird. Die Entwicklung und ständige Erneuerung des Bestehenden in Bezug auf die Thematik gestalte es schwierig, immer auf dem Laufenden zu bleiben und dementsprechend Angebote zu entwickeln. (KMI1 Z297-303)

Rollen und Geschlechterstereotype

Rollenbilder: „Männer als Erzieher“

Der Mann im Beruf des Erziehers ist sichtbar ein immer wiederkehrendes Thema in den einzelnen Einrichtungen. Der Umstand, dass sich zunehmend Männer den bisher eher von Frauen durchgeführten Erzieher*innenberuf erschließen, wird teilweise immer noch als etwas Neues empfunden (MST2, Z. 362-365). Früher hätten die Männer in solchen Einrichtungen eher nur die Rolle „des Hausmeisters“ übernommen (PLT1, Z. 237-262). Männer hätten es schwer vor allem im Kita und Krippenbereich tätig zu sein, da sie von Teilen der Gesellschaft unter Generalverdacht stünden, sich somit Zugang zu Kindern zu verschaffen um sich an selbigen vergreifen zu können (PLT1, Z. 391-415). Eltern, welche Schwierigkeiten mit Männern in der Kita oder Krippe haben, haben die Möglichkeit Einrichtungen zu wählen, in welchen ausschließlich Frauen arbeiten würden (PLT1, Z. 364-384). Dies sei jedoch eher der Ausnahmefall. Die meisten empfinden die Zusammenarbeit von Männern und Frauen eher als Bereicherung, als „Normalität“ (vgl. GRT2, Z. 58-71) und freuen sich über den „männlichen Zuwachs“ (GRT1, Z. 110-123), welcher darüber hinaus für das Rollenverständnis von Kindern wichtig sei (PLT1, Z. 364-384; MST2, Z. 83-87). Kindern wird somit vermittelt, dass es in dem Sinne keine typisch „weiblichen“ oder „männlichen“ Berufe gebe (MST2, Z. 83-87; BPT2, Z. 203-206). Dieses Rollenverständnis ist jedoch davon abhängig inwieweit Aufgaben zugewiesen, verteilt und durchgeführt werden.

Die Aufgabenverteilung

Unabhängig von der jeweilig durchgeführten Aufgabenverteilung, dem jeweils individuell empfundenen Rollenverständnis oder der persönlichen Haltung zum Rollenverständnis von „Frauen“ und „Männern“ konnten wir erkennen, dass scheinbar normierte und klare Vorstellungen zu Rollen auf gesellschaftlicher Ebene existieren. So waren fast alle interviewten Personen in der Lage Beispiele zu formulieren, welche eben diese Rollenbilder reproduzierten. Gleichzeitig wurden auch Aussagen darüber getroffen, dass es auch Männer



gebe, die gern basteln und nähen (PLT1, Z 427-478), Frauen, die sich fürs Boxen und Fußball interessieren (ebd.), „auch Männer schieben den Kinderwagen“ (PLT2, Z 185-198), „Frauen können mit einer Bohrmaschine arbeiten“ (ebd.), „Männern wird wickeln, Bücher vorlesen, Fürsorge, Pflege, Küchenarbeit zugetraut“ (KMT2, Z 358-361), der Vater kocht auch zuhause.

In der gemeinschaftlichen Zusammenarbeit und bei der Vermittlung von geschlechtsspezifischen Rollen, bemühen sich die Mitarbeitenden der Einrichtungen ein diverses Bild ihrer Person zu zeichnen. Jenes soll als Vorbild für die Kinder und Jugendlichen gelten. Dabei geht es besonders darum, sich gegenseitig verschiedenste Aufgaben zuzutrauen (z.B. KMT2, Z 345-351; KMT2, Z 358-361) und Aufgabenbereiche unabhängig von gesellschaftlich konnotierter Geschlechtszugehörigkeit zu übernehmen (z.B. KMT2, Z371-379, KMT2, Z 339-343) und somit Klischees aufzubrechen.

Auch wenn zunehmend darauf geachtet wird Arbeit interessen- und stärkenorientiert zu verteilen, existiert dennoch eine Tendenz aus Bequemlichkeitsgründen (KMT1, Z 489-524) zugewiesene Rollenstereotype nicht zu hinterfragen und diese hinzunehmen.

In einem der geführten Interviews wurde der Umgang der Kinder/Jugendlichen mit ihren Betreuer*innen angesprochen. Dabei wurde deutlich, dass diese bei Gefühlsfragen eher weibliche Mitarbeiterinnen um Rat bitten und bei Fragen nach materiellen Dingen eher die männlichen Kollegen kontaktiert werden (BPT2, Z 156-159). Einigen Kindern/Jugendlichen ist es wichtig bei geschlechtsspezifischen Fragen Mitarbeitende anzusprechen, welche das gleiche Geschlecht haben (VFT1, Z 125-138).

Kleidung und Rollenfindung

In einigen Einrichtungen steht es den Kindern offen, ihre Kleidung selbst zu wählen oder sich die Fingernägel zu lackieren. Dabei spielt es keine Rolle, ob sie Mädchen oder Jungen sind. (RMT1, Z. 129-137; PLT1, Z. 571-575). Es wird sichtbar, dass viele der Einrichtungen eine Vorstellung von typischer Mädchen- oder Jungenkleidung haben. Dies äußert sich in Aussagen, wie dass es in Ordnung sei als Junge rosa Röcke zu tragen (KMT2, Z. 164-165), dass sich Mädchen als Jungen und Jungen als Mädchen verkleiden (MST2, Z. 50-52), dass Jungen Prinzessinnenkleider tragen und Mädchen sich als Spiderman schminken (MST1, Z. 5-8). Diese Kategorisierungen, werden vor allem durch die Textilindustrie projiziert und gefördert, in welcher Mädchen insbesondere rosa und Jungen blaue Kleidung zugewiesen wird. Es wird eher als etwas Sozialisiertes empfunden. (PLT1, Z. 480-579) In einem Interview wurde die Haltung formuliert, dass es nicht richtig sei aufgrund von Kleidung Rückschlüsse auf die Person zu treffen. Die Mitarbeitenden achten dort darauf eine neutrale Haltung gegenüber jedem Menschen zu vermitteln. (BPT1, Z. 100-104) Des Weiteren wird deutlich, dass nach wie vor zwischen Alltagskleidung und Verkleidung unterschieden wird. Hierfür wird häufig das Beispiel des Kleider- oder Röcke tragenden Jungen angeführt, welcher symbolisch für die Abweichung von normorientierter Kleidung steht. Das kindliche Verkleiden wird hierbei eher als Phase, als etwas Vorübergehendes, Temporäres verstanden: „Dass Jungs mit Frauenkleidern rumlaufen oder so ja das gehört einfach zum Kind sein und zur Geschlechterrollenidentifikation“ (MST2, Z. 12-15), weniger als Teil der eigenen Identität. So schaffen Festivitäten, wie zum Beispiel Fasching einen Rahmen, in dem es erlaubt ist von der Norm abzuweichen und sich zu kleiden, wie man will. In einem Beispiel hat ein Mitarbeiter sich als weibliche Person verkleidet, in „einem wunderbaren Mini-Kleid-Kostüm mit Strumpfhöschen und gemachten Brüsten und offenem Haar“ (VFT1, Z. 187-198). Dies wurde bewusst genutzt, um den irritierten Kindern (ebd.) ein Vorbild darin zu sein, dass Menschen alles tragen dürfen, worauf sie Lust haben.



Aufbrechen von Rollen- und Geschlechterstereotypen

In der Mehrheit der Einrichtungen wird der gemischte Anteil von männlichen und weiblichen Personen als Bereicherung für die Teamarbeit, sowie die Arbeit den Klient*innen, gesehen. Diese Zusammensetzung könne geschlechterstereotype Verhaltensweisen aufbrechen (z.B. JGT2, Z 293-305; PLI1, Z 237-262; LBT1, Z 71-81). Es sei wichtig, dass die Mitarbeitenden authentisch und mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen im Arbeitsalltag auftreten (z.B. JGT2, Z 293-305, SGT1, Z 257-278).

Zahlreiche Expert*innen waren sich einig, dass Kinder und Jugendliche vorgelebtes Verhalten übernehmen (BPT2, Z 53-54). Die Vorbildfunktion Sozialarbeitender wird damit noch bedeutsamer, was den meisten Befragten durchaus bewusst war. (z.B. JWT2, Z 162-171; BPT2, Z 53-54) Im Umgang mit rollen- und geschlechtsstereotypischen Verhaltensweisen werde meist versucht, direkt mit den Klient*innen ins Gespräch zu kommen und Aussagen kritisch zu hinterfragen. Ein*e Expert*in sagte beispielsweise: „Wenn irgendwer sagt „du Mädchen“, dass ich dann frage, „is das ne Beschimpfung oder was?““ (KMI1, Z 585-589). (z.B. KMI1, Z 92-100, KMI2, Z 111-120).

Angebote zum Aufbrechen von Rollen- und Geschlechterstereotypen

Die Gestaltung der Angebote hängt stark von der Art der Einrichtung, der Zielgruppe und deren Kontext ab. In vielen Einrichtungen, für Kinder beispielsweise, werden keine konkreten Angebote zum Thema „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ realisiert. Meist gibt es Spielzeug, Materialien und Projekte, die für alle Kinder frei zugänglich sind. Ein häufig genanntes Beispiel ist die Verkleidungskiste, deren Kostüme und Kleider jedem Kind zur Verfügung stehen. Außerdem kam die Holzwerkstatt zur Sprache, welche sowohl die Jungen als auch die Mädchen besuchen. Die Erzieher*innen versuchen damit Rollenstereotypen aufzubrechen und Kinder zu motivieren, vielseitig zu spielen. (PLT1 Z185-198 und GRT1 Z25-28 und KMT1 Z464-478).

Laut einer Aussage sei es trotzdem oft der Fall, dass die Spielzeuge z. B. kleine Autos, auch


wenn sie für alle zur Verfügung stehen, eher von den Jungen genutzt werden und beispielsweise die Bastelecke, eher von den Mädchen (GRT1 Z.25-38). Leider äußerte sich keine der Expert*innen dazu, warum dies so sein könnte. Fraglich bleibt also, ob es eventuell versteckte, unbewusste Barrieren gibt, die den Zugang zu jeglicher Art der beschriebenen Spielzeuge, verweigert.

Mehrfach wurde versucht, durch Vorbilder gewisse Klischees aufzubrechen, z. B. in einem Projekt über die Feuerwehr, in dem sich die Praktikantin selbstverständlich als Feuerwehrfrau darstellte (JWT1 Z.291-304). Letztendlich ist dies aber auch nicht immer gegeben, da die Erzieher*innen anbieten, wofür sie sich selber begeistern können. Dadurch werden Rollenbilder unbewusst vertreten (PLT2 185-198).

Nichtsdestotrotz erfuhren wir auch von konkreten Angeboten in diesem Bereich, besonders in Einrichtungen für ältere Kinder und Jugendliche. Dabei werden die Gruppen offenbar häufig nach den Geschlechtern getrennt. Dies bietet Kindern und Jugendlichen einen Schutzraum, in dem sie nicht den gesellschaftlichen Klischees entsprechen müssen. (CST1 Z.197-217 und SGT2 Z.139-158 und VFT1 Z.127-130) Eine der besuchten Einrichtungen führte einen wöchentlich stattfindenden Jungen- und Mädchentag ein, da sich die Mädchen mehrmals in den Vollversammlungen weniger durchsetzten. Nun haben sie die Möglichkeit an ihrem Tag zu entscheiden, was gemacht wird. Nach wie vor dürfen aber alle Jugendlichen an allen Angeboten teilnehmen. (GST2 Z.139-158)

In anderen Einrichtungen gibt es zum Aufbrechen der Rollenstereotypen bewusst Trennungen der Geschlechter. Als Beispiel dafür blieb uns der Bericht über ein Kochprojekt nur für Jungen in Erinnerung. Die vermeintliche „Domäne der Frau“ sollte damit aufgebrochen werden (JGT1 Z.291-304). Damit soll der bereits erwähnte Schutzraum geschaffen werden. Des Weiteren wird versucht, die verschiedenen kulturellen Kontexte der jungen Persönlichkeiten zu berücksichtigen und jede*n mit einzuschließen. (JGT1 Z.341-355) Ein*e Expert*in erwähnte ein Projekt mit geflüchteten Mädchen, denen die Teilnahme an Angeboten für beide Geschlechter aufgrund ihres Glaubens oder familiären Hintergrundes verwehrt blieb. In einem





reinen Mädchenprojekt bekamen sie die Chance neue Kontakte zu knüpfen und andere Mädchen kennen zu lernen. (JWT1 Z28-41)

In unserer Analyse wurde deutlich, dass es selten ein Bewusstsein für Kinder und Jugendliche gibt, die sich nicht binär zuordnen. Dementsprechend werden keine Ideen für geschlechtsspezifische oder geschlechtergerechte Angebote gesammelt bzw. realisiert.

Lebenswelt und Kultur

„Wenn Kindern nicht ein Erwachsener sagen würde „du musst auf DIE Toilette gehen, dann wäre es den Kindern total egal, auf welche sie gehen. Das wird ja alles von uns Erwachsenen den Kindern eingetrichtert.“ (MST1 Z140-147)

Unsere Analyseergebnisse zum Thema Lebenswelt und Kultur zeigen, dass die Mehrheit der Befragten sich sicher ist, dass Kinder unvoreingenommen geboren werden. Durch die Sozialisation werden sie geprägt und entwickeln individuelle Charaktere (z.B. GRT2, Z74-104). Die Erziehung der Eltern oder anderer Bezugspersonen beeinflusst das Herausbilden gewisser Haltungen und Meinungen (BPT2 Z213-216). Diese werden nicht selten von Erwachsenen adaptiert.

Wie Kinder sich verhalten, wie aufgeschlossen oder verschlossen sie bezüglich des Themas geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sind, hängt von der Familie und dem Umfeld ab, in dem sie aufwachsen (KMI1, Z180-184). Somit hat die Familie einen großen Einfluss auf die Denkweise der Kinder (BPT2, Z169-173) und gilt als prägende Informationsinstanz beim Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Die freie Entfaltung der kindlichen Entwicklung ist damit nicht unwesentlich eingeschränkt (KMI1, Z331-349). Bestimmte Einstellungen wie beispielsweise zur Homomisogynie können schon im frühen Kindesalter verankert werden. Für Expert*innen, die mit den Kinder zusammenarbeiten, ist ein konkretes Vorgehen dagegen schwierig (BPT2, Z89-90). In unserer Auswertung der Expert*innen-Berichte bekamen wir den Eindruck, dass eher wenige Familien früh dahingehend aufklären (KMT1, Z220-228). Ein*e Expert*in berichtete von einer Familie mit bestimmter kultureller Herkunft für die das Thema „Sexualität“ tabu war (PLT1, Z56-61). Es sei auch vorgekommen, dass Eltern ihre Kinder die Teilnahme am Sexualkundeunterricht verwehrten.

In den Einrichtungen werden häufig Elterngespräche angeboten, die zum einen über den individuellen Entwicklungsstand des Kindes informieren und die Reflexion vorherrschender Bedeutungen von sozialem Geschlecht und Rollenbildern ermöglichen sollen (VFT1, Z207-214). Zum anderen können dort Vorfälle mit homomisogynem Verhalten besprochen und zur



bewussten Auseinandersetzung damit angeregt werden. Auch wenn es diesbezüglich Unsicherheiten gibt, ob und inwiefern Expert*innen anhand dessen, Werte und Vorstellungen der Eltern kritisch hinterfragen und in Frage stellen dürfen. Offen blieb, ob dies die Fähigkeiten und das Handlungsfeld von Sozialarbeitenden überschreitet (KMT1, Z725-738). Oftmals sind es verschiedene kulturelle Werte- und Normsysteme, die aufeinandertreffen und die gesamte Gesellschaft vor Herausforderungen stellen (VFT1, Z241-247). Besonders das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in verschiedenen Kulturen bringt unterschiedliche Ansichten mit sich (SGT2 Z266-276). Häufig sollen diese in den Einrichtungen weitgehend ebenso vertreten und weitergeführt werden und keinerlei Veränderungen diesbezüglich vorgenommen werden (VFT1, Z109-113). In einem Interview wurde betont, dass die Tradition, Mentalität und Religion der einzelnen Familien beachtet werden muss (SGT2, Z32-35). Der Koran beispielsweise verbiete die Homosexualität ausdrücklich, berichtet ein*e Expert*in (SGT2, Z347-357). Deswegen sei Aufklärungsarbeit auch für die Mitarbeitenden zum Thema kulturelle Sensibilität von großer Bedeutung (BPT2, Z143-147). Das Kennenlernen neuer, unbekannter Kulturen, kann zu diversem Denken anregen und dazu führen die Menschen, unabhängig vom kulturellen Hintergrund, als Ganzes zu sehen (PLT1, Z56-61). Die Elternarbeit sei außerdem wichtig, um gemeinsam gegen Diskriminierung vorzugehen. Wenn der Einrichtung auffällt, dass Eltern vermeintlich Probleme damit haben, dass beispielsweise ihr „Sohn“ einen Rock oder Zopf trägt, wird durch nahestehende Expert*innen der Kontakt aufgenommen (KMT1, Z689-704). Als es um Homosexualität der Eltern ging, sagte eine interviewte Person: „Ich denke in der heutigen Gesellschaft ist es völlig irrelevant zu sagen „Mann und Frau“, die Kinder werden damit groß, dass es auch „Vater und Vater“ oder „Mutter und Mutter“ gibt.“ (MST2, Z66-77).

Die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in den Einrichtungen erfolgte meist nur durch den Situationsansatz und dementsprechend nur bei akuten Vorkommnissen (SGT2, Z2014-224). Dies könnte jedoch den Prozess des Tabuisierens in Teilen der Gesellschaft bestärken, da sexuelle und geschlechtliche Vielfalt somit nicht zum Alltag der



Kinder gehört (SGT2, Z56-60).

Insgesamt können wir unseren Analysen entnehmen, dass die Lebenswelt und Familie das Kind bereits im jungen Alter durch die Sozialisation und Erziehung prägt. Kulturabhängige Werte, Normen und Ansichten der Erwachsenen werden oftmals von den Kindern übernommen. Die Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist im Kontext diverser familiärer Hintergründe schwierig. Demzufolge ist eine kulturelle Sensibilität in der Aufklärungsarbeit zur Thematik erforderlich. Diese kann nur durch Mitarbeit der Elternhäuser erfolgen und hängt somit von den Familien, deren Interesse und Offenheit dahingehend ab.

Konzept und Team

Konzept

Die Grundlage für den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bildet für Kitas das Berliner bzw. Brandenburger Bildungsprogramm. In der offenen Jugendarbeit wurde in einer Institution das Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen verwendet. Eine Einrichtung der Kinder und Jugendhilfe berücksichtigt auch die Leitlinien zum Gender Mainstreaming der Landeshauptstadt Potsdam (JWT1, Z41).

Aus den Interviews lässt sich herauslesen, dass es eine Vielfalt an Konzepten, für den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gibt. Drei Einrichtungen haben ein sexualpädagogisches Konzept. Bei einem Träger wurde uns von einem sehr umfangreichen sexualpädagogischen Grundgerüst berichtet, welches für alle Einrichtungen des Trägers gilt. Die Haltung darin ist, dass es geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gibt und sich kein Bereich davon distanzieren kann. (SGT1, Z30-35) Dieses Konzept ist für alle Mitarbeitenden auf der Homepage einsehbar. (SGT1, Z80) Inwieweit geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in den sexualpädagogischen Angeboten aufgegriffen wird, erläutern wir später.

Andere Konzepte, von denen uns die Expert*innen erzählten, sind die Arbeit nach Kneipp (GRT1, Z68-88) sowie die Berücksichtigung der Potsdamer Leitlinien zum Gender Mainstreaming. Ein*e Mitarbeiter*in der Einrichtung, in der letztere berücksichtigt werden, hat zu den Leitlinien keine sehr positive Meinung. Ihrer Ansicht nach wurde das alles schnell zusammengefügt, da das Thema Gender von kurzer Dauer schien. Im Konzept wird beispielsweise gesagt, dass Mitarbeitende beratend und begleitend im Finden der Geschlechterrollen der Besuchenden sein sollten. (JWT1, Z41-70) Außerdem ist die Verwendung gendergerechter Sprache verankert und es solle koedukative Angebote für Männer und Frauen geben. Damit solle niemand ausgegrenzt werden. (JWT1, Z22-28) In einem anderen Konzept wurde wiederum festgelegt, dass anhand von expliziten Beobachtungen gearbeitet und reagiert werden sollte. Bei Vorfällen beurteilen die Erzieher*innen allerdings spontan, je nachdem was passiert ist. (PLT2, Z56-58) Eine andere

Einrichtung bearbeitet gerade ihr Konzept. Momentan steht nichts über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt darin, es wird aber im Team besprochen und dann von der Leitung geschrieben. Für die Umsetzung gäbe es spezielle Arbeitsgruppen und Projekttag. (RMT1, Z50-61)

In einer anderen Einrichtung erfuhren wir, dass es keine festgelegten Richtlinien zum Umgang mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gibt. Es werden lediglich die allgemeinen Kinder- und Jugendschutzverordnungen beachtet. Es gehöre zum Leitbild des Trägers gegenüber allen Menschen unabhängig vom Alter, dem Geschlecht oder der Identität, offen zu sein und sie teilhaben zu lassen. (VFT1, Z68-76)

Eine andere interviewte Person beschrieb, dass es in der Kindertagesstätte kein starres Konzept gebe, was die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt betreffe. Die Kinder könnten sich so entwickeln und ausprobieren, wie sie es möchten.

Auffällig ist, dass in vielen Einrichtungen nach dem Situationsansatz gearbeitet wird. (PLT2, Z114-119) Eine interviewte Person sagte in diesem Bezug, dass jede Situation neu für sich stehe, bei welcher es immer wieder unabhängig vom Konzept darum ginge, angemessen und abrupt reagieren zu können. (KMT1, Z56-58)

Wir besuchten allerdings auch Einrichtungen, die kein Konzept zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt haben. (KMT1, Z153-156)

Aussagen, dass alle Menschen in den Einrichtungen gleich behandelt werden sollten und niemand diskriminiert werden sollte, finden sich in einem Großteil der Interviews. So sagte eine interviewte Person: „Es gibt aus konzeptioneller Sicht, den Grundsatz, dass jeder Mensch mit seinen Neigungen und seinem Sein kommen darf ohne Diskriminierung zu erfahren.“ (VFT1, Z45-50). Diese Haltung tauchte aber unabhängig davon auf, ob es so im Konzept festgehalten wurde oder nicht. Daraus lässt sich schließen, dass die Haltung gegenüber Vielfältigkeit in der Sozialen Arbeit grundsätzlich offen ist und Diskriminierung abgelehnt wird.

Verankerung im Gesetz

Bezüglich der gesetzlichen Verankerungen im Konzept und Handlungsalltag der Einrichtungen kommt vereinzelt das Thema der Trans* und Mädchenarbeit auf, wozu auch Fachtage veranstaltet werden (BPT1 Z38-45)

Die AV27 (Richtlinie der Sexualerziehung) ist den Befragten nicht bekannt (GST1 Z263-264).

Methodische Umsetzung im Team

Die methodische Umsetzung und Auseinandersetzung im Team zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt findet unserer Forschungsauswertung zufolge überwiegend statt. In zwei der befragten Einrichtungen mangelt es jedoch an der Auseinandersetzung innerhalb des Teams beispielsweise anhand fehlender Teamsitzungen, die nur bei schwierigen Fällen einberufen werden. Hinzu kommt, dass es in solchen Situationen keine Ansprechpersonen gibt, an die sich die Mitarbeitenden wenden könnten. Das Thema sei vielmehr etwas, „was nebenbei läuft“ und somit keine fachliche Thematisierung erfährt. In all den anderen besuchten Einrichtungen gab es allerdings regelmäßig stattfindende Teamsitzungen und Dienstbesprechungen, deren Teilnahme sogar verpflichtend sein kann. Das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und Ereignisse diesbezüglich können hier intern im geschützten Raum miteinander besprochen und reflektiert werden. In diesem Rahmen können neben der Vorstellung und Besprechung von Neuerungen auch besondere, nicht einzuordnende Vorfälle und/oder Grenzüberschreitungen thematisiert und der Umgang damit besprochen werden. Die intern im Team besprochenen Thematiken werden dann vereinzelt auch nach außen an die Eltern weitergetragen. Über die Teamsitzungen hinaus berichteten uns die Expert*innen zweier Einrichtungen auch vom Angebot von Einzelgesprächen zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt. Für die Mitarbeitenden findet dies mit der Leitung oder spezifischen Fachpersonal statt. Somit wird Zugang zur Thematik gewährt und Verständnis und Offenheit angeregt. Andererseits gibt es auch Einzelgespräche für die Klient*innen selbst um in vertrauenswürdigem Rahmen individuell

beraten zu werden.

Des Weiteren gab es schon externen Input in Form einer Beratung des Teams zum Thema, was die Auseinandersetzung damit anregen sollte. Mitarbeitende Personen haben außerdem in den meisten Fällen die Möglichkeit, Fort- und Weiterbildungen zu besuchen, um theoretisches Know-how an die Hand zu bekommen, als auch für die praktische Umsetzung in ihrem jeweiligen Arbeitsbereich angeregt zu werden. Diese wurden in den von uns besuchten Einrichtungen vom Träger angeboten. Hierbei basiere die Teilnahme allerdings auf Freiwilligkeit der Angestellten, werden jedoch vereinzelt auch durch die Leitung explizit befürwortet und unterstützt. Nur in einer Einrichtung sind diese verpflichtend, wobei hier eine problematische Grundhaltung der Mitarbeitenden zum Thema der Ausgangspunkt dafür war. In zwei der befragten Einrichtungen (vorwiegend im ländlichen Raum) bestehe trotz Interesses der Mitarbeiter*innen kein Angebot zum Thema.

Wir erfuhren von zahlreichen Expert*innen, dass Inhalte, Erkenntnisse, Meinungen und gegebenenfalls erhaltene Materialien in Teamsitzungen mit den Kolleg*innen geteilt werden, sodass möglichst alle angeregt werden und davon profitieren. Dies bietet außerdem die Möglichkeit, zu besprechen, inwiefern das neu Erlernte im Alltag umgesetzt werden könnte. Wie intensiv und einprägend die Informationen weitergegeben werden, ist jedoch von der einzelnen teilnehmenden Person abhängig. Neben dem theoretischen Wissen, seien Fortbildungen vor allem auch zur Haltungsentwicklung durch Reflexion der eigenen Biografie im gesamten Team hilfreich. Über die Unterschiedlichkeit der Mitarbeitenden berichtete ein*e Expert*in wie folgt: „Es gibt auch sehr viele konservative, junge Leute. Und es gibt auch aufgeschlossene, ältere Leute, die dann eben sagen „Jo, also ist mir doch egal, ob (der/die) schwul oder lesbisch oder sonst was ist““(PL1 Z301-303).

Reflexion

In diesem Textabschnitt geht es darum, wie sich die einzelnen Mitarbeitenden in ihrer Arbeit in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt reflektieren und welche Methoden sie nutzen. In den meisten Einrichtungen treffen sich die Expert*innen zu einer wöchentlichen Teamsitzung, wo sie sich austauschen und aktuelle Tagesereignisse besprechen. Die Teamsitzung dient dabei als Forum für Probleme und um Meinungen, Handlungsvorschläge oder Rückmeldungen von Kolleg*innen einzuholen. Dies fördere das Wir-Gefühl der Beteiligten. (KMT1, Z765-803). Ein anderes Team reflektiert seine Arbeit über das Qualitätsmanagementhandbuch von Berlin. (JGT1, Z406-416)

Außerdem werden in einer Einrichtung regelmäßig Fallbesprechungen und Supervisionen durchgeführt. (SGT1, Z373-373) Eine andere Institution wiederum, verwendet ein Teambuch, in welchem jede*r Mitarbeiter*in eintragen kann, falls etwas Besonderes hervorgehoben werden muss oder nochmal gemeinsam thematisiert werden sollte (BPT1, Z505-511).

Uns wurde zudem von einem Geländeplenum berichtet, indem Regelverstöße reflektiert werden. (JWT1, Z136-140). Geländeplenum bedeutet, dass sich mehrere Teams, die sich auf dem Gelände befinden, treffen, um sich im größeren Rahmen zu reflektieren.

In einem Interview wurde die Aussage getroffen, dass die Arbeit zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht reflektiert werde und es auch keine Meetings oder Teamgespräche gebe. Wenn Probleme auftreten, wird sich mit allen Mitarbeiter*innen, die vor Ort sind, zusammengesetzt. (MST1, Z103-109). Eine andere interviewte Person schätzt im Interview ein, dass es in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt keine gezielte Reflexion der Kolleg*innen gebe. Jedoch hätte die Person das Gefühl, dass die meisten Kolleg*innen Bereitschaft dafür zeigen würden, sich bei aufkommendem Interesse und bei der Gestaltung eines Themenabends zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu beteiligen. Es entsteht der Eindruck, dass ein Großteil der Mitarbeitenden zwar „die Wichtigkeit anerkennen“ würde, einige jedoch eher unreflektiert in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt seien und eher in „veralteten Schemen“ denken. (KMT1, Z83-91) Bei einem anderen Interview zeigte

sich wiederum eine gegenteilige Meinung. Die befragte Person erzählte, dass sich nach der Aufnahme der Gender-Thematik in das Konzept nicht damit auseinandergesetzt wurde und es auch nichts an der Arbeit ändere. (JWT1, Z.73-82)

Auffällig ist, dass in vielen Interviews thematisiert wurde, dass keine Methoden genutzt werden um das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu thematisieren. Reflexionen und Gespräche finden meist situationsbezogen und nicht regelmäßig statt.(VFT1, Z.223-231; JWT1, Z.192-211; RMT1, Z.162-168; GST1, Z.247-257; KMT1, Z.664-669) Ein*e weitere*r Expert*in sagte passend dazu, dass die Reflexion zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt relativ zufällig passiere, da es noch keine übergeordnete Rolle in der Einrichtung spiele. (CST1, Z.256-257)

Häufig schienen die Befragten ihre Arbeit privat zu reflektieren, beispielsweise ein*e Mitarbeiter*in, die sich daheim hin und wieder mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt auseinandersetzt und Artikel dazu liest. (KMT1, Z.665-669) Die Person rege dann diesbezüglich im Arbeitsalltag Gespräche mit ihren Kolleg*innen an. Insgesamt sei ihr Eindruck aber, dass Kolleg*innen das Thema selten reflektierten. In einem anderen Interview wurde erläutert, dass die die Person innerhalb des Arbeitsalltags oder auch im Privatleben ihr Verhalten reflektiere. Dabei überlege die Person „Was, wie, wo richtig ist“ oder sie redet mit Kolleg*innen, in Fallbesprechungen oder größeren Gruppen darüber. (GRT2, Z.74-80) Ein*e andere*r Befragte*r gab an, dass sie bemerkt habe, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und auch andere Themenbereiche in der Pädagogik sehr umfangreich und komplex seien, sodass es nötig wäre, die Arbeit immer wieder neu zu hinterfragen. Es sei wichtig, nicht nur Dinge in Erfahrung zu bringen und umzusetzen, sondern diese auch stetig zu überprüfen. (KMT1, Z.673-678)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in einigen Einrichtungen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt reflektiert wird, diese aber meist situationsbedingt und unregelmäßig ist. Häufig sind Supervisionen dabei hilfreich. Ansonsten werden keine speziellen Methoden genutzt, da andere Themen oft vordergründig und dringender sind.



Bild vom Kind

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, welches Bild vom Kind, bezogen auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, die Einrichtungen hatten.

Eine Beobachtung war, dass Mädchen und Jungen untereinander keine festen geschlechtlichen Zuordnungen machen. Eine interviewte Person berichtete, dass in ihrer Gruppe beispielsweise ein Junge die Kita mit Kleid und Nagellack betrete und sich als Mädchen identifiziere. Sie beschrieb, dass das Kind zwar äußerlich ein Junge sei, sich jedoch ein Teil von ihm als Mädchen fühlt. Dieser möchte ebenfalls ausgelebt werden. (KMT2, Z51-55) Des Weiteren war der/die Expert*in sich sicher, dass die Kinder untereinander keine Festlegungen hätten, wer wen gerne mag. Mädchen und Jungen tauschen Zärtlichkeiten, wie Küsse oder Umarmungen aus. Es würde dabei nicht zwischen den Geschlechtern unterschieden werden. Es gebe schließlich keine Regel, die gleichgeschlechtliche Sympathie verbiete – zumindest nicht im frühkindlichen Alter, so die/der Befragte. (KMT2, Z56-60) Kinder sollten sich frei nach ihren individuellen Bedürfnissen ausleben können. (KMT2, Z73-74) Ähnliche Aussagen hörten wir in anderen Interviews. Beispielsweise seien Jungen mit langen und Mädchen mit kurzen Haaren vollkommen akzeptiert. „So ist natürlich auch unser Leitbild: Jedes Kind hat eine eigene Persönlichkeit und diese wird auch gefördert“. (MST2, Z121-132). Ein*e weitere*r Expert*in sagte aus, dass sie davon überzeugt sei, dass man nichtsdestotrotz die Hemmschwellen und Grenzen der Kinder beachten, aber nicht überbewerten sollte. Kinder bräuchten einen gewissen Freiraum zur Entwicklung. (PLT2, Z58-77)

Diese Aussagen zeigen, dass ein Verständnis vom Kind existiert, welches für seine Entwicklung Freiraum und die Akzeptanz seiner Individualität benötigt. Außerdem wurde deutlich, dass Kinder (noch) nicht in gesellschaftlichen Geschlechterkategorien wie Erwachsene denken.

Die kindliche Sexualität, sowie die Verknüpfung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und Sex

In all den Expert*inneninterviews ist uns aufgefallen, dass sexuelle Vielfalt häufig mit dem Thema Sexualität verbunden wird. Uns wurde berichtet, dass die kindliche Sexualität Teil der natürlichen kindlichen Entwicklung sei. Dazu zählt beispielsweise das Anschauen und Entdecken des eigenen und der Körper der anderen Kinder. Dies wird von den Betreuenden zugelassen, solange keine Grenzen überschritten werden und die betroffenen Personen einverstanden sind. Nichtsdestotrotz gibt es Regeln. (PLT1 Z117-136 und RMT1 Z27-30 und KMT2 Z230-232 und GRT2 Z74-104)

Im Zusammenhang mit sexueller Vielfalt wurde des Öfteren der Kinderschutz angesprochen. Eine interviewte Mitarbeiter*in sagte, dass jedes Kind/Jugendlicher mit seiner individuellen Neigung akzeptiert werde. Dies habe allerdings Grenzen. Eben nur solange es anderen gegenüber nicht übergriffig wird, „und damit (man) natürlich seine sexuelle Vielfalt nicht ((ähm)) ausleben kann aber offen darüber reden kann, ne?“ (VFT1 Z24-30)

Hieraus interpretierten wir, dass aufgrund der Verbindung zur menschlichen Sexualität und zum Geschlechtsverkehr, die sexuelle Vielfalt häufig tabuisiert und die Auseinandersetzung damit anders verläuft, also beispielsweise mit heteronormativer Liebe.

Sprache

Gendersensible Sprache in der Sozialen Arbeit

Eine der Thematiken unserer Forschung widmet sich der gendersensiblen Sprache, die in der Sozialen Arbeit verwendet werden sollte. In den Interviews wurde deutlich, dass sich die Meinungen zu gendersensibler Sprache und die gemachten Erfahrungen deutlich unterscheiden.

Viele der Expert*innen empfinden die gegenderte Sprache als anstrengend und meinen, dass es „den Alltag zu kompliziert“ (PLT1 Z591-592) macht. In zwei Gesprächen wurde außerdem berichtet, dass auch auf der Leitungsebene ausschließlich die männliche Form verwendet wird - mit dem Verweis, dass sich trotzdem alle Geschlechter angesprochen fühlen können. Es sei so viel einfacher. (KMT1 Z69-78 und JWT1 Z155-212) Auch in den jeweiligen (verschriftlichten) Konzeptionen der Einrichtungen wird nur selten die weibliche Form benannt. In einem Interview wurde betont, dass die Haltung der Leitung zum Thema gendergerechte Sprache von besonderer Bedeutung sei. Je weniger die mitarbeitenden Personen von der Leitung oder dem Träger angeleitet oder gar geprüft werden, desto seltener wird die alltägliche Sprache gegendert (KMT1 Z69-78 und CST1 Z166-168).

Uns ist aufgefallen, dass es auch innerhalb der Teams unterschiedliche Umgangsformen mit geschlechtersensibler Sprache gibt. Während einer Person der Nutzen von gendergerechter Sprache nicht einleuchtet und sie bezweifelt, dass es die Kinder und Jugendlichen in ihrer Selbstfindung stärke, meint ihre Kollegin, dass besonders in der Öffentlichkeitsarbeit und für den Umgang miteinander, gendergerecht zu sprechen, sehr wichtig ist. Ihrer Meinung nach sollten alle Geschlechterformen mit einbezogen werden. Die Sprache wurde ihr während des Studiums vermittelt. Seither verwendet sie diese in ihrem alltäglichen Privat- und Berufsleben. Sie treffe allerdings oft Personen, die Schwierigkeiten mit der Umsetzung der sensiblen Sprache haben. (JWT1 Z155-212) Dies wurde auch in anderen Befragungen bestätigt. Vielen Mitarbeiter*innen scheint die Unterstützung und Anleitung dahingehend zu fehlen. (z.B. MST1 Z64-70)

Nichtsdestotrotz erfahren wir, dass es auch einige Einrichtungen gibt, in denen das gendersensible Sprechen von allen umgesetzt und vertreten wird (BPT2 Z71-74 und JGT2 Z184-200). Ein*e Expert*in berichtete beispielsweise, dass bereits im Vorstellungsgespräch darauf geachtet wird (BPT2 Z71-74) . Im Arbeitsalltag wird von den Mitarbeitenden erwartet, sich mit dem Thema auseinander zu setzen. Des Weiteren wird oft versucht, die Wichtigkeit auch den Klient*innen zu vermitteln (BPT2 Z47-51).

Geschlechtergerechte Sprache im Kontext von Rollen- und Geschlechterstereotypen

Zur Verwendung einer bewussten Sprache zählt nicht nur das sogenannte Gendern, sondern auch der Umgang mit Geschlechter- und Rollenstereotypen und deren Reproduktion.

Häufig wurde uns von Offenheit der mitarbeitenden Personen dahingehend berichtet. Wenn es beispielsweise um Themen wie Liebe und Partnerschaft geht, wird den Kindern und Jugendlichen vermittelt, dass sie viele verschiedene Möglichkeiten haben. (GRT1143-148 und SGT1 Z143-148 & 163-167) Hierbei achten die Mitarbeitenden darauf, dass sie nicht nach der Freundin oder dem Freund fragen, sondern eher eine offene Frage wie „bist du verliebt?“ stellen (GRT2 Z43-45). Des Weiteren wird oft versucht, Stereotype aufzubrechen. Es wird demnach also von Feuerwehrmännern und -frauen gesprochen (MST2 Z90-96). Außerdem wird darauf geachtet, dass Mitarbeiter*innen Aussagen wie „hab dich jetzt nicht so mädchenhaft“ oder „Jungen weinen nicht“ vermeiden (GRT2 Z41-55). In einem Interview wurde uns allerdings berichtet, dass auffällig sei, dass gerade im direkten sprachlichen Umgang, mit Jungen und Mädchen oft unterschiedlich gesprochen wird. Eine interviewte Person hätte sich selbst dabei erappt, „Jungen zackigere Ansagen“ zu machen als den Mädchen. Mit ihnen spreche sie „ruhiger und einfühlsamer“(KMT1 Z622-623).

Abschließend lässt sich sagen, dass im Kontext der Reproduktion von Geschlechterrollen und Stereotypen eher ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von sensibler Sprache vorhanden ist.

Jugendsprache im Kontext von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Sozialen Arbeit

Besonders in Einrichtungen deren Zielgruppe Jugendliche sind, wird sehr häufig von einer sexualisierten und abwertenden Sprache berichtet (LBT1 Z58-65 und BRT1 Z40-46 und VFT1 Z160-169 und KMT1 Z254-257). Dabei wird von der „Jugendsprache“ gesprochen, die durch das soziale Umfeld und beispielsweise die Musik, die die Jugendlichen hören, beeinflusst wird (LBT1 Z58-65 und JGT2 Z184-200). In der Jugendsprache, werden häufig abwertende Begriffe verwendet, deren verletzend und diskriminierende Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. In vielen Gesprächen wurde mehrmals betont, dass negative Bezeichnungen oder gar Beschimpfungen „nicht so gemeint“ sind und die wenigsten Jugendlichen sich deren Bedeutung bewusst sind. (VFT1 Z160-164 und KMT1 Z254-274) Deswegen sei es wichtig, sie damit zu konfrontieren und über die Bedeutung der Wörter aufzuklären. Das Bewusstsein für die einzelnen Wortbedeutungen sei bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlich (VFT1 Z164-169). Uns wurde erläutert, dass beispielsweise in einer Einrichtung mit verschiedenen Sportangeboten das Wort „Schwuchtel“ als Metapher für Weichei gilt und somit beleidigend ist. Hierbei wird abwertendes Verhalten deutlich. Die Expert*in hatte den Jugendlichen kurz darauf angesprochen, abgemahnt und bei erneuten Vorfällen dahingehend, das Verweisen aus dem Angebot angekündigt. (JGT1 Z113-123) In einem anderen Beispiel beschimpften sich Kinder häufig mit „schwul“ oder „homo“. Nach einem klärendem Gespräch stellte sich heraus, dass die Kinder die Bedeutung des Begriffes überhaupt nicht kannten. Sie dachten es wäre ein Synonym für „Kumpel“. (KMT1 Z254-274 & KMT1 295-297) Insgesamt war erkennbar, dass die Jugendsprache in vielen Einrichtungen auftritt und zum Alltag gehört. Der Umgang und die Auseinandersetzung damit werden meist ähnlich, nämlich durch Aufklärung, gehandhabt. (KMT1 Z254-257 und VFT1 Z160-169 und BPT2 Z40-46)

In einer der Kindertagesstätten wird so früh wie möglich versucht, durch bewusstes Sprechen einen positiven Zugang zur Sexualität und sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu ermöglichen. Wenn Kinder im Vorschulalter beispielsweise von „Sex“ sprachen, klärten die

betreuenden Personen sie altersentsprechend auf und differenzierten zwischen den Bedeutungen der Wörter. (PLT2 Z38-52)

5.6 Fazit

Abschließend zu der Analyse unserer Forschungsarbeit zum Thema geschlechtlicher und sexueller Vielfalt möchten wir an dieser Stelle, die für uns wesentlich wichtigen Inhalte zusammentragen. Unter der Fragestellung „Inwieweit unterstützen und vermitteln Einrichtungen der Sozialen Arbeit in Berlin und Brandenburg geschlechtliche und sexuelle Vielfalt?“ konnten wir Folgendes herausfiltern:

Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Die Mehrheit der Befragten machte in ihren Ausführungen deutlich, dass ihr Verständnis der Gesellschaft vorrangig binär geprägt ist. Den meisten fiel es schwer eine klare Definition zu den Begriffen „geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ zu benennen. Oftmals kam es zu Vermischungen der beiden Begriffe. Während geschlechtliche Vielfalt selten bis gar nicht in den Erklärungen berücksichtigt wurde, wurde am häufigsten zu sexueller Vielfalt, Homosexualität als eine der Alternativlebensform zur sonst eher heteronormativen Auffassung von Lebensgestaltung genannt. Außerdem rief der Begriff sexuelle Vielfalt mehrmals Assoziationen zum Thema "Sex und Sexualität" hervor. Diese Unkenntnis und Irritation beruhte für die Meisten auf einer gewissen Überforderung im Hinblick auf den Umfang geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Die Analyse machte deutlich, dass es für die Pädagog*innen teilweise schwierig ist, einen Zugang zu der Thematik zu finden, um sich die Bedeutung zu erschließen. Daher passiert es eher seltener, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im beruflichen Alltag verwoben ist oder in der Angebotsgestaltung berücksichtigt wird. Als Gründe dafür werden vor allem Zeitmangel, fehlendes Wissen und damit einhergehende Unsicherheiten im Umgang mit der Thematik, sowie nicht vertretende und fachlich ausgebildete Ansprechpartner*innen genannt. Ein Großteil der Mitarbeitenden ist also



unschlüssig, an wen sie sich bei Fragen oder Unklarheiten wenden können. Außerdem bieten nicht alle Leitbilder, Konzepte oder Leitungspersonen der Einrichtungen Aufschlüsse, die diese Fragen beantworten könnten.

Einige äußerten diesbezüglich den Wunsch sich mehr zu informieren, mehr informiert zu werden und/oder in Form von Fort- und Weiterbildungen dieses Wissen zu erweitern.

Neben eben genannten Gründen spielt jedoch auch die persönliche Haltung jeder einzelnen Person eine entscheidende Rolle. Es gab teilweise bei den Fachkräften den Eindruck, dass Kinder oder die Mitarbeitenden selbst mit der Vielfältigkeit und Diversität überfordert sind. Dies sei für jene maßgeblich, die Kinder oder sich nicht damit zu konfrontieren oder Überlegungen anzuregen. Den Menschen, die sich von geschlechtlicher oder sexueller Vielfalt nicht betroffen fühlen, fiel es dabei zum Teil schwer die Notwendigkeit die Thematik im beruflichen Alltag zu berücksichtigen und anzuerkennen. Es entsteht also der Eindruck, dass es unter den Mitarbeitenden bezüglich des Umgangs zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt oftmals keine einheitliche Haltung gibt.

Haltung im Team

Grundsätzlich konnten wir aus den Interviews, von Seiten der Erziehenden eine gewisse Bereitschaft heraushören, sich neuen Themen zu öffnen. Fast allen Einrichtungen war es wichtig, ihre Aufgeschlossenheit allen Menschen gegenüber zu betonen. Dies spiegelte sich vor allem in ihrer Haltung und ihrem Bild zum Kind wieder. Die meisten waren davon überzeugt, dass es wichtig sei Kindern Raum zu bieten, in welchem sie sich frei entfalten können und diese so anzunehmen und zu akzeptieren, wie sie sind. Auch, wenn dies ein grundlegend positives Menschenbild zeichnete, stellten uns unsere Analyseergebnisse vor die Frage, wer bei der Bezeichnung "alle Menschen" tatsächlich berücksichtigt wird. Aufgrund der häufig vertretenden binären Gesellschaftsstruktur, sprachen die Interviewten fast ausschließlich von Frauen, Männern, Jungen und Mädchen. Diese Weltanschauung bezieht jedoch all jene, die sich diesem System nicht zugehörig empfinden oder strukturell davon ausgeschlossen werden,

in diese Überlegungen nicht mit ein. Somit wurden -eventuell unbewusst-, Ausschlüsse reproduziert. Scheinbar fehlt den meisten Interviewten die Erfahrung oder das nötige Handwerkszeug sensibel auf jene Menschen eingehen zu können.

Konzept

Innerhalb der Konzepte der befragten Einrichtungen wurde kaum bis gar nicht der Themenschwerpunkt geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aufgeführt. Dieser fand explizit nur Anklang und Berücksichtigung im sexualpädagogischen Konzept. Hier produziert die Thematik jedoch aufgrund des binären Aufklärungsansatzes Ausschlüsse, in denen Menschen, die sich in ebenjene Kategorisierung nicht einordnen, nicht benannt werden. Die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Umgang mit Kindern findet häufig im Rahmen des Situationsansatzes statt, in dem die Thematik individuell in Abhängigkeit der anwesenden Pädagog*innen angewendet wird. Hierbei existiert für die einzelnen Pädagog*innen kein ausformuliertes Konsensverständnis für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, sodass der Umgang diesbezüglich schlecht greifbar und umsetzbar gestaltet wird.

Sprache

Im Kontext der Sprache zeigen unsere Ergebnisse, dass in den von uns befragten Einrichtungen, auf Leitungsebene und in verfassten Konzepten, größtenteils kaum gegendert wird. Teilweise werden hierbei werden Frauen nicht berücksichtigt. Die dafür aufgeführten Gründe fußen vor allem auf der eigenen Bequemlichkeit und dem Willen, an alten Gewohnheiten festzuhalten. Die Komplexität der sprachlichen Umstrukturierung und das daraus resultierende Gefühl, den eigenen beruflichen Alltag dadurch zu verkomplizieren, tragen weiterhin dazu bei, dass Gendern hier überwiegend nicht in Angriff genommen wird. Im sprachlichen Umgang mit den Kindern bezüglich der Rollen- und Geschlechtsstereotype wird seitens der Pädagog*innen wiederum versucht, Wert darauf zu legen, diese in Äußerungen nicht darzustellen und zu reproduzieren. Hierbei wird jedoch wiederholt nur in



binären Geschlechtsstereotypen gedacht und gehandelt. Innerhalb der Jugendsprache versuchen Pädagog*innen, basierend auf ihrem individuellen Wissensstand, diskriminierende Sprache, beispielsweise in Form von Beleidigungen, zu vermeiden und zu reduzieren sowie das Augenmerk auf einen sensiblen sprachlichen Umgang im Miteinander zu legen.

Kultur

Im Rahmen unserer Analyse und den dabei getroffenen Aussagen durch die interviewten Personen wird im Hinblick auf die Kultur und Lebenswelt deutlich, dass Kinder maßgeblich von dem sozialen und familiären Umfeld, in dem sie aufwachsen, geprägt werden. Demnach wird auch der hohe Stellenwert der Pädagog*innenrolle deutlich, da auch dieser einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nimmt. Das Umfeld, in dem die Kinder aufwachsen impliziert beispielsweise den kulturellen Kontext und möglicherweise damit einhergehende Haltungen zur Thematik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Diesbezüglich haben wir uns die Frage gestellt, inwieweit es berechtigt ist, Kinder nicht über die Vielfältigkeit von Menschen aufzuklären, sondern diese aufgrund von beispielsweise kulturellen Hintergründen vorzuenthalten und ihnen gesellschaftliche Kategorisierungen anzuerziehen. Kinder werden dadurch der Möglichkeit beraubt, fernab von binären Gesellschaftsstrukturen ihre individuelle Rolle zu finden. Wenn Kindern von Anfang an Vielfalt vermittelt werden würde, dann würden sie diese auch internalisieren. Somit hätten sie mehr Raum sich frei zu entwickeln und es bestünde die Möglichkeit Diskriminierung entgegen zu wirken. Die Vermittlung eines stärkenorientierten und akzeptierenden Menschenbildes, kann außerdem Resultat dessen werden. So müssten Kinder im Anschluss keine erneute Aufklärung erfahren und adaptierte Schemata, wie das binäre Geschlechtersystem, könnte durchbrochen werden.

5.7 Unsere Haltung

Nach der Präsentation der wissenschaftlichen Ergebnisanalyse ist es uns wichtig, den vorhandenen Raum zu nutzen, um unsere eigene Haltung zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zum Ausdruck zu bringen. Es soll in diesem Abschnitt vorrangig darum gehen einige unserer Überlegungen darzustellen und Impulse dafür zu geben den eigenen Umgang zu reflektieren. Wir möchten einige Beispiele aus den Interviews aufgreifen, die uns angeregt haben und anhand derer wir unsere Haltung deutlich machen möchten. Es geht dabei nicht darum Menschen für ihr Verhalten zu verurteilen, sondern einen Raum für Reflexion, Sensibilität und weiterführende Denkprozesse jenseits von Diskriminierung zu schaffen. Auch wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Auseinandersetzung mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nicht immer einfach ist und dass es verschiedenste Wahrnehmungen gibt. Dennoch können wir es nur allen Menschen ans Herz legen, sich differenziert damit zu beschäftigen, um Diskriminierung zu vermeiden.

Allgemein ist aus den Interviews klar geworden, dass in vielen Bereichen noch sehr binär gedacht wird. Dies wird z. B. in einem Interview deutlich, in dem gesagt wurde, dass im Konzept koedukative Angebote für Männer und Frauen formuliert und berücksichtigt werden, um niemanden auszugrenzen (JWT1, Z22-28). Hier geht es jedoch nur um Männer und Frauen wobei nicht binäre Menschen ausgeschlossen werden. Sensibler wäre es jedoch, um niemanden auszugrenzen, diese Angebote so zu gestalten und zu deklarieren, dass sich davon Alle Menschen angesprochen und eingeladen fühlen.

Weiterführend wurde in den Interviews darüber gesprochen, dass eine abweisende Haltung und diskriminierendes Verhalten in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt mitunter mit religiösen Werten begründet wird. Hierzu ist unsere Haltung, dass Religion keine Rechtfertigung für Diskriminierung sein kann oder darf. Die Freiheit seine Religion auszulegen und auszuleben hört da auf, wo dies zu diskriminierendem Verhalten führt. Gleichzeitig darf die Religion bzw. der Glaube eines Menschen nicht dazu führen, dass eine abweisende Haltung bei diesem Menschen erwartet oder vorausgesetzt wird.

Ein weiteres Thema in unseren Interviews war das Einrichten von *Uni-sex* Toiletten. Eher wenige Interviewte berichteten von vorhandenen Toiletten die für alle frei zugänglich sind. Ein*e Gesprächspartner*in äußerte jedoch den Wunsch danach *Uni-Sex* Toiletten einzuführen. Während



wir dies sehr positiv wahrnehmen, sehen wir dennoch den Bedarf, die Bezeichnung dafür zu hinterfragen. Wir empfinden *Toiletten für Alle* als geeigneter, da sich so alle angesprochen fühlen. *Uni-sex* bezieht sich hierbei nur auf den Körper und berücksichtigt nicht das soziale Geschlecht, mit dem sich Menschen identifizieren könnten.

In einem weiteren Interview wurde die Aussage getroffen: „Wenn Fälle auftreten, dass Jungs mit Frauenkleidern rumlaufen oder so ja das gehört einfach zum Kind sein und zur Geschlechterrollenidentifikation und jedes Kind macht so was und ich denke das ist kein Punkt irgendwelche Besorgnisse zu haben“. Diesem Satz stehen wir sehr kritisch gegenüber. Hier entsteht der Eindruck, dass davon ausgegangen wird dieses Verhalten von Kindern sei nur eine *Phase* die vorüber geht bis sie zu ihren *klaren* Geschlechterrollen finden. Außerdem scheint es eine gewisse *Besorgnis* darüber zu geben, wenn ein Kind sich seiner zugewiesenen Geschlechterrolle nicht entsprechend verhält oder sich nicht als cis versteht oder definiert. Der Begriff *Besorgnis* hat dabei eine negative Konnotation und ruft somit negative Assoziationen im Zusammenhang mit der Thematik hervor. Wir sehen in dem Zusammenhang zwischen Geschlecht und Kleidung ein gesellschaftliches Konstrukt, welches uns Menschen stark einschränkt. Kleidungsstücke sollten nicht als geschlechtsspezifisch wahrgenommen werden, sondern als Ausdruck der freien Identitätsentfaltung. So wie Menschen die Ansicht vertreten, dass körperliche Merkmale Rückschlüsse auf das Geschlecht liefern, existiert außerdem die Auffassung, dass eben dieser Zusammenhang zwischen Körpern (Genitalien) und Geschlecht konstruiert ist¹. Den Menschen wird nach der Geburt auf Grund ihrer Genitalien ein Geschlecht zugewiesen, wodurch oftmals bestimmt wird, wie die Umwelt mit ihnen umgeht. Es existieren klare Rollen- und Geschlechterstereotypen in unserer Gesellschaft, welche auf die Kinder übertragen werden. Kinder sollten von Anfang an als Menschen behandelt werden, unabhängig von ihren Genitalien.

Bei einem Interview wurde thematisiert, dass ein Mann sich zum Fasching als Frau verkleidete, um den Kindern aufzuzeigen, dass man alles sein kann, was man will (VFT1, Z187-198). Es ist grundsätzlich eine gute Idee, den Kindern diese Haltung zu vermitteln und somit tradierte Rollenbilder aufzubrechen. Jedoch verliert sich das Anliegen und seine Ernsthaftigkeit durch den Faschingskontext mit der Grundlage der *Verkleidung* als unnormale und mitunter lächerliche Ausnahme. Diverse

1 Mit dieser Thematik setzte sich Judith Butler intensiv in Ihrem Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ auseinander.

Festivitäten dieser oder ähnlicher Form, gaben uns daher den Anlass jene in Bezug auf Trans* Personen zu hinterfragen. An Fasching gibt es keine festgelegte Norm, welche vorgibt, was Menschen tragen dürfen und was nicht, was gesellschaftlich akzeptiert ist und was nicht. Die Menschen *verkleiden* sich so wie es ihnen gefällt und es wird belächelt, toleriert und anerkannt. Während in unserem Beispiel aus dem Interview ein Mann zu Fasching sorglos Frauenkleidung trug, trägt eine Trans*Frau in ihrem Alltag ihrer Identität entsprechend Frauenkleidung und trifft damit auf Abwehr und Ausgrenzung. Für sie ist es nicht das einmalig akzeptierte Verkleiden, sondern der täglich nicht akzeptierte Ausdruck ihrer geschlechtlichen Identität. Daraus resultiert ein Doppelstandard. Sich also als eine diskriminierte Personengruppe zu *verkleiden* ist jenen Menschen gegenüber unsensibel, für welche dies ein Teil ihrer Lebensrealität darstellt. Jener Teil, welcher häufig dazu führt, dass diese Menschen Diskriminierung erfahren müssen.

In einem anderen Interview wurde ausgesagt, dass die Einrichtung von Trägerseite her keine Trans* Personen als Festkraft einstellen kann: „Das ist halt 'ne Trägergeschichte“ (BPT1, Z373-374). Dass ihnen die Möglichkeit verwehrt wird als Festangestellte zu arbeiten, können wir nicht nachvollziehen und wir empfinden diesen Umstand als hoch problematisch und äußerst kritisch. Dies zeigt deutlich, wie durch strukturelle und institutionalisierte Diskriminierung Trans*Menschen die Teilhabe an gesellschaftlichem Leben verwehrt wird. Zudem verstößt es gegen §1 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes, welcher besagt: "Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen." (AGG, 2006, <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html>, Stand: 28.06.2017).

Insgesamt denken wir, dass Menschen so früh wie möglich mit dem Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Berührung kommen sollten. Es ist leichter, eine offene Denkweise von Geschlecht und Sexualität zu vermitteln, als später eine Denkweise aufzubrechen, zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Wenn schon in der Kita Kindern beigebracht wird, was Geschlecht und Sexualität ist, muss später weniger Zeit in die Aufarbeitung gesteckt werden. In diesem Zeitabschnitt ist weniger Raum für Diskriminierung gegeben. Resultierend aus dieser Haltung, haben wir Handlungsempfehlungen (s. Kapitel „7 Handlungsempfehlungen“) zur Berücksichtigung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt formuliert, die wir den Leser*innen mit auf den Weg geben wollen.





EXKURS: Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

- eine Befragung zu Verhalten, Einstellung und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen

6.1 Einleitung²

Im Rahmen unserer Forschung haben wir uns auch mit vorangegangenen, wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt auseinandergesetzt. Wir betrachteten eine Studie der Humboldt-Universität Berlin, die die Akzeptanz von sexueller Vielfalt an Berliner Schulen thematisierte. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Studie und deren Ergebnisse gegeben werden um die Relevanz für unsere Forschung darzulegen. Als Reaktion auf die steigenden Zahlen sogenannter „Hasskriminalität wegen vermeintlicher sexueller Orientierung“ (Berliner Polizeipräsident 2010, zit. n. Klose 2012: 5) beschloss das Berliner Abgeordnetenhaus im April 2009 einen Aktionsplan gegen Homophobie – die Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller Vielfalt“ (ISV) – in deren Rahmen im Jahr 2011 die Akzeptanz von sexueller Vielfalt an Berliner Schulen erhoben wurde (vgl. Klocke, 2012: 5). Untersucht wurden Einstellung, Wissen und Verhalten der Schüler*innen und der Lehrkräfte gegenüber Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*Personen (LSBT). Ziel der Studie war es unter anderem, zu identifizieren, wodurch Homophobie bei Jugendlichen verursacht wird und Variablen, die zu gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz führen, herauszufinden.

Zunächst sollen Ergebnisse vorangegangener Studien gesammelt und kritisch hinterfragt werden, z.B. der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Einstellung zur sexuellen Orientierung. (Vgl. Klose 2012: 5). Diese möchten wir in zweiten Kapitel darstellen. Danach werde werden wir kurz auf die Ziele der Studie (Kapitel 3) und die methodische Umsetzung der Erhebung (Kapitel 4) eingehen. Gleich darauf folgend werden dann die Ergebnisse der uns vorliegenden Studie gesammelt und thematisch geordnet wiedergegeben. Dabei ist es bei der Fülle an Informationen nur möglich, einen für uns relevanten Teil der Ergebnisse darzustellen. Letztlich geht es in Kapitel 6 dann um die Konsequenzen und Handlungsempfehlungen, die aus den Ergebnissen geschlossen werden könnten.

2 Eine empirische Studie der Humboldt Universität Berlin unter der Leitung von Ulrich Klocke, im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft und der ISV. (Berlin, 2012)

6.2 Vorangegangene Studien und Ergebnisse

Zur Thematik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gibt es weltweit viele anerkannte Studien, z.B. aus den USA, Belgien, Kanada und auch Deutschland. (Vgl. Klocke 2012: 8) Betrachtet man die Ergebnisse dieser, ist es aber sehr schwierig allgemeine Aussagen über die Akzeptanz von LSBT zu machen. Zum einen umfasst eine Einstellung sehr viel mehr, als den Mittelwert auf einer Einstellungsskala; hierbei kann höchstens eine Tendenz im Vergleich zu früheren Studien abgelesen werden, um zu schauen, ob sich die Akzeptanz in den letzten Jahren verbessert hat. Zum Anderen sind die Ergebnisse stark von den Formulierungen der einzelnen Fragen abhängig und es ist daher informativer, die einzelnen Antworten bzw. die Verteilung dieser zu betrachten. (Vgl. Klocke 2012: 8)

Dabei standen bisher hauptsächlich die Einstellung gegenüber Lesben und Schwulen, weniger gegenüber Bisexuellen, Transsexuellen und Trans*gender Menschen im Fokus der Studien.

Im folgenden Kapitel möchten wir einen groben Überblick über Ergebnisse vorangegangener, deutscher Studien, die sich mit der Akzeptanz und der Einstellung gegenüber LBST beschäftigten, geben.

6.2.1 Bestandsaufnahme der Meinung zu LSBT

In einer Studie des GESIS Leipzig gaben 47% der Befragten an, eine sexuelle Beziehung zwischen zwei Erwachsenen des gleichen Geschlechts als „nie schlimm“, 30% hingegen als „immer schlimm“ zu empfinden. Lautet die Frage ob Homosexualität „unmoralisch“ sei, stimmen nur noch 17% zu³. Daran lässt sich, im Vergleich zu früheren Befragungen, eine positive Tendenz zur Einstellung zu LBST in der Bevölkerung ablesen. (Vgl. Klose 2012: 8).

Ergebnisse einer weiteren Befragung von ca. 3100 Berliner Schüler*innen aller Schularten 2010/11 lässt sich natürlich nicht auf die Bevölkerung umsetzen, sind im Kontext dieser

3 Bei den in diesem Kapitel dargestellten Ergebnissen und Daten bezieht sich Klocke auf die Studien: GESIS Leipzig – Institution für Sozialwissenschaften 2009; Baier & Pfeiffer, 2011; Gabriel & Banse, 2006; Hendren & Blank, 2009.

Forschung aber auch interessant. Sie ergab, dass ca. 27% der Aussage zustimmten: „Homosexualität ist etwas schlechtes“ (Klocke 2012: 8). Auch hier verläuft die Tendenz Einstellung gegenüber LBST gegenüber positiv.

Trotzdem wurde auf der vorstrebenden Ebene festgestellt, dass es immer noch diskriminierendes Verhalten gegenüber Lesben und Schwulen gibt. „Zum Beispiel wurde Personen, die als schwul oder lesbisch identifizierbar waren, weniger geholfen, als Personen die als heterosexuell identifizierbar waren“ (Klocke 2012: 8). Diese Aussagen stellen aber eine bloße Bestandsaufnahme dar und bieten wenig Handlungsmöglichkeiten, weshalb vor allem der zweite Punkt der Forschung sich damit beschäftigt, wie die Einstellung oder Meinung und das Verhalten gegenüber LBST zustande kommt.

6.2.2 Mögliche Ursachen für die Meinung über LSBT

Das Herausfinden von Einflussvariablen, also den Ursachen, für diese Einstellungen, ist vor allem wichtig, um daran mögliche praktische Intervention für mehr Akzeptanz zu erarbeiten. Studien ergaben, dass sich folgende Aspekte eher positiv auf die Einstellung gegenüber lesbischen und schwulen Menschen auswirken: weibliche Befragte, jüngere Befragte und Befragte, die in einer größeren Stadt wohnten. Auch das Bildungsniveau ist ein wichtiger Faktor. Außerdem spielt der Kontakt zu lesbischen und schwulen Menschen eine wichtige Rolle und nimmt an Einfluss zu, je autoritärer eine Person ist. (Vgl. Klocke 2012: 9f)

Folgende Aspekte wirken sich eher negativ auf die Einstellung gegenüber lesbischen und schwulen Menschen aus, beispielsweise konservative, politisch eher rechts orientierte Verhaltensweisen und die Akzeptanz von traditionellen Rollenbildern. Dies könnte daran liegen, dass „politisch rechte Personen weniger motiviert sind, ihre Vorurteile zu kontrollieren“ (Klocke 2012: 10). Auch Formen von Religiosität, vor allem fundamentalistische Religiosität, können einen negativen Einfluss darstellen, wobei interessant ist, dass sich ein Aspekt wiederum positiv auf die Einstellung auswirken kann: „Je stärker eine Religiosität durch eine nie abgeschlossene Suche nach dem Sinn

gekennzeichnet ist, desto positiver sind die Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen.“ (Klocke 2012: 10).

Auch der Migrationshintergrund spielt bei der Einstellung zu LSBT eine Rolle, wobei auch hier die unterschiedlichen Variablen, die mit dem Migrationshintergrund einhergehen können, wiederum die negative Einstellung beeinflussen. Beispielsweise ergab eine Studie, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aus der ehemaligen UdSSR durch die eigenen Diskriminierungserfahrungen negativ beeinflusst wurden. Auf den genauen Prozess dahinter werden wir an späterer Stelle noch einmal eingehen. (Vgl. Klocke 2012: 10)

6.2.3 Zwischenfazit zu den vorangegangenen Studien

Das Problem an der Auflistung solcher Faktoren ist, dass sie oft nicht die Kausalitäten der Aspekte aufzeigen können. Zum Beispiel inwieweit der Faktor Migrationshintergrund mit dem sozioökonomischen Status und dieser wiederum mit dem Bildungsniveau zusammenhängt oder auch, ob nun Menschen die Schwule und Lesben ablehnen, dies tun, weil sie traditionelle Geschlechterrollen akzeptieren oder diese nur gutheißen, weil sie Schwule und Lesben ablehnen. (Vgl. Klocke 2012: 10) Das wird vor allem dann problematisch, wenn die Ergebnisse durch Medien der breiten Öffentlichkeit vereinfacht dargestellt und bewertet werden, da so Stereotypen durch Verallgemeinerungen häufig verstärkt werden (vgl. Klocke 2012: 10ff).

In der Simons-Studie wurde beispielsweise hauptsächlich und nur einseitig auf den Migrationshintergrund eingegangen. Dabei könnten eventuell relevante Drittvariablen zu wenig beachtet worden sein, zum anderen birgt eine solche Form der Darstellung die Gefahr, dass „Stereotypisierungen und Vorurteile verstärkt, und Überlappungen zwischen sozialen Gruppen ignoriert werden (z. B. schwule und lesbische Migrant*innen), so dass schließlich eine benachteiligte Minderheit gegen eine andere ausgespielt wird. (Klocke 2012: 10) Ein Zwischenziel der vorliegenden Untersuchung ist also, auch den Aspekt des Migrationshintergrunds kritisch zu hinterfragen und zu erweitern.

6.3 Hauptziele der Studie

Zu der Ergänzung der existierenden Forschung kommen zwei Hauptziele der Erhebung hinzu. Erstens: das Erfassen von Einstellungen, Wissen und Verhalten zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt von Berliner Schüler*innen und zweitens: „die Umsetzung der allgemeinen Hinweise zur Sexualerziehung in Berliner Schulen (AV27)⁴“ (Klocke 2012: 13).

6.3.1 Wissen und Einstellungen zu LSBT

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht das direkt abfragbare Wissen und die Einstellung der Jugendlichen, wobei Einstellung hier die „zusammenfassende Bewertung eines Gegenstandes“ (Bohner, 2002, zit. n. Klocke 2012: 7) ist und in drei Kategorien unterteilt werden kann: affektive (gefühlsbasierte) Aspekte, kognitive (auf Überzeugung basierende) Aspekte und konative (verhaltensbezogene) Aspekte.

Ein Beispiel: „Eine negative Einstellungen zu LSBT kann sich beispielsweise in der Angst eines Jugendlichen zeigen, von einem Schwulen sexuell angemacht zu werden (affektiv). Sie kann sich in einer Ablehnung des Adoptionsrechts für Lesben und Schwule zeigen (kognitiv). Und sie kann sich darin zeigen, dass Kontakt zu einer lesbischen Mitschülerin vermieden wird (konativ)“ (Klocke 2012: S.7).

4 Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung, veröffentlicht 2011 beinhaltet Ziele und Rahmenbedingungen zur schulischen Sexualerziehung und beinhaltet seit dem auch die Thematisierung von sexueller Vielfalt (vgl. AV27: 6f).

6.3.2 Einflüsse auf die Schüler*innen

Zentraler Teil der Forschung ist das Herausfinden von Ursachen. Hierzu wurde ein Erklärungsmodell, welches auf den bereits genannten Ergebnissen der vorangegangenen Studien beruht, entwickelt und in drei Kategorien aufgeteilt, die untersucht werden sollen. (Vgl. Klocke 2012: 16)

Konservatismus

Zum einen ist damit der der Konservatismus der Befragten gemeint. Dazu gehören traditionelle Rollenbilder, Religiosität und soziale Dominanzorientierung (Annahme einer natürlichen Hierarchie). (Vgl. Klocke 2012: 16)

Soziales Umfeld pro LSBT

Eine weitere Kategorie ist das soziale Umfeld, welches LSBT befürwortet. Das beinhaltet, den Kontakt zu lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen, sowie die Einstellung und Erwartung von wichtigen Bezugspersonen gegenüber LSBT. (Vgl. Klocke 2012: 16)

Status in der deutschen Gesellschaft

Im dritten Punkt zählt nicht direkt der Migrationshintergrund, sondern das Bildungsniveau, die ökonomische Situation und eine gewisse Diskriminierungsfreiheit. (Vgl. Klocke 2012: 16)

Ein Beispiel: „Durch schlechtere Deutschkenntnisse oder aufgrund von Diskriminierung [sind Menschen mit Migrationshintergrund] im dreigliedrigen Schulsystem [eher] auf die Seite der Bildungsverlierer und in eine schlechtere ökonomische Situation geraten. Hinzu kommt erlebte Diskriminierung auch außerhalb des Bildungssystems, wenn sie durch Aussehen oder Sprache als „nicht deutsch“ klassifiziert werden. Die dadurch ausgelöste Bedrohung der eigenen sozialen (z.B. ethnischen) Identität führt dazu, dass andere soziale Gruppen abgewertet werden um den eigenen Gruppenwert und damit auch den Selbstwert wieder herzustellen“ (Vgl. Klocke 2012: 15ff)

6.3.3 Einflüsse auf die Lehrkräfte

Für die Vermittlung und Thematisierung an Schulen spielt auch die Einstellung der Lehrkräfte eine große Rolle. Auch hier wurden auf der Grundlage vorangegangener Studien Faktoren ermittelt, die Lehrkräfte beeinflussen. Dazu gehören die Bekanntheit und die Umsetzung der AV27, ebenso wie Qualifizierungsmaßnahmen und Weiterbildungen zu diesem Thema, also das allgemeine Wissen und der Umgang damit im Schulalltag. Außerdem wurde das Verhalten der Schulleitung und die Einstellung der Eltern abgefragt. (Vgl. Klocke 2012: 17)

6.4 Datenerhebung und methodische Umsetzung

Zur Erhebung der Daten wurden in der Studie verschiedene Methoden verwendet. Zum einen gab es eine Fragebogenerhebung, die an einer proportional geschichteten Zufallsstichprobe durchgeführt wurde. Von den anfangs 99 angeschriebenen Schulen nahmen letztendlich 20 Schulen mit 787 Schüler*innen, 27 Klassenlehrer*innen, 14 Elternvertreter*innen aus 24 sechsten und 26 neunten Klassen aus allen Schularten an der Erhebung teil.

Betrachtet man die Zusammensetzung der Stichprobe, fällt auf, dass in der sechsten Klasse mehr weibliche Befragte, in der neunten mehr männliche Befragte teilnehmen; außerdem gab es mehr weibliche Klassenlehrerinnen, aber mehr männliche Schulleiter, die befragt wurden. Da der Migrationshintergrund als Einflussvariable hinterfragt werden sollte, wurden auch alle befragten Personen nach ihrer Staatsangehörigkeit, ihrem Geburtsland und den Geburtsland ihrer Eltern befragt. (Vgl. Klocke 2012: 20)

Interessant beim Betrachten der Stichprobe ist die sexuelle Orientierung der Befragten, wobei dies erst ab der neunten Klasse erfragt wurde. Über 5% antworteten, sich sexuell vom gleichen Geschlecht angezogen zu fühlen. 25% der Mädchen und 12% der Jungen gaben an sich „mindestens „wenig“ durch das gleiche Geschlecht angezogen zu fühlen“ (Klocke 2012: 24).

Die Befragung der Lehrkräfte ergab bei Lehrer*innen, dass 53% der Frauen und 56% der

Männer wenigstens „wenig“ vom gleichen Geschlecht sexuell angezogen werden, wobei dieses Ergebnis auch von der tendenziell höheren Bereitschaft von z.B. homosexuellen Lehrkräften kommen könnte, die zu diesem Thema dann womöglich eher an einer Befragung teilnehmen. (Vgl. Klocke 2012: 21ff)

Die Fragebögen und einzelnen Items wurden auf der Grundlage vorangegangener Forschung und in Zusammenarbeit mit Expert*innen und Vertreter*innen der Initiative ISV erarbeitet und anschließend mehrfach auf Verständlichkeit und mögliche Missverständnisse geprüft und evaluiert. Dabei wurden z.B. Fragen bei den Sechstklässler*innen altersbedingt weggelassen; die Fragebögen der Lehrkräfte sind etwas ausführlicher als die für die Elternvertretung und Schulleitung. (Vgl. Klocke 2012: 25ff.)

6.4.1 Wissenstand der Schüler, Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung zu LBST

Das Wissen, sowohl das der Schüler*innen als auch das der Lehrkräfte, wurde über einen klassischen Wissenstest abgefragt. Die Lehrer*innen sollten zusätzlich noch ihr eigenes Wissen einschätzen. Bei dem Wissenstest wurden vor allem Begriffserläuterungen wie „lesbisch“, „schwul“, „bisexuell“, „heterosexuell“ oder „transsexuell“ abgefragt. Zusätzlich sollten die Schüler*innen bestimmte Aussagen als richtig oder falsch bewerten, z.B. ob „sich Menschen dazu entscheiden, dass sie schwul sind“ (Klocke 2012: 27).

Auch die zu untersuchenden Einflussvariablen *Konservatismus*, *soziales Umfeld* pro LSBT und *der Status in der deutschen Gesellschaft* wurden abgefragt, indem bestimmte Aussagen bewertet werden sollten und bestimmte Faktoren erfragt wurden. Um z.B. im *Konservatismus* die soziale Dominanz-Orientierung zu erfragen, sollten die Schüler*innen folgende Aussage als richtig oder falsch bewerten: „Es ist wahrscheinlich ganz gut, dass bestimmte Gruppen in der Gesellschaft oben stehen und andere unten“ (Klocke 2012: 37). Die Variable des Status in der deutschen Gesellschaft wiederum, wurde z.B. mit Items nach den Schulnoten, Schulabschluss oder Anzahl der Bücher zu Hause abgefragt. Auch die finanzielle Situation der Familien wurde versucht mit aufzunehmen, z.B. durch Items, wie den Besitz eines eigenen

Zimmers. (Vgl. Klocke 2012: 40f.)

Abschließend wurde noch eine Kurzbefragung der Schulleitung durch einen Fragebogen durchgeführt. Diese Fragebögen enthielten keine Frage über Einstellung und Wissen zu LSBT sondern „ausschließlich zu objektivierbaren Gegebenheiten an den Schulen“ (Klocke 2012: 41). Inhalte waren unter anderem Anlässe und Ausmaße der Thematisierung, Möglichkeiten der Qualifizierungsmaßnahmen oder die Bekanntheit der AV 27. (Vgl. Klocke 2012: 42)

6.4.2 Verhalten der Schüler*innen

Um das Verhalten von Schüler*innen und Lehrkräften zu erfassen, wurden Fremdbeschreibungen von Mitschüler*innen abgefragt. Ein/e Schüler*in sollte jeweils Fragen zu zwei vorher durch eine Nummer zugeteilte Person, beantworten. Außerdem sollten alle Schüler*innen angeben wie und wie oft sexuelle Vielfalt im Unterricht erwähnt wird und sollten zusätzlich das Verhalten ihre Lehrkräfte einschätzen, zB. ob sie im Falle von Diskriminierung intervenieren oder sie sich lustig machen über „geschlechtsuntypisches Verhalten“, zB. das Lachen über einen Witz über Schwule und Lesben oder auch das Lustigmachen über einen Jungen, der sich vermeintlich wie ein Mädchen verhält. (Vgl. Klocke 2012: 31ff.)

6.4.3 Einstellungen der Schüler*innen

Um die explizite, also bewusste Einstellung gegenüber LSBT zu erfassen, wurden den Schüler*innen in der Befragung Situationen oder Aussagen beschrieben, die sie auf affektiver und kognitiver Ebene auf einer Skala von „sehr unangenehm“ oder „stimme ich gar nicht zu“ bis zu „sehr angenehm“ oder „stimme ich voll zu“ bewerten sollten, zB. „Du findest heraus, dass eine Freundin lesbisch ist.“ (Vgl. Klocke 2012: 33)

Um die implizite Einstellung der Schüler*innen möglichst objektiv zu messen, wurde der „Affective Misattribution Procedure (AMP)“ eingesetzt, in dem Gefühlsreaktionen ausgelöst werden sollen, deren Ursache der betrachtenden Person sich nicht sofort erschließt. Dabei

werden den Schüler*innen verschiedene Zeichen in kurzer Zeit gezeigt, die sie als angenehm oder unangenehm bewerten sollen. Die Zeichen sind möglichst neutral und sollten allein keine Gefühlsemotion auslösen. Kurz vor den neutralen Zeichen werden den Schüler*innen nun Bilder von Liebespaaren in ebenfalls sehr kurzer Abfolge gezeigt. Die Teilnehmenden sollen anschließend nur die Zeichen intuitiv und spontan bewerten und sich nicht von den Fotos beeinflussen lassen. Da die Zeichen keine Assoziationen zulassen, behilft sich der Mensch unbewusst an den zuvor gezeigten Fotos, wodurch sich eine unterbewusste Gefühlsreaktion ablesen lässt. In dem Versuch wurden auf den Fotos einmal eindeutig lesbische und schwule Paare gezeigt und im Gegensatz dazu, eindeutig heterosexuelle Paare, um die implizite Einstellung der Schüler*innen zu messen. (Vgl. Klocke 2012: 34)

6.4.4 Einstellung und Verhalten der Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung

Bei den Lehrkräften, Elternvertretungen und den Schulleitungen wurde nur die explizite Einstellung durch Fragebögen abgefragt. Hierbei waren die Fragebögen der Lehrkräfte sehr viel ausführlicher, als die der Eltern und der Schulleitung. Dabei wurden vor allem Fragen zur Thematisierung von sexueller Vielfalt im Unterricht oder durch externe Aufklärungsteams erfragt. Aber auch Diskriminierungsschutz oder der Umgang mit dem Outing von Lehrkräften wurden mit einbezogen. (Vgl. Klocke 2012: 42)

6.5 Ergebnisse der Datenerhebung

Die Ergebnisse hier ausführlich darzustellen, wäre zu umfangreich, deshalb versuchen wir im Folgenden einen Überblick der Ergebnisse in den verschiedenen Thematiken oder Schwerpunkten zu geben.

6.5.1 Thematisierung von sexueller Vielfalt an Berliner Schulen

Eines der Ziele der Studie war es auch herauszufinden, wie bekannt die AV 27 bei Schulleitung, Lehrkräften und der Elternvertretung ist. Dabei wurde festgestellt, dass 87% der Befragten die Existenz der Richtlinie bekannt ist, aber nur 50% den Inhalt kannten. Obwohl die meisten Schulleiter*innen angaben, dass sie die Richtlinien auch an Mitarbeitende weitergegeben hätten, gaben nur ein Drittel der Befragten an, zu wissen, dass es die AV 27 gibt und nur 15% war der Inhalt bekannt. Bei den Elternvertreter*innen wusste niemand über die AV 27 Bescheid. (Vgl. Klocke 2012: 45)

Die Thematisierung im Unterricht scheint vor allem dann stattzufinden, wenn „die Notwendigkeit der Aufklärung über sexuelle Vielfalt“ (61%) aber auch „Homo- und Transphobie“ (41%) in der Schule deutlich werden. Wenn Lehrkräfte vor Schüler*innen über LSBT sprachen, war dies, laut Antworten der Schüler*innen allermeist positiv. Dies geschah vor allem in den Unterrichtsfächern Ethik und Biologie. (Vgl. Klocke 2012: S.47)

Laut Aussage der Schüler*innen wurde das Thema von den Klassenlehrer*innen am ehesten angesprochen wenn sie, vermutlich im Kontext von homophoben Aussagen, klarstellten, dass lesbisch oder schwul sein „nichts Schlimmes“ sei (72%)“ (Klocke 2012: S.47). Deutlich seltener behandelten sie das Thema ausführlicher (28%) oder erwähnten es wie selbstverständlich, beispielsweise im Zusammenhang mit dem Thema Liebe und Partnerschaft (22%) oder indem in ihren Unterrichtsbeispielen auch LSBT vorkommen ließen (22%). (Vgl. Klocke 2012: 50f)

Laut Fragebogen der Lehrkräfte, gaben „11% der Klassenlehrer*innen an, sexuelle Vielfalt seit 2002 im Unterricht nie thematisiert zu haben, 26% selten, 52% gelegentlich, 7% oft und

4% sehr oft“ (Klocke 2012: 52). Durch Auswertung der Interviews kann gesagt werden, dass die meisten Lehrkräfte, die das Thema bewusst behandeln, dies beispielsweise durch das Bearbeiten eines Romans mit schwuler Hauptperson „wie jeden anderen Text zu behandeln“ (Klocke 2012: 53) tun. (Vgl. Klocke 2012: 52f.)

Interessant für den Umgang mit sexueller Vielfalt an den Schulen ist außerdem, dass insbesondere die Elternvertreter*innen mehr Thematisierung wünschen (vgl. Klocke 2012: 59). Trotzdem wurde bei der Studie ausreichend belegt, dass allein das Thematisieren und Aufklären über sexuelle Vielfalt mehr Akzeptanz schafft. Des Weiteren wurde festgestellt, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte und Schulleitungen es für sinnvoll hielten, Ziele gegen Mobbing und Diskriminierung ins Leitbild ihrer Schule aufzunehmen (vgl. Klocke 2012: 63). Probleme bei der Thematisierung hatten vor allem Lehrkräfte der sechsten Klassen, da es teilweise schwierig sei, über Homosexualität zu sprechen, da das Thema sehr stark mit Sexualität verbunden ist. Das könnte damit zusammenhängen, dass heterosexuelle Liebe immer und nebenbei vermittelt und homosexuelle Liebe meist eher im Rahmen von Sexualerziehung und Aufklärungsunterricht behandelt wird.

Ein Beispiel aus einem Expert*inneninterview: „Und wenn das jetzt mit „schwul-lesbisch“ kommt, dann frag ich eben, was das ist (...) dann kichern sie. (...) Meiner Meinung geht's ja oft gar nicht darum, dass man was gegen Schwule oder Lesben hat, sondern es geht um Sex (...) und das ist eklig (...) was ja altersgemäß auch passt, also ist für Kinder ja eklig. (...) Und dann sagen die „Schwul' ist: zwei Männer haben Sex miteinander. Und ‚Lesbisch‘ ist: zwei Frauen haben Sex miteinander.“ Und dann frag ich, „und wenn ein Mann und eine Frau miteinander zusammen sind?“ Und dann sagen sie (Pause) „Liebe“ (lacht). Und dann führ' ich die Begriffe „homosexuell“ und „heterosexuell“ ein und sag „Es ist egal, homosexuell oder heterosexuell ist beides und Liebe ist auch beides“, (...) Dann sind sie natürlich überrascht. (...) Die sagen dann auch: „Behaupte nicht so was

über meine Eltern, dass die heterosexuell sind!“ (lacht) Na wegen dem Wort „sexuell.“
(Klocke 2012: 54)

Hierbei wird noch einmal deutlich, dass es problematisch ist, wenn homosexuelle Liebe nur Teil der naturwissenschaftlichen Unterrichtseinheiten ist und damit stark mit Sex verbunden wird.

6.5.2 Wissenstand der Schüler*innen, Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung zu LSBT

Die Wissenabfrage über LSBT zusammenzufassen ist nicht so leicht. Zwar gaben 97% der Schüler*innen richtig an, was „Homosexualität“ ist, aber schon bei der Begrifflichkeit „Bisexualität“ wussten 23% keine Antwort und 13% verwechselten sie mit Transsexualität. Eine Mehrheit konnte z.B. nicht beantworten, ob „die sexuelle Orientierung auf die Menge von Östrogenen im Blut“ (Klocke 2012: 65) zurückzuführen ist. Große Unsicherheit, auch bei den Lehrkräften, bestand auch bei der Frage, ob bei gleichgeschlechtlichen Paaren immer jemand die Frauen- bzw. Männerrolle übernimmt. Zwar wusste die Mehrheit der Schüler*innen, dass Homosexualität keine Krankheit ist, aber die Mehrheit war sich auch nicht sicher, ob sexuelle Orientierung durch Therapien verändert werden kann. (Vgl. Klocke 2012: 63ff.)

Betrachtet man den Einfluss des Geschlechts auf das Wissen von LSBT, kann man feststellen, dass weibliche Befragte offenbar „motivierter“ sind, etwas über „soziale Minderheiten“ zu lernen, was damit zusammenhängt, dass Mädchen mehrheitlich die Gleichberechtigung sozialer Gruppen wichtiger ist und geringere Akzeptanz zu traditionellen Rollenbildern haben. Dieser Geschlechtereffekt zieht sich durch viele Beobachtungen und Ergebnisse der Studie. (Vgl. Klocke 2012: 69) Das Wissen über LSBT ist eine wichtige Einflussvariable, wenn es um die Akzeptanz von sexueller Vielfalt geht. Durch die selbstverständliche Thematisierung sexueller Vielfalt, kann das strenge binäre Rollensystem aufgelöst und Alternativen nebenbei angeboten werden. (Vgl. Klocke 2012: 69)

6.5.3 Verhalten der Schüler*innen

Geht es um das Verhalten der Schüler*innen, soll zunächst die Selbsteinschätzung der Sechstklässler*innen bzw. Neuntklässler*innen vorgestellt werden. Hierbei gaben z.B. 62% aller Sechstklässler*innen und 54% aller Neuntklässler*innen an, sie hätten in den vergangenen 12 Monaten mindestens einmal „schwul“ oder „Schwuchtel“ als Schimpfwort verwendet. Hierbei ist aber zu beachten, dass diese Form der homophoben Beschimpfung zwar offenbar häufig vorkommt, die Schüler*innen dieses Verhalten aber offensichtlich nicht als beleidigend wahrnehmen und ihnen damit nicht per se eine homophobe Einstellung unterstellt werden kann. (Vgl. Klocke 2012: 49ff.) Trotzdem gaben 50% aller Sechstklässler*innen und 33% aller Neuntklässler*innen an, über Personen gelästert zu haben, weil diese für lesbisch oder schwul gehalten wurden und in beiden Klassenstufen gaben gut die Hälfte der Schüler*innen an, sich über Mitschüler*innen lustig gemacht zu haben, weil sie sich nicht geschlechtskonform verhalten hatten. (Vgl. Klocke 2012: 49ff.)

In den Untersuchungen sollte außerdem auch ermittelt werden, inwieweit und wodurch sich diskriminierendes aber auch unterstützendes Verhalten beeinflussen lässt. Dabei wurde unter anderem festgestellt, dass sich das Verhalten der Lehrkräfte auf das Verhalten von Schüler*innen auswirkt, z.B. verhielten sich Schüler*innen diskriminierender in Klassen, in denen die Schüler*innen angaben, dass sich Klassenlehrer*innen über Schwule und Lesben oder geschlechteruntypisches Verhalten lustig gemacht hatten. Lesbische oder schwule Lehrkräfte und andere Vorbilder förderten hingegen die Akzeptanz von LSBT bei den Schüler*innen. (Vgl. Klocke 2012: 79f.)

Ein weiterer Einflussfaktor ist offenbar das sozialisierte Geschlecht, aber auch das Alter. Zum Beispiel verhielten sich Mädchen weniger diskriminierend als Jungen, genauso wie sich die Sechstklässler*innen diskriminierender als die Schüler*innen der neunten Klasse verhielten. Dabei zeigten die Schüler aber auch mehr unterstützendes Verhalten, was eventuell so erklärt werden könnte, dass lesbisch sein und schwul sein bei den sechsten Klassen generell mehr thematisiert wurde. (Vgl. Klocke 2012: 79f.)

Betrachtet man die Einflussvariable *Migrationshintergrund* kann man feststellen, dass trotz der mehrheitlich eher negativen Einstellungen, Schüler*innen mit entsprechendem Hintergrund nur „marginal weniger“ unterstützendes Verhalten zeigen als Schüler*innen ohne entsprechenden Hintergrund. (Vgl. Klocke 2012: 79ff.)

6.5.4 Einstellung der Schüler*innen

Die explizite Einstellung der Schüler*innen zu LSBT stellt sich als sehr ambivalent dar. Die Mehrheit von ihnen würde sich beispielsweise unwohl in einer Gruppe schwuler bzw. lesbischer Menschen fühlen, aber der Mehrheit der Schüler*innen wäre es auch „egal“ wenn sie erfahren würden, dass jemand im Freundeskreis schwul oder lesbisch ist. Die Neuntklässler*innen gaben mehrheitlich an, sich unwohl zu fühlen, wenn mitbekommen würden, dass eine Person aus dem Bekanntenkreis, lieber dem anderen Geschlecht angehören möchte. Ein Großteil (86%) der Sechstklässler*innen und 78% der Neuntklässler*innen stimmte vollkommen zu, dass schwule und lesbische Menschen die gleichen Rechte und ein Recht auf Ehe und Familie haben. (Vgl. Klocke 2012: 87) Betrachtet man die Ergebnisse, so fällt auf, dass die affektiven Einstellungen insgesamt eher neutral bis ablehnend sind, wohingegen die kognitiven Einstellungen eher positiv waren (vgl. Klocke 2012: 56f.) Die implizierten Einstellungen die durch den AMP getestet wurden, zeigen bei den Neuntklässler*innen gegenüber schwulen Paaren deutlich negative Ausprägungen. Sie wurden also als unangenehm eingeschätzt. Lesbischen Paaren gegenüber kam es *nur* zu einer leicht negativ und im Vergleich zu den heterosexuellen Paaren zu einer positiveren Reaktion. (Vgl. Klocke 2012: 58f.)

Außerdem konnten verschiedene Einflussfaktoren, die sich auf die Einstellung bzw. die Akzeptanz und letztendlich auch auf das Verhalten der Schüler*innen auswirken, herausgefiltert werden. Dazu zählt unter anderem die Einstellung und Erwartungen des sozialen Umfelds. Ist dieses Umfeld eher *pro LSBT* geprägt, so hat das einen positiven Einfluss auf die Akzeptanz gegenüber schwulen und lesbischen Menschen. Hinzu kommt, dass die Schüler*innen aufgeschlossener und toleranter waren, wenn sie in ihrem Umfeld die

Erwartung verspürten, dass man gegen Diskriminierung vorzugehen und sich für Gleichberechtigung stark zu machen sollte. Außerdem wirkt sich der Kontakt zu Menschen aus der LSBT-Community positiv auf die Einstellung der Schüler*innen aus. (Vgl. Klocke 2012: 70ff.)

Betrachtet man unter diesem Aspekt den Einflussfaktor Migrationshintergrund, so ist festzustellen, dass dieser erst einmal keinen signifikanten Einfluss auf die Einstellung der Schüler*innen hat. Zu beobachten ist aber auch, dass besonders Schüler*innen mit türkisch/arabischem Migrationshintergrund, sensible auf die Bewertung der KlassenlehrerInnen reagieren und die Einstellung teilweise übernehmen. (Vgl. Klocke 2012: 71ff.)

6.5.5 Einstellung und Verhalten der Lehrkräfte, Elternvertretung und Schulleitung

Die Schüler*innen wurden auch nach dem Verhalten ihrer Lehrkräfte gefragt, wobei nur 20% angaben, dass ihre Lehrer*innen immer eingreifen, wenn Schüler*innen geärgert wurden, weil sie sich nicht geschlechtskonform verhalten haben oder weil sie für schwul oder lesbisch gehalten wurden. Die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte lag etwas darüber. Andersrum gingen 20% (4% Selbsteinschätzung) in solchen Fällen noch nie dazwischen. Außerdem gaben die Schüler an, dass sich mindestens ein Drittel der Lehrkräfte „selten“ über geschlechtsuntypisches Verhalten lustig machte und gut ein Viertel bei Witzen über Schwule und Lesben mitgelacht hatte. (Vgl.Klocke 2012: 54)

Auf die Frage, ob die Schüler*innen über lesbische oder schwule Lehrkräfte Bescheid wissen, antworteten 65% der Schüler*innen mit „weiß nicht“, aber auch 73% der Lehrkräfte konnten zu ihren Kollegen keine Angaben machen. Des Weiteren ist bemerkenswert, dass bei der Frage nach der sexuellen Orientierung in der neunten Klasse, nur über einen Schüler berichtet wurde, der sich offen als schwul geoutet hat. Vier der Klassenlehrer*innen gaben sogar an, zu wissen, dass es keine homosexuellen Schüler*innen in ihren Klassen gibt, der Rest antwortete mit „weiß nicht“. (Vgl Klocke 2012:

S.55) Auch bei den Lehrkräften hat man versucht statistisch Faktoren zu ermitteln, die die Einstellung gegenüber LSBT beeinflussen. Hierzu gehört die AV27, da offenbar eine „offizielle Legitimierung“ die Lehrkräfte eher motiviert das Thema im Unterricht zu behandeln. Das überschneidet sich auch mit Wunsch nach besserer Weiterbildung und Lehrmaterialien zu dem Thema LSBT. Beispielsweise sollte „LSBT in allen Schulbüchern proportional zu ihrem Anteil in der Bevölkerung vorkommen“ (Klocke 2012: 85). (Vgl. Klocke 2012: 83ff).

6.6 Konsequenzen und Fazit

Entscheidend ist nun, welche Handlungsempfehlungen für die konkrete Praxis daraus abzuleiten wären, um die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu fördern. Ein angemessener und offener Umgang aber auch das bloße Wissen über LSBT sind grundlegend für die Thematisierung, einen zunehmend positiven und normalisierten Umgang und mehr Akzeptanz der sexueller Vielfalt von Menschen. Was dies im Konkreten bedeutet, werden wir im folgenden Kapitel erläutern.

6.6.1 Konsequenzen für den Umgang mit Diskriminierung

Wie bereits beschrieben, kann ein angemessener Umgang zu mehr Akzeptanz für sexuelle Vielfalt führen. Es wurde gezeigt, dass beispielsweise die Verwendung von „schwul“ oder „Lesbe“ als Schimpfwort, zwar eine homophobe Bedeutung und Wirkung hat, nicht aber unbedingt auf eine homophobe Einstellung hinweist und es daher nicht sinnvoll ist, den Schüler*innen sofort Schwulen- und Lesbenfeindlichkeit zu unterstellen. Es erscheint wirkungsvoller mit den Schüler*innen über ihr Verhalten und die Konsequenzen zu sprechen und zu versuchen, durch Perspektivenwechsel, eine Reflexion und Einsicht bei den Jugendlichen hervorzurufen. „In einigen Interviews wurde es als wirksam geschildert, die entsprechenden Personen aufzufordern, die Bedeutung der verwendeten Begriffe zu erklären und warum diese Bedeutung auf das so bezeichnete Objekt oder die beschimpfte Person

zutreffen soll.“ (Klocke 2012: 93). Trotzdem ist es sehr wichtig, einen sensiblen Umgang mit einem solchen Verhalten zu erreichen und eine klare Position zu beziehen. Schließlich haben die Einstellung und die Erwartungen der Lehrkräfte und des restlichen sozialen Umfelds haben nachweislich einen starken Einfluss auf die Einstellung der Jugendlichen. (Vgl. Klocke 2012: 93)

6.6.2 Konsequenzen der Thematisierung von sexueller Vielfalt

Es hat sich eindeutig gezeigt, dass das Wissen über LSBT einen großen Einfluss auf die Akzeptanz der Schüler*innen hat. Das heißt auch, dass die Thematisierung von sexueller Vielfalt im Unterricht ein wichtiger Faktor ist. Dabei ist eine fächerübergreifende Auseinandersetzung in unterschiedlichsten Zusammenhängen zu empfehlen, um die Thematik möglichst selbstverständlich aufzugreifen. Dies kann auf ganz unterschiedlichen Wegen passieren, z.B. im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht, in dem Filme oder Romane bearbeitet werden könnten, die neben heterosexuellen auch LSBT-Charaktere darstellen. Oder aber im Geschichtsunterricht, in dem der Kampf um die Gleichberechtigung am Beispiel der LSBT-Bürgerrechtsbewegungen behandelt werden könnte. (Vgl. Klocke 2012: 89)

Auch die Vermittlung von allgemeinem Wissen über Vorurteile und Diskriminierung fördern eine Akzeptanz bei den Schüler*innen und sollte daher nicht erst ab der sechsten Klasse beginnen. „Kindern soziale Vielfalt als etwas Selbstverständliches nahebringen, ist einfacher als bereits verfestigte Vorurteile bei Jugendlichen abzubauen.“ (Klocke 2012: 91)

6.7 Relevanz/Vergleich der Ergebnisse mit unserer Forschung und Fazit

Während unseres Forschungsprozesses, haben wir uns oft gefragt, welche konkreten Handlungsempfehlungen sich aus der erlernten Theorie und den Forschungsergebnissen ableiten lassen könnten. Laut der Ergebnisse von 2012 braucht es vor allem noch sehr viel Aufklärung. Dies spiegelte sich auch aus den durchgeführten Interviews wieder. Es hat sich immer wieder gezeigt, dass es auch beim pädagogischen Fachpersonal unsicheres oder fehlendes Wissen in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gibt. Doch genau dieses Wissen wäre die Grundlage um gezielt Aufklärung betreiben, professionell Handeln und Position beziehen zu können. Hierbei wurde immer wieder deutlich, dass eine klare Haltung der Leitung und eine Verankerung im jeweiligen Konzept, sich förderlich auswirkten. Für die Mitarbeiter*innen ist es, besonders durch den bereits ausgelasteten und stressigen pädagogischen Alltag wichtig, klare Richtlinien und Erwartungen zu kennen und zu haben um sich orientieren zu können. Dies scheint in vielen Einrichtungen zu fehlen, was Unsicherheit und Überforderung hervorbringt.

Ein Thema, welches sowohl in der Studie von 2012, als auch in unserer Forschung häufig erwähnt wurde, ist der Umgang mit diskriminierender Sprache, besonders in der Jugendsprache. Dabei hat sich gezeigt, dass vielen Kindern und Jugendlichen die Bedeutung und Wirkung ihrer Worte nicht bewusst sind. Demzufolge ist es wichtig, mit den Kindern aufklärende Gespräche zu können. Das Schaffen von Akzeptanz hängt von dem Wissen und dem Kontakt zu LBST und der Bereitschaft, die heteronormativ geprägte Gesellschaft für mehr Vielfalt zu öffnen, ab.

Handlungsempfehlungen



Die folgenden Handlungsempfehlungen sind keine „Muss-Empfehlungen“. Uns ist bekannt, dass viele Sozialarbeiter*innen in ihren Kapazitäten bereits sehr ausgelastet sind und im beruflichen Alltag nicht alles möglich ist, da viele „Brände“ situationsbedingt gelöscht werden müssen. Dennoch wollen wir einige Anregungen im Hinblick auf Gender geben, die möglicherweise in den Arbeitsalltag integriert werden könnten. Die Zusammenarbeit mit den Klient*innen könnte verbessert werden, wenn diese Raum zur Bekanntmachung und Entfaltung ihrer diversen Lebenslagen und -realitäten haben.

**Gender zu berücksichtigen kann anstrengend sein, lohnt sich aber!
Aller Anfang mag schwer sein, könnte hiermit aber gelingen...**

Angebote

- Thematisierung von Gender im Alltag durch niedrigschwellige Angebote — komplexe Projekte können zu Beginn überfordern.
- Anbieten von Gesprächsrunden (Befragung der Klient*innen nach Interessen, Haltungen, Erfahrungen, Wissen etc. und daraus Themenbildung).
- Regelmäßige Angebote durch Personen, die das Thema interessiert

Sprache

- Verwendung einer geschlechterbewussten Sprache im beruflichen Alltag und im Schriftverkehr mit Jugendamt, Eltern, Mitarbeitenden usw.
- keine Angst davor haben, beim Gendern Fehler zu machen – das ist vollkommen menschlich und kann jeder Person passieren.
- Die Potsdamer Leitlinien (<https://www.blickwechsel-potsdam.de/leitlinien/>) sind eine gute Grundlage, um sich über geschlechterbewusste Sprache zu informieren.

Geschlechterspezifische Arbeit

- Auf der Homepage <https://www.blickwechsel-potsdam.de/leitlinien/> findet sich eine Methodensammlung für geschlechterspezifische Arbeit mit Mädchen*, jungen Frauen*, Jungen* sowie jungen Männern*.

Weiterbildung

- Mitarbeitende anregen, an Fortbildungen teilzunehmen bzw. Multiplikator*innen ausbilden, welche dann das Team über neue Inhalte informieren.
- Ein tieferes Eintauchen in das Thema/die Empirie ist empfehlenswert, um die Begriffe richtig verstehen und benutzen zu können.
- Selbstreflexion: Warum meide ich das Thema? Was verunsichert mich?

Team und Institution/ Projekt

- Einnahme einer Vorbildrolle im Alltag
- Entwicklung einer Teamhaltung zum Thema Gender
- Hinterfragen und/oder bewusstes Aufbrechen der Rollenaufteilung im Team
- Reflexion der Angebote (Aktivitäten etc.) bezogen auf die Geschlechtsspezifität
- Kindern und Jugendlichen zutrauen, das Thema zu verstehen. Kinder sind meist unvoreingenommen.
- Auch zu Nichtwissen stehen: man kann sich gemeinsam informieren und lernt nie aus!
- Schaffen einer Stelle einer*s Genderbeauftragten in der Einrichtung (Partizipationsbeauftragte*r und Kinderschutzbeauftragte*r sind normalerweise Pflicht, dies könnte zusätzlich gemacht werden).
- Ein Leitbild bezüglich Gender für die Einrichtung entwickeln (Orientierung am Gender Mainstreaming) und damit Handlungssicherheit für das Personal schaffen (Top-Down-Prinzip).
- Strukturen schaffen für Zeit zur Auseinandersetzung (mit Klient*innen und persönlich) der Mitarbeitenden mit dem Thema Gender.



Anhang

In den folgenden Texten widmen wir uns erneut den theoretischen und methodischen Grundlagen für die Soziale Arbeit. Wenn wir mit dem zweiten Kapitel Ihr Interesse diesbezüglich geweckt haben, können Sie sich hier vertiefend belezen. Des Weiteren finden Sie unseren Gesprächsleitfaden und Begriffserklärungen für die Expert*inneninterviews, welche wir den befragten Personen und Einrichtungen im Voraus zukommen ließen.

8.1 Gender

8.1.1 Historischer Hintergrund

„Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es. Keine biologische, psychische oder ökonomische Bestimmung legt die Gestalt fest, die der weibliche Mensch in der Gesellschaft annimmt.“ (de Beauvoir 1997: 334)

Bereits 1968 unterschied der Psychoanalytiker Robert Stoller zwischen Sex und Gender. Seine Patient*innen wiesen „falsche“ oder „fehlende“ sexuelle Merkmale (z.B. Hermaphroditen) auf, entsprachen somit nicht der gesellschaftlichen Norm, wurden jedoch entweder männlich oder weiblich sozialisiert. Demzufolge untersuchte er die Gender-Identität dieser Personen. (Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2001: 9) 1972 übernahm die britische Soziologin Ann Oakley die Unterscheidung zwischen Sex und Gender und setzte diese in einen gesellschaftspolitischen Kontext. „Sex ist ein Wort, das sich auf die biologischen Unterschiede zwischen männlich und weiblich bezieht (...), dagegen ist Gender eine Sache der Kultur: es bezieht sich auf die soziale Klassifizierung in „maskulin“ und „feminin.“ (Oakley 1972: 16).

Dabei betonte Ann Oakley eindeutig die Variabilität von Gender. Je nach Ort und Zeit seien die Kriterien für das, was als männlich oder weiblich gelte, unterschiedlich. Mit der Unterscheidung von Sex und Gender schuf Oakley ein feministisches Instrument, mit dessen Hilfe feste Rollenzuschreibungen aufgrund biologischer Faktoren zurückgewiesen werden konnten. (Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2001: 9)

8.1.2 Doing Gender und Undoing Gender

Vor bzw. direkt nach der Geburt werden Menschen sofort einer von zwei Geschlechterkategorien zugeordnet – zu den Jungen oder den Mädchen. Allein durch sichtbare Geschlechtsmerkmale werden den Personen bereits feste Eigenschaften und Rollen zugeschrieben. Verfestigt wird dies im Laufe des Lebens durch die Erziehung, gesellschaftliche Normen und Werte, Stereotypen, Traditionen, Identifikationen usw.. Von Anfang an wird gelehrt, dass die Welt zweigeschlechtlich strukturiert ist. Außerdem wird dieses Konstrukt durch Gesetze und Institutionen, wie Familie oder die heterosexuelle Ehe, verfestigt.

Das Ausleben von stereotypen Geschlechterrollen in Interaktionen mit anderen Menschen und die Übertragung dieser Rollenvorstellungen nennt man Doing Gender. (Vgl. Symkalla 2007: 3f) Menschen sind dabei häufig permanent unterbewusst an dieser geschlechtsspezifischen Bewertung und Klassifizierung beteiligt. Bei einer gendersensiblen Pädagogik ist es daher von Bedeutung, Zuweisungen zur Herstellung von Heteronormativität in Frage zu stellen und aufzubrechen.

„Undoing Gender bezeichnet die Praxis, die Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen zu erkennen, zu problematisieren und schließlich zu dekonstruieren.“ (Czollek/ Perko/ Weinbach 2009: 24). Dies kann erreicht werden, indem sich Menschen den Bildern, die sie voneinander haben, bewusst werden. Viele Menschen sind mit dieser Thematik jedoch noch nicht oder nur begrenzt in Berührung gekommen. Mit diesem Nichtwissen wird Vieles, was über Männer und Frauen gesagt wird, als „normal“ und vorgegeben gesehen. Der Einfluss von Stereotypen über Geschlechter bestimmen dabei die Handlungen im Alltag. Doch mit diesem Denken und Verhalten stützt und fördert man die Sicht darauf, wie Männer und wie Frauen sind oder zu sein haben. Die Verantwortung, dieses Geflecht zu dekonstruieren und aufzubrechen, liegt damit erst einmal in den Teilen der Gesellschaft, die sich dessen bewusst werden sollten. Der Einfluss der Sozialen Arbeit, aber auch der Politik, kann dabei eine bedeutende Rolle spielen.

8.1.3 Feministische Theorie

Durch die feministische Theorie wurde es überhaupt erst möglich, eine sozialwissenschaftliche Theorie des Geschlechts zu entwickeln. Diese ist in sogenannte *Wellen* eingeteilt.

In der ersten Welle geht es um das Gleichheitsparadigma, welches anstrebt, dass die Gleichheit zwischen den Geschlechtern betont wird, sodass zwischen Männern und Frauen eine Gleichheit erreicht wird. Die zweite Welle stellt das Differenzparadigma dar, welches die Unterschiedlichkeit zwischen Männern und Frauen hervorhebt und Frauen Männern nicht als unterlegen, sondern als gleichwertig oder sogar überlegen ansieht.

Von afroamerikanischen Frauen, südländischen Frauen und Lesben wurde schließlich eine dritte Welle angestoßen, die die Differenz zwischen Frauen (weniger zwischen Männern und Frauen) in den Mittelpunkt rückt (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung:2001: 8) und „gleichzeitig bisher unhinterfragte Annahmen wie die Voraussetzung einer Vorstellung des biologischen Geschlechts oder die der gesamten vergeschlechtlichten Gesellschaftsordnung kritisiert.“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2001: 8).

Gerade in feministischen Debatten stößt diese dritte Welle immer wieder auf starken Widerstand, da diese sehr von postmodernem Denken beeinflusst wurde.

Die drei Wellen feministischer Theorien, die vor allem ein Instrument der Einordnung darstellen, folgen allerdings nicht aufeinander, sondern werden gleichzeitig in den Debatten vertreten. (Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2001: 8)

8.2 Kompetenzen bezogen auf das Thema Gender/Queer

Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzen, die Sozialarbeiter*innen verinnerlichen und sich aneignen sollten, bezogen auf das Thema Gender/Queer, näher erläutert.

Die Sozialkompetenz

Die Sozialkompetenz umfasst die Grundlagen im Umgang mit anderen Menschen. Dazu gehört die Fähigkeit eine erfolgreiche Kooperation durchzuführen, befähigt zu sein sich kommunikativ und wertschätzend zu verständigen, gut im Team zu arbeiten sowie kontaktfreudig, geduldig, offen, hilfsbereit und tolerant zu sein.

Im Sinne von Gender/Queer bedeutet es, dass Sozialarbeiter*innen in der Lage sind, die Geschlechtervielfalt und Vielheit wahrzunehmen, dementsprechend alle Geschlechter zu achten und Gender-Aspekte zur Kenntnis zu nehmen. Des Weiteren zählt das Bewusstsein über Missverständnisse in den Geschlechterverhältnissen dazu. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 201f)

Die Individualkompetenz

Bezogen auf Gender/Queer beschreibt die Individualkompetenz die Fähigkeit, eigene Genderinszenierungen zu reflektieren und sich selbst und andere Personen bezüglich des Geschlechts sowohl fördernd, als auch kritisch gegenüber zu stehen. Hier ist es wichtig, die Unterscheidung von Doing Gender und Undoing Gender zu kennen. Praktiken des Undoing Genders sollten angewandt werden. Wenn klassische Geschlechterrollen und -stereotypen aufgebrochen werden, haben Menschen die Möglichkeit sich individuell, je nach sexueller Orientierung, frei zu entfalten. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 201f)

Die Fach-/Sachkompetenz

Sozialarbeiter*innen haben die Fach-/Sachkompetenz bezüglich Gender/Queer verinnerlicht, wenn sie mit Inhalten bezüglich des Themas vertraut sind und Gendertheorien und Queer Studies kennen. Sie sollten sich derer Bedeutung stets bewusst sein – besonders wenn es um den Arbeitsmarkt, die Chancengleichheit der Geschlechter und die Gleichstellungspolitik geht. Die bereits beschriebenen Praktiken des Konstruierens und Dekonstruierens der Geschlechter (Doing Gender und Undoing Gender) spielen auch hier eine wichtige Rolle. Zusätzlich gehören Fähigkeiten des spontanen Perspektivwechsels und dialogischen Denkens zur Fach-/Sachkompetenz. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 201f)

Die Methodenkompetenz

Zur Methodenkompetenz zählen die Kenntnisse der gesellschaftlichen Geschlechterrollen und -stereotypen und deren Auswirkungen für einzelne Personen. Außerdem wird Gender Mainstreaming als Aufbauentwicklungsverlauf berücksichtigt und „Queer“ mit einbezogen. Sozialarbeiter*innen sollten in der Lage sein, Beratungen bezüglich Gender/Queer anzubieten und durchführen zu können und entsprechende projizierende Analysen zu stützen. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 201f)

8.3 Die 3R Methode

Letztlich soll die sogenannte 3R Methode, welche der praktischen Umsetzung von Gender und Queer dient, erläutert werden. Diese beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Repräsentation, den Ressourcen und der Realität der betroffenen Personen. (Vgl. Bergmann/Pimminger 2004: 76)

1. Fragen zur Repräsentation

Wie groß ist der Anteil von Frauen, Männern und queeren Menschen in dem Arbeitsbereich, der betrachtet wird?

Wie ist die Verteilung von Frauen und Männern in Ausschüssen, in der jeweiligen Behörde, auf den jeweiligen Hierarchiestufen und bei den Nutzer*innen der Angebote?

Wie viele Angelegenheiten können gezählt werden, die hauptsächlich Frauen oder Männer betreffen?

Wie hoch ist dabei jeweils der Anteil von queeren Menschen?

Liegen entsprechende Daten (Statistiken, Befragungen, Untersuchungen etc.) vor?

(Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 204)

2. Fragen zu den Ressourcen

Wie werden Ressourcen zwischen Männern, Frauen und queeren Menschen verteilt?

Wie lange reden Frauen und Männer bei Beratungen, Kommissionen, Konferenzen etc.?

Wie viel Geld wird für weibliche und männliche Aktivitäten zur Verfügung gestellt?

Wie sind die Gehälter zwischen Frauen und Männern verteilt?

In welchem Umfang werden Tätigkeiten von Frauen und Männern subventioniert?

Wie verteilen sich die öffentlichen Haushaltsmittel auf Ausgaben für Frauen und Männer?

Wie hoch ist jeweils der Anteil für queere Menschen?

(Vgl. Czollek/Perko/Weinbach, 2009:204)

3. Fragen zur Realität

Warum ist die Situation so, wie sie ist?

Wer bekommt was zu welchen Bedingungen?

Warum werden Frauen, Männer und Queers unterschiedlich behandelt, beurteilt, beteiligt?

Welche Normen und Werte liegen den verschiedenen Tätigkeiten zugrunde?

Wird den Interessen der Geschlechter in gleichem Umfang Rechnung getragen?

(Vgl. Czollek/Perko/Weinbach, 2009: 204f)

Die 3R-Methode wurde durch ein viertes R, das die rechtliche Situation beinhaltet, ergänzt. Arbeitnehmer*innen sollte ein Schutz vor direkter und indirekter Diskriminierung gewährt werden, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung. Dabei geht es nicht nur um Gesetze, sondern auch um Verordnungen und Anweisungen. Die indirekte Diskriminierung, welche nicht immer auf den ersten Blick erkennbar ist, steht im Vordergrund, da es bezüglich des Geschlechts zu einer Benachteiligung oder Bevorzugung durch die Arbeitgeber*innen oder Kolleg*innen kommen kann. Dies würde zur Chancenungleichheit der betroffenen Personen führen und sollte deswegen rechtlich abgesichert sein. (Vgl. Bergmann/Pimminger 2004: 76)

8.4 Diversity

8.4.1 Geschichtlicher Hintergrund

Der Diversity-Ansatz stammt ursprünglich aus den Bürgerrechtsbewegungen in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Anfangs war die amerikanische Organisation „Anti-Defamation-League“ (ADL) auf die Bekämpfung des Antisemitismus und der Diskriminierung der Juden ausgerichtet. Diversity steht für die Herstellung von Chancengleichheit von Gruppen und Individuen, die aufgrund bestimmter Merkmale benachteiligt werden. Durch die in den 1970er und 1980er-Jahren stattgefundenen Bürgerrechtsbewegungen gegen rassistische Diskriminierung, Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und Diskriminierung der sexuellen Orientierung wurde die Debatte erweitert. Infolge dieser neu gewonnenen Diskriminierungsdimensionen stand der Begriff „Diversity“ für die Herstellung von Chancengleichheit von Gruppen und Individuen, die aufgrund bestimmter Merkmale diskriminiert und benachteiligt werden. Darauf beruhend wurde in den USA das Antidiskriminierungsgesetz verabschiedet. Seit Ende der 1990er Jahre wird das Konzept auch von der Europäischen Union als Leitbild verwendet. 2006 wurden in der deutschen Gesetzgebung die Aspekte von Vielfalt im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) berücksichtigt und sollen seitdem Individuen vor Diskriminierung jeglicher Art schützen. (Vgl. Van Keuk/Joksimovic 2011: 84)

8.4.2 Diversity-Kompetenzen

Um die Potentiale zunehmender Vielfalt umzusetzen, brauchen Individuen, Organisationen, Politik und auch Sozialarbeiter*innen Diversity-Kompetenzen. Diese umfassen das Wissen über die menschliche Vielfalt und die Fähigkeit von Individuen und Organisationen, sich den Herausforderungen einer sich ständig verändernden und pluralistischen Gesellschaft stellen zu können. Diversity-Kompetenzen beschreiben die Fähigkeiten, die Individuen inne tragen sollten, um mit unterschiedlichsten Menschen in einer diversen Gesellschaft sensibel umgehen zu können. Zu den Diversity-Kompetenzen zählen:

- 1) *Empathie*, welche die Relativierung der eigenen Meinung und Anerkennung anderer Meinungen und die Bereitschaft zum Verständnis beschreibt.

- 2) *Rollendistanz*, die eine kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit und darüber hinaus, die Wahrnehmung der eigenen Funktion und des eigenen Status' meint.

- 3) *Ambiguitätstoleranz*, die die Neugier/Offenheit gegenüber Unbekanntem und die Fähigkeit, Unsicherheit, Fremdheit, das Nicht-Wissen und Aushalten der Mehrdeutigkeit ausdrückt.

- 4) *Kognitive Kompetenz*, die das Wissen über eigene und Kenntnisse über fremde Sachverhalte beinhaltet. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 202f.)

8.5 Intersektionalität

8.5.1 Geschichtlicher Hintergrund

USA

Der Begriff „Intersektionalität“ hat seine historischen Wurzeln im angloamerikanischen Black Feminism und der Critical Race Theory. Letztere ist eine Theorie zur Verflechtung von race, Macht und dem Gesetz. 1977 wurde das Black Feminist Statement veröffentlicht, welche die Positionierung der Autorinnen als Schwarze, lesbische und sozialistische Feministinnen beinhaltete. In den darauffolgenden Jahren erschienen Publikationen wie „All Woman are White, all Blacks are Men, But some of Us are brave: Black Women’s Studies“ (vgl. Hull, Gloria T., Patricia Bell Scott et al. 1982). Diese dienten unter anderem als Kritik an etablierter, bisheriger Frauenforschung, welche Interessen weißer, westlicher, heterosexueller Frauen aus der Mittelschicht in den Fokus nahmen. Die Thematisierung der Probleme Schwarzer Menschen wurde ausgelassen. Dies führt zu einer Fehlinterpretation, da Erfahrungen weißer und Schwarzer Frauen oft unterschiedlich bezüglich der Themen Sprache, Sexualität, Gewalt und Arbeitsteilung sind. (Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 1; Walgenbach 2012: 3-4)

Im Jahre 1989 kam es dann zur Einführung des Begriffs „Intersectionality“ durch die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (2009). Sie wollte damit auf spezifische Erfahrungen, bei denen unterschiedliche Diskriminierungen zusammenwirken und zu neuen Konstellationen zusammenschmelzen, aufmerksam machen. Dabei taucht immer wieder das Fallbeispiel einer Klage fünf Schwarzer Frauen gegen den Automobilkonzern General Motors im Jahre 1976 auf. Grund dafür war die Weigerung des Unternehmens Schwarze Frauen als Mitarbeiterinnen einzustellen. Das Gericht entschied, dass ein Handlungsbedarf lediglich bei rassistischer oder sexistischer Diskriminierung vorliege. Im Urteil wurde die mögliche Mehrfachdiskriminierung nicht erwähnt. Crenshaw bekräftigte daraufhin den Eindruck, dass Schwarze Frauen nur vom Recht und dem Gesetz geschützt werden, wenn ihre Erfahrungen entweder mit weißen Frauen

(sexistisch) oder schwarzen Männern (rassistisch) zusammenfallen. (Vgl. Crenshaw 1989: 139-167)

Deutschland

Nur wenige Jahre später fanden auch in der Bundesrepublik Deutschland gleichartige Debatten statt. Impulsgeber*innen der 80er-Jahre waren Migrant*innen, welche den sogenannten weißen Mainstream-Feminismus kritisierten und auf die Anerkennung weiblicher Asylgründe beharrten. Des Weiteren äußerten sich Schwarze Deutsche, Jüdinnen und Frauen mit Behinderung.

Dabei wurde Kritik aus den USA laut. Es sei auffallend, dass die Intersektionalitätsforschung in der Öffentlichkeit in der BRD überwiegend von weißen Akademiker*innen in abgesicherten Positionen repräsentiert wurde. (Vgl. Walgenbach 2012: 5-10)

8.5.2 Intersektionalitätsdebatten

Metapher der Straßenkreuzung von Kimberlé Crenshaw

Die US-amerikanische Juristin verwendet eine Straßenkreuzung als Metapher für die Intersektionalität. Sie beschreibt eine Kreuzung, an der aus allen vier Richtungen Verkehr kommt. Dieser stellt die unterschiedlichsten Kategorien wie race, Klasse, Geschlecht etc. dar und verläuft in unterschiedliche Richtungen. Ein Unfall auf der Kreuzung stünde für die Diskriminierung und Ausgrenzung des/der einzelnen Verkehrsteilnehmer*innen. (Vgl. Crenshaw 2010: 38; Original, Crenshaw 1989: 149). Fraglich ist nun der Ausgang des Unfalls. Welcher ambulante Service wird sich für die Verwundeten (Diskriminierte und/oder Mehrfachdiskriminierte) verantwortlich fühlen und versorgt diese medizinisch? Crenshaw symbolisiert damit den mangelnden Rechtsschutz der Verletzten, beispielsweise einer Schwarzen Frau und zeigt die Intersektionalität in dem Sinne, dass eine Person gleichzeitig von verschiedenen Diskriminierungen betroffen sein kann. (Vgl. Walgenbach 2012: 12f; Chebout, 2012: 4)

Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele

In der Intersektionalitätsdebatte hinterfragen Nina Degele und Gabriele Winker die gegenseitige Verstärkung, Abschwächung oder Veränderung der Kategorien, wenn es zu einer Mehrfachdiskriminierung kommt. Da Alter, Generativität, Sexualität, Religion, Nationalität oder Behinderung in der bisherigen Intersektionalitätsdebatte wenig bis gar keine Beachtung fanden, schlugen sie die Mehrebenenanalyse vor. Dafür sind soziale Praxen, also Prozesse in Form von Interaktionen und menschlichem Handeln, der Ausgangspunkt. (Vgl. Degele/ Winker 2007 zit. n. Walgenbach 2012: 19-24)

Es werden drei Ebenen beschrieben. Als erstes wird die sogenannte Strukturebene benannt, bei der die Anzahl relevanter Kategorien begrenzt ist. Es geht um Geschlecht, race und den Körper (also das Alter, die körperliche Verfassung, die Gesundheit und Attraktivität). Diese Kategorien bedingen die Stellung der Individuen zum Arbeitsmarkt, die Ressourcenverteilung sowie die Verantwortlichkeit für die Reproduktionsarbeit. Die nächste Ebene beschäftigt sich mit der Identität (Identitätsebene). Fragen wie womit sich eine einzelne Person identifiziert und die Selbstwahrnehmung eines Menschen in der Gesellschaft stehen dabei besonders im Mittelpunkt. Des Weiteren wird der Arbeitsmarkt und die damit verbundene Existenznot thematisiert. Soziale Positionierungen erfolgen häufig durch die Abgrenzung von Anderen, was einerseits eine Verminderung der Unsicherheit bewirken kann. Andererseits kann die Sicherheit durch die Zugehörigkeit zu neuen Netzwerken bestärkt werden. Bei der dritten und letzten, nämlich der symbolischen Repräsentationsebene, geht es um Symbole und Normen, welche im alltäglichen Leben einer Gesellschaft verfestigt und vorherrschend sind. Sie dienen als Stütze für Herrschafts- und Machtverhältnisse, indem sie von den Individuen subjektiviert, also persönlich angewandt und interpretiert werden. (Vgl. Degele/ Winker 2009: 206 zit. n. Walgenbach 2012 : 23)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es eine ständige Wechselwirkung der drei Ebenen gibt und die Kategorien bedeutend für den Verlauf sozialer Praxen sind. Es ist wichtig, das

Augenmerk auf die Akteur*innen zu legen, um zu analysieren, wie diese in sozialen Praxen handeln und auftreten bzw. wie dadurch Diskriminierung entsteht. Fragestellungen wie auf welche Kategorien sich Akteur*innen in Subjektivierungsprozessen beziehen und welche Normen/Leitbilder bewusst oder unbewusst bei Menschen wirksam sind, können bei der Interpretation helfen. (Vgl. Walgenbach 2012: 22f.; Degele/ Winker 2007)

Intersektionalität als Diversitymodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und

Exklusion nach Czollek und Perko

Diversity-Kategorien, denen Menschen in vielfältiger und nicht selten in intersektionaler Weise ausgesetzt sind, werden in diesem Ansatz explizit mit (struktureller) Diskriminierung verbunden (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012; Perko/Czollek 2014). „Intersektionalität meint, dass es eine gleichzeitige Wirksamkeit von Ungleichheitsdimensionen bzw. Diversitätskategorien gibt, die Effekte von Diskriminierung negativ potenzieren. (...) Strukturelle Diskriminierung gilt hierbei als Ineinanderverwobenheit von Diskriminierung auf individueller, institutioneller und kultureller respektive gesellschaftlicher Ebene. Diversity bedeutet nicht die bunte Vielfalt, die uns bereichert. Diversity bedeutet vielmehr, sich für jene solidarisch einzusetzen, die Diskriminierung erleben. Es bedeutet, mit einem diskriminierungskritischen Blick verbündet zu sein, wo die Anliegen der Anderen die je eigenen Anliegen sind. Dabei basiert das Konzept diskriminierungskritischer Diversity auf Social Justice und hat dies gleichzeitig zum Ziel.“ (Perko 2016: 17) Bei diesem Ansatz werden im Hinblick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse Diskriminierungsformen benannt, ohne sie auf drei oder vier zu reduzieren, weil sie zwar intersektional verbunden sind, aber immer auch eine eigene Geschichte und eigene Erscheinungsformen haben.

PHÄNOMENOLOGISCHE EBENE

GRUNDKATEGORIEN

Diskriminierungsformen

Diversitykategorien

Ableismus	Verfasstheit (psychisch, physisch)
Adultismus	Alter
Epiphanismus	
Ageismus	
Antiislamismus	Religion / Kultur / Ethnizität
Antisemitismus / Antijudaismus	Religion / Kultur
Antiromanismus	Ethnizität
Homophobie	Sexuelle Orientierung / Begehren
Klassismus	Class / Soziale Herkunft
Lookismus	Aussehen
Bodyismus	Körper
Rassismus	Hautfarbe / kulturelle Herkunft / Religion / Aussehen
Regionalismus	Regionale Herkunft
Sexismus	Gender / Queer
Heterosexismus	
Transphobie	

INTERSEKTIONALITÄT



Abb. 1 vgl. Czollek / Perko 2015; Grafikerstellung: nau*design (Barbara Weingartshofer)

8.5.3 Erklärung der Intersektionalität anhand von Beispielen

Intersektionalität sollte nicht nur theoretisch betrachtet werden. Als nächstes soll auf die alltägliche Praxis eingegangen werden. Der Begriff kann auch auf gleichzeitige und mehrdimensionale Diskriminierung aufmerksam machen und zur regelmäßigen Selbstreflexion aufrufen. Die folgenden drei Beispiele, die der Bundeszentrale für politische Bildung (2012) entnommen sind, sollen die Mehrdimensionalität in Situationen der Ausgrenzung und Verachtung verdeutlichen.

1.) Kopftuchverbot für Lehrerinnen an öffentlichen Schulen:

Kategorien, die hierbei eine Rolle spielen, sind Geschlecht, Religion, kulturelle Herkunft, soziale Stellung und Position. Ein Kopftuch ist äußerlich sichtbar, wodurch eine Exotisierung und Kulturalisierung der Betroffenen stattfindet. Des Weiteren erfolgt oft eine Fehlinterpretation: so ist für viele Akteur*innen das Kopftuch ein Symbol für Geschlechterdiskriminierung und Unterdrückung muslimischer Frauen durch ihre Partner. Angeblich löse das Tragen eine negative Vorbildwirkung bei den Schüler*innen aus. Dabei wird gänzlich der freie Wille der Lehrerin, ihr akademischer Abschluss und die individuelle Lehrer*innenidentität außer Acht gelassen. (Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 2-3)

2.) Diskriminierung von Trans*Personen:

Trans*Personen sind der Transphobie durch Andere ausgesetzt. Außerdem sind sie überdurchschnittlich Opfer von Arbeitsverlust, Arbeitslosigkeit und Armut. Oft werden nur unterqualifizierte Tätigkeiten angeboten. Hinzu kommt, dass Trans*Personen durch den institutionalisierten medizinischen und juristischen Umgang mit Transgeschlechtlichkeit auch dahingehend benachteiligt sind. (Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 2-3)

3.) Polizeiliche Untersuchung der NSU-Morde an Menschen mit türkischen und griechischen Wurzeln zwischen 2000 und 2006:

Die Täter*innen waren Rechtsterrorist*innen des „Nationalsozialistischen Untergrundes“. Während der Ermittlungen wurden jedoch die Hinterbliebenen der Opfer verdächtigt. Die Kategorien Geschlecht (männlich), soziales Milieu (Arbeitermilieu/Kleinunternehmer) und die kulturelle Herkunft (Türkei oder Griechenland) kamen dabei zum Vorschein. Die Öffentlichkeit und die Polizei griff auf Stereotypen als Erklärung für die Gewalt zurück. Beispielsweise wurde ein Opfer, welches als Blumenhändler tätig war, dem Drogenschmuggel verdächtigt. Gründe wie Diskriminierung, Fremdenhass und Rassismus wurden erst viele Jahre nach den Morden in Betracht gezogen. Erschreckend ist dabei, dass Menschen an einem Tag Rassismus, Sexismus, Exotisierung, Homophobie und Ageismus auf alltags-, institutioneller und familiärer Ebene ausgesetzt sein können. (Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012: 2-3)



Literaturliste von A - Z

A

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2015): *ACG-Wegweiser*. Erläuterungen und Beispiele des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz.

B

Becker, Ralf/ Moser, Peter/ Huyen, Nguyen Thanh/ Otto, Frank/ Perko, Gudrun/ Spatz, Vera/ Trauth-Koschnick, Martina/ Ukrow, Birgit/ Wielepp, Sebastian (2014): *Leitlinien Geschlechtergerechte Arbeit in der Potsdamer Jugendhilfe*. Potsdam.

Bergmann, Nadja/ Pimminger, Irene (2004): *GeM-Praxis Handbuch Gender Mainstreaming*. Wien, im Auftrag der österreichischen ESF Fondsverwaltung.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2006): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Juris GmbH. Berlin. Online unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BjNR189710006.html> (letzter Zugriff: 23.06.2017).

Bundeszentrale für politische Bildung (2007): Politik und Zeitgeschichte: *Intersektionalität: "E.T. nach Hause telefonieren"? Intersektionalität mehrdimensional begreifen*. Bonn. Online unter: www.bpb.de/apuz/130420/intersektionalitaet-e-t-nach-hause-telefonieren?p=all (letzter Zugriff: 16.11.2016).

Busche, Mart / Stuve, Olaf (2012): *Intersektionalität und Gewaltprävention*. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/buschestuve/> (letzter Zugriff: 21.11.2016).

C

Chebout, Lucy (2012): *Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw*. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/chebout/> (letzter Zugriff: 19.11.2016).

Crenshaw, Kimberle (2009): *Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. In: *Feminism and politics*: S.314-343.

Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009): *Lehrbuch Gender und Queer*. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim/München: Juventa.

Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009): *Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen*. Weinheim/Basel 2012: Beltz/Juventa.

Czollek, Leah Carola/ Weinbach, Heike (Hrsg.) (2003): *Was Sie schon immer über Gender wissen wollten ... und über Sex nicht gefragt haben*. Berlin. Alice-Salomon-Fachhochschule.

D

De Beauvoir, Simone (1997): *Das andere Geschlecht* Sitte und Sexus der Frau. Reinbek: Rowohlt.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2016): *Präambel zur deutschsprachigen Definition Sozialer Arbeit*. Online unter: https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_02.pdf (letzter Zugriff: 19.02.2017).

Degele, Nina/ Winker, Gabriele (2007): *Feministische Theorien: Intersektionalität als Mehrebenenanalyse*. Feministisches Institut Hamburg. Analysen, Positionen & Beratung. Online unter: <http://www.feministisches-institut.de/intersektionalitaet/> (letzter Zugriff: 24.11.2016).

K

Klocke, Ulrich (2012): *Akzeptanz von sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellung und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. HU-Berlin. Online unter: https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 (letzter Zugriff: 13.11.2016).

Kuhn, Thomas (1973): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> (letzter Zugriff: 16.11.2016).

L

Lutz, Helma (Hrsg.)/ Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender*. Opladen: Leske & Budrich, S. 215-230. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/lutz> (letzter Zugriff: 25.11.2016).

M

Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ- empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen.

O

Oakley, Ann (1972, reprinted: 1975): *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.

P

Perko, Gudrun/ Czollek, Leah Carola (2012): *Social Justice und Diversity Training: Intersektionalität als Diversitymodell und Strukturanalyse von Diskriminierung und Exklusion*. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/perkoczollek/> (letzter Zugriff: 21.11.2016).

Perko, Gudrun (2016): *Pluralität – Konfliktpotenziale – Chancen*. Leitfaden für die Umsetzung von Diversity an Hochschulen. Gleichstellungsrat der Fachhochschule Potsdam (Hg.). In der Reihe: Atmosphäre der Anerkennung. Potsdam.

Perko, Gudrun (2014): *Queer-Theorien als pluraler Ansatz und queere Kompetenzen in der Sozialen Arbeit*. In: Sozialmagazin „Queerfeldein durch die Soziale Arbeit“, 39 (Jg. H.3-4). S. 6-14.

Perko, Gudrun (2005): *Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimension plural-queeren Denkens*. PapyRossa Verlag GmbH & Co. KG: Köln. S.14-15.

S

Sammlung Luchterhand Schulrecht Berlin (2011): *Allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule A V 27: Sexualerziehung*. Berlin.

Online unter: [https://www.google.de/url?](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj6n5D61r_TAhVCKMAKHZ95CiMQFggjMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fsen%2Fbildung%2Funterricht%2Ffaecherrahmenlehrplaene%2Frahmenlehrplaene%2Fmdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaeneav27_2001.pdf&usq=AFQjCNHm9OC2qo08EMhmaxshBjsihuB5Rw&sig2=vIRgFTVEVAkhddLvd4RbVQ&cad=rja)

[sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj6n5D61r_TAhVCKMAKHZ95CiMQFggjMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fsen%2Fbildung%2Funterricht%2Ffaecherrahmenlehrplaene%2Frahmenlehrplaene%2Fmdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaeneav27_2001.pdf&usq=AFQjCNHm9OC2qo08EMhmaxshBjsihuB5Rw&sig2=vIRgFTVEVAkhddLvd4RbVQ&cad=rja](https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj6n5D61r_TAhVCKMAKHZ95CiMQFggjMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.berlin.de%2Fsen%2Fbildung%2Funterricht%2Ffaecherrahmenlehrplaene%2Frahmenlehrplaene%2Fmdb-sen-bildung-schulorganisation-lehrplaeneav27_2001.pdf&usq=AFQjCNHm9OC2qo08EMhmaxshBjsihuB5Rw&sig2=vIRgFTVEVAkhddLvd4RbVQ&cad=rja) (letzter Zugriff am 17.12.2016).

Smykalla, Sandra (2006): *Was ist Gender*. Online unter:

http://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gkompz_was_ist_gender.pdf (letzter Zugriff: 05.11.2016).

T

Tanzberger, Renate/ Schneider, Claudia/ EFeU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (2007): *Auf dem Weg zur Chancengleichheit* Didaktische Anregungen zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und zum Gleichbehandlungsgesetz. 1. Auflage. Wien: AK Wien, Abt. Frauen und Familie, Abt. Bildungspolitik.

W

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität – eine Einführung*. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> (letzter Zugriff: 21.11.2016).

Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume*. In: Scambor, Elli/ Zimmer, Fränk (Hrsg.): Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit. Bielefeld. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/> (letzter Zugriff: 21.11.2016).

