

Hans-Jürgen Balz, Annika Huneke, Carola Kuhlmann, Kathrin Römisch (Hrsg.)

Diskriminierungsprozesse und Teilhabepektiven - Herausforderungen für die Praxis der Inklusion

Ausgewählte Master-Thesen 2018-2022

des Masterstudiengangs "Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung" der Evangelischen
Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

2023

Einleitung	4
1. Analyse von Diskriminierungsprozessen	8
Diskriminierungserfahrungen Geflüchteter - zur Relevanz einer offensiven Antidiskriminierungsarbeit <i>Antonia Holtmann</i>	9
Alternative für alle? Inklusionsspezifische Analyse der AfD und ihrer Wähler*innen <i>Nina Freymuth</i>	22
Identitätspolitische Debatten in den deutschen Leitmedien – Eine kritische Diskursanalyse <i>Kevin Sachs</i>	34
2. Strategien zur Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit	43
Möglichkeiten und Grenzen der Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit mittels Gesundheitskompetenzförderung im Kindes- und Jugendalter <i>Hannah Immens</i>	44
Qualitätssicherung der sozialmedizinischen Nachsorge bei Frühgeborenen <i>Eva Weishaupt</i>	62
3. Perspektiven für die Teilhabe in der Schule	73
Umsetzung von Inklusion in multiprofessionellen Teams in der Grundschule <i>Julika Laura Rundnagel</i>	74
Schule wie sie Kinder sehen – Wirklichkeitskonstruktionen von Schüler_Innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Eine qualitative Studie <i>Paulina Kornas</i>	88
4. Geschlechtsspezifische Diskriminierung in der Wohnungslosenhilfe	100
Wohnungslosigkeit und Vaterschaft <i>Julia Ackermann</i>	101
Erfahrungen wohnungsloser Frauen in politischer Selbstvertretung <i>Felicitas Dittrich</i>	114
5. Herausforderungen in der Praxis Sozialer Inklusion	128
Sexualpädagogik der Vielfalt aus der Sicht von queeren Jugendlichen <i>Marie Müller-Handrejks</i>	129
Regenbogenkompetenz in der Sozialen <i>Inga Krage</i>	138
Tabu Pädophilie: Möglichkeiten und Grenzen der Frühprävention und Beratung durch die Soziale Arbeit <i>Sebastian Tölle</i>	145

Einleitung

Der hier vorliegende vierte Sammelband mit Zusammenfassungen überdurchschnittlich bewerteter Masterthesen setzt eine Tradition des seit 2010 existierenden Studiengangs „Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung“ (SIGB) fort. Seit der Publikation des ersten Sammelbandes 2014 hat sich dieses Format bewährt: es bedeutet für die Absolvent_innen des Studiengangs die Möglichkeit, die Ergebnisse ihrer Masterthesen fokussiert zusammenzufassen und ein „peer-review“ durch die Herausgeber_innen¹ zu erfahren. Daneben sind diese Publikationen für diejenigen, die sich für den Studiengang bewerben oder bereits eingeschrieben sind, eine gute Informationsquelle: sie finden hier mögliche Themen und Herangehensweisen für Masterthesen im Studiengang SIGB. Bisher sind in der inzwischen eingestellten Reihe „Denken und Handeln“ unserer Hochschule als Bände 7, 11 und erschienen 2011: „Soziale Inklusion: Änderungswissen und Handlungskompetenz im sozialen Feld – Master-Thesen und Promotionsprojekte“, 2014: „Beiträge zur sozialen Inklusion – Änderungswissen und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit“ und 2018: „Exklusionsrisiken erkennen – Inklusion fördern“ (<https://www.evh-bochum.de/publikationen.html>).

Der vierte Band erscheint nun erstmals bei KiDoks und versammelt thematisch Fragen von Diskriminierungsprozessen, Teilhabeförderung und Sexualpädagogik aus den Jahren 2018 bis 2022.

Der erste thematische Abschnitt ist dabei auch als Reaktion auf die steigende Relevanz von Ausgrenzungsprozessen zu verstehen, die durch Migration und Fluchtbewegungen zu beobachten sind. Die (teilweise) Zustimmung der Mitte der Gesellschaft zu rechtsextremen und demokratiegefährdenden Einstellungen hat in den letzten Jahren zugenommen (Zick/Küpper 2021, S. 108). Diese Tendenzen sind mit Sorge zu betrachten: sie richten sich immer wieder gegen Menschengruppen, deren Inklusion historisch gesehen schon immer brüchig war: behinderte, geflüchtete oder sexuell diverse Menschen. In dem Einsatz für eine gleichberechtigte Teilhabe spielt die Analyse von Diskriminierungsprozessen, wie sie die Studierenden in diesem Band vollzogen haben, eine wichtige Rolle:

Antonia Holtmann hat in diesem Zusammenhang zum Thema: „Diskriminierungserfahrungen Geflüchteter - zur Relevanz einer offensiven Antidiskriminierungsarbeit“ untersucht, welche Aspekte zu einer offensiven Antidiskriminierungsarbeit in der sozialen Beratung von Geflüchteten gehören. Anhand qualitativer Interviews mit Geflüchteten und Fachkräften identifiziert sie Bedarfe und konkrete Ansatzpunkte in den Strukturen der Flüchtlingsberatungsstellen und Antidiskriminierungsstellen, um angemessener auf Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen Geflüchteter eingehen zu können.

Nina Freymuth legt eine inklusionsspezifische Analyse der AfD und ihrer Wähler_innen vor. Sie untersucht dafür das Partei- und Wahlprogramm der AfD von 2016/2017 mit Fokus auf inklusions- und/oder exklusionsbezogene Aussagen und Forderungen und arbeitet heraus,

¹ In diesem Sammelband wird auf unterschiedliche Weise gegendert. Wir haben den Autor_innen der Beiträge die Entscheidung darüber überlassen, da es gute Gründe für verschiedene Formen geben kann.

dass die AfD mit ihren Positionen einer inklusiven Gesellschaft eher entgegensteht. Anhand von Sekundärdaten zu Wähler_innen-Einstellungen analysiert sie anschließend, inwiefern AfD-Wähler_innen den Positionen der Partei in Bezug auf Inklusion und Exklusion zustimmen. Ein zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass die AfD-Wähler_innenschaft inklusiver denkend als die Partei selbst scheint.

Kevin Sachs beschreibt die „Identitätspolitischen Debatten in deutschen Leitmedien“ und führt hierzu eine „kritische Diskursanalyse“ in Anlehnung an Siegfried Jäger durch. Mittels der Analyse von 137 Zeitungsartikeln von drei großen deutschen Tages- und Wochenzeitungen identifiziert er Diskursstränge rund um den Begriff der Identitätspolitik und zeichnet nach, dass rechte und linke Identitätspolitik sich signifikant in ihren Zielen und Methoden unterscheiden. Kevin Sachs identifiziert und problematisiert kritische Aspekte von Identitätspolitik und stellt dennoch würdigend heraus, dass identitätspolitische Diskurse zu Perspektivwechseln anregen können, wenn sie nicht nur Differenzen, sondern auch Verbindendes betonen und versuchen, im demokratischen Diskurs für Mehrheiten zu kämpfen.

Im zweiten Abschnitt des vorliegenden Sammelbandes geht es um „Strategien zur Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit“ – ein Thema, das seit Beginn des Studiengangs 2010 immer zum Kernbestand gehört.

Hannah Immens erläutert hier die „Möglichkeiten und Grenzen der Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit mittels Gesundheitskompetenzförderung im Kindes- und Jugendalter“. Ausgehend von nationaler und internationaler Forschung zu sozialen Ungleichheiten im Bereich der „Health Education“ kommt sie zu dem Schluss, dass allein die Förderung der individuellen Gesundheitskompetenz nicht zu einer gerechteren Verteilung von Gesundheit führt, da insbesondere jugendliche Risikogruppen schwer dafür erreichbar sind. Daher müssten Maßnahmen auch auf der Meso- und Makroebene ergriffen werden: in der Schule, in der niedrigschwelligen Elternarbeit, im Bereich der (Kommunal-) Politik und auch in der Sozialen Arbeit.

Eva Weishaupt untersucht in ihrer Arbeit „Qualitätssicherung der sozialmedizinischen Nachsorge bei Frühgeborenen“ anhand einer quantitativen Untersuchung in Form einer Online-Befragung, inwiefern die 2016 in Kraft getretenen Änderungen der Qualitätssicherungs-Richtlinie Früh- und Reifgeborene des Gemeinsamen Bundesausschusses Auswirkungen auf die Leistungserbringer der Sozialmedizinischen Nachsorge haben. Sie stellt fest, dass sich Änderungen vollziehen, die die Qualität des Übergangs vom Perinatalzentrum in das häusliche Umfeld und die dortige Nachsorge verbessern, identifiziert zudem weitere Aspekte, die eine optimale Versorgung von Frühgeborenen und ihren Familien sicherstellen sollten.

Im dritten Teil geht es um „Perspektiven für die Teilhabe in der Schule“.

Paulina Kornas führt auf Basis der Theorie der Wissenssoziologie eine empirische Interviewstudie mit Schüler_innen an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung durch. Es geht in ihrer Master-Thesis um die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit in der Schule aus der Perspektive der Schüler_innen. Mit ihrer rekonstruktiven Analyse liefert die

Autorin einen innovativen methodischen Zugang zum Verständnis sozialer Interaktionsprozesse in einer Förderschule. Exemplarisch zeigt die Autorin, wie die befragten Schüler (es waren nur Jungen) ihre Sicht auf die oft konflikthafter Interaktionen in ihrer Schule beschreiben.

Inklusion in multiprofessionellen Teams bildet den Fokus der Master-Thesis von *Julika Laura Rundnagel*. Die Autorin befragt Mitarbeiter_innen zweier Grundschulen zu ihrem Verständnis von Inklusion, zu den Herausforderungen und Widersprüchen sowie zu den Gelingensfaktoren schulischer Inklusion. Die Expert_inneninterviews mit den Schulleitungen, den Sonderpädagog_innen und Sozialpädagog_innen der Schuleingangsphase ergaben, dass schulische Inklusion sowohl als Top-down- wie auch als Bottom-up-Prozesses umgesetzt wird. Neben innerschulischen Prozessen benötigt dies die Einbeziehung des sozialen Umfeldes der Schule, um den Diskurs zur inklusiven Praxis nachhaltig zu gestalten.

Im vierten Bereich des Sammelbandes sind zwei Arbeiten zur geschlechtsspezifischen Diskriminierung in der Wohnungslosenhilfe zu finden.

Julia Ackermann hat wohnungslose Väter befragt, die sie über die Selbstvertretung Wohnungsloser kennengelernt hat. Zunächst beurteilt sie das Thema selbst als eines, das tabuisiert ist. Wohnungslose Väter leiden nicht nur daran, dass sie dem noch immer vorherrschenden Idealbild des Ernährers einer Familie nicht entsprechen, sondern auch ganz praktisch an mangelnden Räumlichkeiten, um sich mit ihren Kindern zu treffen. Beachtlich ist, dass von sieben der von der Autorin befragten Männer sechs noch regelmäßigen Kontakt zu ihren Kindern hatten. Im Ergebnis listet Julia Ackermann Wünsche wohnungsloser Väter auf, die darauf abzielen, diese Kontakte zu erleichtern.

Felicitas Dittrich hat ebenfalls Interviews mit Menschen durchgeführt, die sie über die Selbstvertretung Wohnungsloser kennenlernte. Ihr geht es um die Frage, warum dort nur wenige Frauen vertreten sind. Wohnungslosigkeit betrifft Männer zwar in stärkerem Maße, aber der Prozentsatz in der Organisation, gerade in der Koordinierungsstelle, ist trotzdem ungleich höher als auf der Straße. Die von ihr ausgewerteten Erfahrungsberichte machen sexistische Praktiken und „Mindermachtserfahrungen“ auch im Umfeld der Wohnungslosenhilfe und der Selbstvertretung deutlich.

Im letzten Teil geht es um „Herausforderungen in der Praxis Sozialer Inklusion“.

Marie Müller-Handrejk stellt sich in ihrem Beitrag die Frage, wie eine Sexualpädagogik aus Sicht queerer Jugendlicher gestaltet sein sollte und legt für ihre Arbeit das Konzept der Sexualpädagogik der Vielfalt zugrunde. Zur Beantwortung ihrer Fragestellung werden junge Erwachsene anhand qualitativer Interviews retrospektiv nach ihren Erfahrungen mit Sexualpädagogik in ihrer Jugend gefragt und vor allem danach, was sie sich im Nachhinein gewünscht hätten. Deutlich wird, dass die befragten Jugendlichen keine Sexualpädagogik der Vielfalt erfahren haben, ihre Wünsche sich aber mit dem Entwurf in großen Teilen decken. Sie entwickelt Ideen, wie Sexualpädagogik in Zukunft auch den queeren Jugendlichen gerecht werden kann.

Inga Krage identifiziert in ihrem Beitrag Chancen und Herausforderungen in der Vermittlung und Etablierung einer Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit und bezieht sich dabei insbesondere auf den Kontext der Beratung von Regenbogenfamilien. Die Kompetenz zielt

darauf ab, Fachkräfte der Sozialen Arbeit im professionellen Umgang mit der Vielfalt sexueller Orientierungen und geschlechtlicher Identitäten zu stärken und so zu einer vorurteilsbewussteren und diskriminierungsfreieren Praxis beizutragen. Als große Herausforderung stellt Inga Krage die Dekonstruktion heteronormativer Vorstellungen heraus – bei sozialen Fachkräften, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene und auch in der Forschung.

Sebastian Tölle beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dem Tabu Pädophilie und fragt danach, welche Möglichkeiten und Grenzen die Soziale Arbeit in der Frühprävention und Beratung bei pädosexuellen Präferenzen hat. Er geht davon aus, dass die Soziale Arbeit einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, dass Menschen mit pädosexuellen Präferenzen nicht sexuell übergriffig gegenüber Kindern werden. Es geht ihm explizit nicht um eine Verharmlosung sexueller Übergriffe, sondern im Gegenteil um die Chancen, Übergriffen präventiv zu begegnen. Er führt Expert_inneninterview mit Sozialarbeitenden und anderen Professionellen mit sexualpädagogischer Expertise und arbeitet so die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen in der Arbeit heraus.

Wir wünschen den Leser_innen, dass sie mit diesem Band wieder einen guten Einblick in die Themenwelt des Studiengangs Soziale Inklusion an der Evangelischen Hochschule Bochum bekommen können und hoffen, dass auch dieser Band die Diskussionen im Studiengang bereichert und Studierende daraus für sich Anregungen für die Themensuche Ihrer eigenen Master-Thesis gewinnen.

Hans-Jürgen Balz, Annika Huneke, Carola Kuhlmann und Kathrin Römisch

Dezember 2022

Literatur:

ZICK, A. & KÜPPER, B. (2021): *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland*. <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2021>. (Download 5.12.22)

1. Analyse von Diskriminierungsprozessen

Diskriminierungserfahrungen Geflüchteter - zur Relevanz einer offensiven Antidiskriminierungsarbeit *Antonia Holtmann*

1 Einleitung

Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen prägen die Lebensrealität von Geflüchteten.² So zeigen Studien, welche explizit die Erfahrungen Geflüchteter untersuchen, dass diese im Alltag von strukturellen, institutionellen, individuellen und diskursiven Diskriminierungen betroffen sind (vgl. z.B. Scherr & Breit 2020, S. 194; ARIC NRW 2018b, S.10). Doch obwohl die direkten und indirekte Folgen von Diskriminierung verheerend sein können und zu Bildungsdefiziten, ökonomischen Benachteiligungen, zu räumlicher Segregation, bzw. insgesamt zu Chancenungleichheiten und eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten am politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben führen können (vgl. ARIC NRW 2018a, S. 8; vgl. Scherr 2017, S. 41), sind Beratungsangebote zur Meldung von Diskriminierungsfällen nach Einschätzung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes bei Betroffenen häufig wenig bekannt und werden daher auch kaum in Anspruch genommen (vgl. Deutscher Bundestag 2020b, S. 22f.). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wo von Diskriminierung und Rassismus betroffene Geflüchtete die für sie oft belastenden Erlebnissen thematisieren. Hier liegt die Vermutung nahe, dass Sozialarbeiter*innen, die mit Geflüchteten z. B. in Unterkünften und (Asylverfahrens-, Berufs-, oder psychosozialen) Beratungsstellen arbeiten, häufig mit den Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ihrer Klient*innen konfrontiert werden. Denn allein quantitativ hat die Soziale Arbeit in den letzten Jahren im Kontext der Fluchtmigration an Bedeutung gewonnen (vgl. Bröse et al. 2018, S.9) und ist somit zu einer wichtigen Akteur*in in diesem Bereich geworden. Jedoch agieren Sozialarbeitende häufig innerhalb eines überlasteten Arbeitskontexts und müssen mit restriktiven Vorgaben der Asyl- und Sozialgesetzgebung umgehen. Die Lösung existentieller Problemstellungen der Klient*innen steht dabei oft im Vordergrund, sodass Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen eher nachrangig Beachtung finden (können) (vgl. ARIC NRW 2018b, S. 14). Zudem besteht bei vielen Sozialarbeitenden eine

² Diskriminierung meint hier benachteiligende Handlungen und Äußerungen aufgrund von tatsächlichen oder zugeschriebenen Merkmalen, beispielsweise aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Herkunft, Nationalität, der Hautfarbe oder des äußeren Erscheinungsbildes, der Sprache, der Religionszugehörigkeit oder Weltanschauung oder der sexuellen Orientierung und Identität (vgl. ebd.; vgl. ARIC NRW 2018a, S. 7f; Art. 3 Abs. 3 GG). Bei Rassismus handelt es sich um eine soziale Konstruktion von ‚Menschenrassen‘ (Rasse wird hier als soziales Konstrukt verstanden, da im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass es keine biologischen ‚Rassen‘ gibt, die einen natürlichen Zusammenhang zwischen Gruppenmerkmalen/unterschieden und Fähigkeiten oder Verhalten nahelegen würde (vgl. Clair & Denis 2015), weshalb der Begriff eigentlich abzulehnen ist, jedoch noch z.B. in Gesetzestexten etc. Verwendung findet). Menschengruppen werden aufgrund ihrer Hautfarbe oder Herkunft hierarchisiert, bzw. diskriminiert (vgl. Diekmann & Fereidooni 2019, S. 345). Somit ist Rassismus eine spezifische Ausprägung von Diskriminierung. Gleichzeitig ist Rassismus ein historisch gewachsenes und gesamtgesellschaftliches Phänomen, das als Macht und Dominanzverhältnis symbolische und materielle Ausschlüsse erzeugt und legitimiert (vgl. Fereidooni & El 2017, S. 15)

große Unsicherheit darin, wie sie ihre Klient*innen im Umgang mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen unterstützen können und welche (rechtlichen) Interventionsmöglichkeiten es überhaupt gibt, wie die für diesen Beitrag geführten Interviews mit Fachkräften der Flüchtlingssozialarbeit deutlich gezeigt haben.

Die hier zugrundeliegende These lautet somit, dass es vielen Sozialarbeitenden, die in Beratungsstellen mit Geflüchteten arbeiten, an Strategien, Konzepten und (rechtlichen) Kenntnissen fehlt, um professionell auf die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen ihrer geflüchteten Klient*innen reagieren zu können. Ursache dafür scheint eine fehlende Verschränkung der Themen ‚Soziale Arbeit mit Geflüchteten‘ und ‚Antidiskriminierungsarbeit‘ zu sein.

Um den durch Diskriminierung drohenden Exklusionsgefahren jedoch etwas entgegenzusetzen, braucht es in den Beratungsstrukturen für Geflüchtete eine offensive Antidiskriminierungs- und Antirassismuserfahrungen Arbeit. Bei der Entwicklung entsprechender Beratungskonzepte stellt die Perspektive der von Diskriminierung Betroffenen einen großen Mehrwert dar, da sie die Expert*innen im Umgang mit solchen Exklusionserfahrungen sind. Dieser Beitrag nimmt daher die Betroffenenperspektive und mögliche Deutungs- und Bewältigungsstrategien Geflüchteter in den Blick, um daraus einen Mehrwert für die soziale Beratung von Geflüchteten zu gewinnen. Die Forschungsfragen, die dabei untersucht wurden, lauteten:

Welche Aspekte gehören zu einer offensiven Antidiskriminierungsarbeit in der sozialen Beratung von Geflüchteten und

ergeben sich aus der besonderen Berücksichtigung der Perspektive Geflüchteter bzw. ihrer Deutungs- und Handlungsstrategien von Diskriminierungserfahrungen neue oder andere Aspekte für die Beratungsarbeit im Kontext der Fluchtmigration?

Auf Grundlage dieser Forschungsfragen wurden sodann Aspekte einer offensiven Antidiskriminierungsarbeit in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten herausgearbeitet.

2 Methodischer und theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Beitrag wurde die qualitative Sozialforschung als Ansatz gewählt, um anhand von (leitfadengestützten³) Expert*innen⁴- Interviews Wahrnehmungs-, Deutungs-, Bewältigungs-, und Handlungsmuster zu analysieren, die Menschen anwenden, wenn sie z. B. Diskriminierung erfahren haben und um konkrete Diskriminierungserfahrungen zu identifizieren und in ihrer Entstehung zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Für die Auswertung der Interviewtengruppe der Geflüchteten wurde auf den Ansatz der interpretativen Sozialforschung der Soziologin Gab-

³ Die Interviews mit den Geflüchteten wurden sehr offen geführt. Dabei wurde sich nicht unbedingt an einem Leitfaden orientiert, wenn das Gespräch sich von den Fragen des Leitfadens weg entwickelte. Als eine der wichtigsten Prinzipien einer interpretativen Sozialforschung nennt Gabriele Rosenthal eine Offenheit im Forschungsprozess, die insbesondere eine den Forschungsprozess begleitende Logik des Entdeckens und eine Offenheit bei der Erhebung und bei der Auswertung erfordere. (vgl. Rosenthal 2011, S. 38)

⁴ Als Expert*innen können hier sowohl die Fachkräfte als auch die Geflüchteten mit ihrem für diesen Beitrag spezifischen Wissen bezeichnet werden.

rielle Rosenthal (2005) zurückgegriffen. Die leitfadengestützten Interviews mit den Expert*innen den Flüchtlings- und Antidiskriminierungsstellen wurden vorwiegend qualitativ, inhaltsanalytisch ausgewertet.

Als Datengrundlage dienten insgesamt zehn Interviews: Vier mit Geflüchteten, vier mit Fachkräften aus der Flüchtlingsberatung und zwei mit Mitarbeiter*innen aus Antidiskriminierungsstellen in NRW⁵. Da drei der interviewten Fachkräfte aus der Flüchtlingsberatung eine eigene Fluchtgeschichte aufweisen, konnten somit insgesamt sieben Personen zu ihren Diskriminierungserfahrungen und möglichen Deutungs- und Handlungsstrategien befragt werden. Davon waren wiederum drei Personen weiblich und vier männlich⁶. Ziel war es dabei verschiedene Geschlechtsidentitäten zu berücksichtigen, wobei statistisch betrachtet deutlich mehr männliche Geflüchtete in Deutschland Schutz suchen, was z. B. daran liegt, dass die Flucht nach Europa für Frauen sehr gefährlich sein kann (drohende Vergewaltigungen und Verschleppungen) oder die Ressourcen für die Finanzierung der Flucht nur für eine Person aus der Familie ausreichen.⁷ Eine Interviewpartnerin trägt ein Kopftuch. Zwei Interviewpartner sind *Black People of Color* (BPoC)⁸ und muslimisch und ein Interviewpartner hat einen arabischen (und christlichen) Migrationshintergrund. Besonders vulnerable Gruppen in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen sind BIPoC, männliche Muslime, junge Männer mit einem arabischen Migrationshintergrund und Muslima, die ein Kopftuch tragen (vgl. Scherr & Breit 2020, S. 233). Auch der Aufenthaltsstatus und die Sichtbarkeit bzw. Verdeckbarkeit des Diskriminierungsmerkmals spielt für die Deutung von Diskriminierung eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 234). Der Aufenthaltsstatus variierte bei den Interviewten sehr stark. Zwei Personen haben einen befristeten und somit unsicheren Aufenthaltsstatus, wohingegen fünf einen sicheren, unbefristeten Aufenthaltsstatus aufweisen. Die dargestellten Merkmale für besonders vulnerable Gruppen konnten somit in der Auswahl der Interviewpartner*innen mitberücksichtigt werden.

⁵ Die Beschränkung auf NRW ergibt sich aus dem arbeitspraktischen Kontext der Verfasserin und aus den Veröffentlichungen, die im Kontext des Projektes Kompass F von aric NRW e.V. veröffentlicht wurden, da diese für die Thematik dieser Arbeit sehr relevant waren: Alle Veröffentlichungen stehen unter: <https://www.aric-nrw.de/projekte/projekt-kompass-f.html> (aufgerufen am 20.03.2022) zur Verfügung.

⁶ Im Rahmen zukünftiger Forschung wäre sicherlich auch die Berücksichtigung von non-binären/queeren Geflüchteten interessant. Die hier Interviewten definieren sich jedoch entweder männlich oder weiblich.

⁷ Mehr zu möglichen Gründen: <https://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlinge-in-europa-warum-vor-allem-maenner-asyl-suchen-1.2584201> - aufgerufen am 14.03.2022.

⁸ Eine kurze Erläuterung zu den Begriffen „schwarz“, „weiß“ und „(BI)PoC“ für „(Black, Indigenous and) People of Color“: Im rassismuskritischen Sprachgebrauch werden die Begriffe „schwarz“ und „PoC“ häufig bevorzugt, da sie Selbstbezeichnungen sind. Bei den Begriffen schwarz, weiß, (BI)PoC geht es jedoch nicht um die Beschreibung der tatsächlichen Hautfarbe, sondern um politische Kategorien und (konstruierte) soziale Zugehörigkeit. Häufig sollen die Begrifflichkeiten darauf hinweisen, ob die bezeichneten Menschen aufgrund ihres Aussehens im Alltag Rassismuserfahrungen machen oder nicht. Die Begriffe (BI)PoC sind dem angloamerikanischen Raum entliehen und werden im deutschsprachigen Raum häufig in wissenschaftlichen Diskursen oder unter politisch aktiven Menschen wörtlich übernommen. Vgl. Schrader 2018: <https://www.zeit.de/campus/2018-08/rassismus-dekonstruktion-weisssein-privileg-robin-diangelo#people-of-colour-1-tab> - aufgerufen am 03.02.2022 - und Glossar Neue Medienmacher: <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/people-of-color-poc> - aufgerufen am 03.02.2022. Interessant könnte hier auch eine vertiefte Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von BIPoC und ukrainischen Geflüchteten sein.

Die Sicht der Berater*innen aus den Antidiskriminierungs- und Flüchtlingsberatungsstellen war von Bedeutung, um in Erfahrung zu bringen, ob sich von Diskriminierung und Rassismus betroffene Geflüchtete an diese wenden und wenn ja, wie sie darin unterstützt werden, diskriminierende Exklusionserfahrungen zu bewältigen.

Analysiert wurden die Interviews zudem mit Hilfe der theoretischen Überlegungen zu verschiedenen Bewältigungsformen von Diskriminierungserfahrungen des kanadischen Soziologen Erving Goffman und seiner Studie „Stigma“ (1963/2012) und anhand der Studie „Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene Position“ (Scherr & Breit 2020). Die einzelnen Bewältigungsformen (Scherr & Breit haben in Anlehnung an Goffman ein Schema der Bewältigungsformen erstellt) können hier aus Platzgründen jedoch nicht ausführlich beschrieben werden, sollen jedoch in der nun folgenden Analyse der Interviews an entsprechenden Beispielen dargestellt werden.

3 Analyse und Ergebnisse der Erhebung

3.1 Auswertung der Interviews mit Fachkräften der Flüchtlingsberatung und Antidiskriminierungsstellen

Wie eingangs vermutet, wurden alle befragten Fachkräfte der Flüchtlingssozialarbeit von ihren Klient*innen mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen konfrontiert. Besonders häufig werden den Fachkräften Diskriminierungserfahrungen in den Bereichen „Kontakt mit Behörden“ (dabei ganz besonders mit Ausländerbehörden und Jobcentern, wie auch an den Äußerungen der Geflüchteten deutlich wurde), „Wohnsituation (Gemeinschaftsunterkünfte) und Zugang zum Wohnungsmarkt“, „Ausbildung und Arbeit“, „Kontakt mit der Polizei“ und „öffentliche Verkehrsmittel“ berichtet. Die Diskriminierungen beziehen sich dabei meist auf die Merkmale Hautfarbe bzw. äußeres Erscheinungsbild (in Verbindung mit der ethnischen Herkunft, Nationalität), der Sprache und der Religionszugehörigkeit. Der Umgang mit den geschilderten Problemlagen erweist sich bei den Fachkräften (und ihren Teams) jedoch als sehr unterschiedlich. Während es in zwei Beratungsstellen Konzepte zum Umgang mit geschilderten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der Klient*innen, oder zumindest Möglichkeiten/Kontakte der Weitervermittlung zu geben scheint, liegen in zwei Organisationen sowohl wenig Kenntnisse, als auch keinerlei Konzepte zum Thema Diskriminierung und Rassismus vor. Fehlende Ressourcen zur Bearbeitung von Diskriminierungs- oder Rassismuserfahrungen der Klient*innen wurden in den Interviews häufig als Begründung für eine Nicht-Thematisierung dieser Erfahrungen angeführt. Es wurde deutlich, dass es häufig an personellen, zeitlichen, räumlichen, konzeptionellen und infrastrukturellen Ressourcen dafür fehlt. Es müssten demnach in den Einrichtungen Strukturen (vielleicht extra Stellen einrichten) geschaffen werden, um Diskriminierung ansprechbar(er) zu machen. Auch Vernetzungsstrukturen zu Antidiskriminierungsstellen müssten hergestellt oder ausgebaut werden und Fortbildungsmöglichkeiten zu den Themen Anti-Rassismus und Diskriminierungsschutz geschaffen werden. In zwei Interviews mit

Berater*innen aus unabhängigen Organisationen⁹ wurde deutlich, wie entscheidend gute Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit sind, um auf Diskriminierungsfälle aufmerksam zu machen und auch strukturell verankerte Diskriminierungsformen zu bekämpfen. Aus der praktischen Arbeit (Beratung) heraus, können so Bedarfe erkannt, Missstände benannt und anhand dessen politische Forderungen formuliert werden.

Die zwei Interviews mit Mitarbeiter*innen aus Antidiskriminierungsstellen (ADS) in NRW zeigten, dass Geflüchtete nur äußerst selten selbstständig den Kontakt zu den Antidiskriminierungsstellen suchen. In den weitaus häufigeren Fällen werden sie von anderen (Beratungs-) Stellen weitervermittelt. Eine Antidiskriminierungsberaterin vermutet, dass es unterschiedliche Gründe dafür gebe, warum Geflüchtete sich selten in Eigeninitiative an sie wenden. So sei der Kampf gegen rassistische Diskriminierung ein langer und auch idealistischer Kampf, der genügend (Kraft und teilweise auch finanzielle) Ressourcen und eine abgesicherte Lebenssituation erfordern würden. Zudem würden die Klagefristen des Antidiskriminierungsgesetzes (AGG) eine große Hürde darstellen. So müssen die Klagen innerhalb von zwei Monaten nach einem diskriminierenden Vorfall erhoben werden. Generell würden sich nur wenige Menschen, die sich an die ADS wenden, für den Klageweg entscheiden, da die Erfolgsaussichten unsicher und auch die Entschädigungsaussichten (z.B. monetärer Art) eher gering seien. Meist sei daher der Klageweg ein idealistischer, der viel von Einzelpersonen abverlange. Dabei sei ein Verbandsklagerecht ein wichtiges Instrument, um wirksamer gegen Diskriminierung vorgehen zu können. Berlin ist das erste Bundesland in Deutschland, welches 2020 auf Landesebene ein Antidiskriminierungsgesetz (LADG) erlassen hat. Das Besondere an dem Gesetz ist, dass es Rechtslücken (z. B. im Bereich behördlichen Handelns) schließt und weitere zu schützende Merkmale aufgenommen hat, wie z. B. den sozialen Status und chronische Erkrankungen. Auch ein einzelfall- und strukturbezogenes Verbandsklagerecht wurde als weiteres Rechtsschutzinstrument installiert.¹⁰ Um Klagen zu finanzieren, gibt es die fonds- und spendenbasierte, ehrenamtlich geführte Stiftung „Leben ohne Rassismus“, bei der auch Geflüchtete Anträge zur Finanzierung von Verfahren stellen können, wie eine Interviewpartnerin bemerkt. Für wichtig hält sie auch die Vernetzung von Antidiskriminierungsstellen, mit ihren jeweiligen Schwerpunkten der Beratung mit Arbeitskreisen und Beratungsstellen, in denen auch Personen mitwirken, die mit Geflüchteten arbeiten. Dieser Aspekt wurde in unterschiedlichen Interviews genannt. Auch die Notwendigkeit von Informationsmaterial für Geflüchtete (Flyer etc. in unterschiedlichen Sprachen) hingewiesen, um Geflüchteten Unterstützungsmöglichkeiten im Falle von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufzuzeigen.

Das Konzept des Empowerments wurde sowohl von Berater*innen als auch vereinzelt von Geflüchteten als stärkendes Instrumentarium gegen Diskriminierung und Rassismus genannt:

⁹ Hier wäre eine weitere Untersuchung der unterschiedlichen Beratungsarbeit von Geflüchteten in kirchlichen, staatlichen und unabhängigen Beratungsstellen interessant.

¹⁰ Vgl. <https://www.berlin.de/sen/lads/recht/ladg/> - aufgerufen am 19.03.2021.

*"Also einmal die Menschen selber als Expert*innen in der eigenen Sache auch wahrzunehmen und nicht zu denken, dass wir jetzt als weiße Berater*innen zum Beispiel wissen, was das Richtige für die Menschen ist, sondern da eben auch ganz klar zu sagen "ne, natürlich wissen die Menschen, die diese Erfahrungen machen, viel besser Bescheid, was es braucht". Gleichzeitig sind die Strukturen eben schwer veränderbar. Das ist ein langwieriger, schwieriger Prozess. Und dafür braucht es Vernetzungen. Es braucht eine größere Schlagkraft. Es braucht Menschen, die das benennen können, was ihnen passiert; die Sprache dafür finden, Unterstützung untereinander finden und dann gemeinsam auch dagegen vorgehen. Und wir können dann nur quasi unterstützend zur Seite stehen. Es wurden viel zu lange und immer noch werden eben die Menschen, die am besten wissen, was Rassismus ist und wie Rassismus wirkt, nicht gehört" (16, 45:41)*

Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass Geflüchtete mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bisher nicht unbedingt zu der Zielgruppe der Beratungsstellen (sowohl der Antidiskriminierungsstellen als auch der Flüchtlingsberatungsstellen) gehören und diese auch strukturell nicht unbedingt einbezogen werden. Dies könnte sich zwar durch gezielte Ansprache ändern, doch lassen die überlasteten Strukturen der Beratungsstellen eine Ausweitung der Zielgruppen häufig nicht zu.

3.2 Auswertung und Ergebnisse der Interviews mit Geflüchteten

Alle der im Rahmen der Forschungsarbeit interviewten Personen mit Fluchthintergrund berichteten eindrücklich von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Dabei reichte die Spanne der geschilderten Erfahrungen von individuellen Diskriminierungsformen bis hin zu institutionellen und strukturellen Diskriminierungsformen. Geflüchtete mit einem unsicheren Aufenthalt sind dabei, wie gezeigt werden konnte, in besonderem Maße von benachteiligten und legal verankerten Strukturen betroffen, die ihr Leben und auch den Umgang mit Diskriminierungserfahrungen stark beeinflussen. So verwundert es zunächst auch nicht, dass institutionelle Formen der Benachteiligung in Behörden, Institutionen und Organisationen (z.B. Ausländerbehörde, Jobcenter, Schulen, (Ausbildungs-) Betriebe) besonders häufig thematisiert wurden. Allerdings war dabei auffällig, wie massiv die Diskriminierungserfahrungen in Ausländerbehörden und Jobcentern aufzutreten scheinen. Auch die Wohnsituation (in Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften) und der Zugang zum Wohnungsmarkt wurde häufig im Zusammenhang mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen thematisiert. Die Darstellungen der Geflüchteten of Color machten deutlich, dass die Themen Ausbildung, Arbeit und der Kontakt mit der Polizei (racial profiling), aber auch der öffentliche Bereich (wie das Nutzen von öffentlichen Verkehrsmitteln) für Schwarze Menschen besonders von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen geprägt sind:

„Einmal bin ich am Hauptbahnhof (Ruhrgebietsstadt) ausgestiegen. Viele Leute waren da. Aber ich bin der einzige, den die Polizei festgehalten hat und fragen nach dem Ausweis, und kontrollieren und machen Theater. Ich werde immer kontrolliert, einfach so“ (15, 14:15).

Auf die Frage, wie er damit umgehe und ob er mal überlegt hätte, sich an eine Antidiskriminierungsstelle zu wenden, antwortet er:

„Ich finde das manchmal ok, aber nicht, wenn sie sehr aggressiv sind. Manche sind aggressiv und unterstellen sofort, dass ich Drogen verkaufe und das ist nicht normal. Nicht alle schwarzen Leute verkaufen Drogen. Ich finde das richtig schlecht“ (15, 18:41).

„Nein ich habe das nicht gemacht. Aber ich weiß auch nicht, was das bringen soll – gegen die Polizei zu kämpfen“ (15, 32:55).

Die geschilderten Diskriminierungen bezogen sich in den Interviews meist auf die Merkmale Hautfarbe bzw. äußeres Erscheinungsbild (in Verbindung mit der ethnischen Herkunft, Nationalität), der Sprache und der Religionszugehörigkeit. Geschlechtsspezifische Diskriminierung wurde besonders im Fall der kopftuchtragenden Beraterin geschildert.

*„Die [Klient*innen, aber auch Menschen aus ihrem Umfeld] denken immer, eine Kopftuchträgerin könnte nicht so modern sein. Oder mit Männern arbeiten. Also ich arbeite auch mit männlichen Klienten, meistens sind es sogar Männer. Und sie wundern sich, dass mein Mann mir so viel Freiheit gibt. [...] Die denken immer, die Frauen mit Kopftuch wird unterdrückt von den Ehemännern und Familien. Sie dürfen das nicht machen, oder alleine, die dürfen das und das nicht machen. Und manchmal denken sie auch, dass sie sich nicht bilden lassen darf. Kein Zugang zu Uni, oder Ausbildung haben darf. Ich bin da vielleicht eine Ausnahme. Ich bin da offen, mein Mann auch. Ich bin Muslima, ich praktiziere meine Religion für mich, das ist für mich an Gott [...]“ (I9, 10:50-12:04).*

3.3 Deutungs- und Handlungsmuster von Diskriminierungserfahrenen

In der Auswertung der Interviews mit Geflüchteten zeigte sich, wie unterschiedlich Deutungs- und Handlungsmuster von Diskriminierungserfahrenen sein können. Interessanterweise gaben zu Beginn der Gespräche vier von sieben Personen an, keinerlei Diskriminierungserfahrungen in Deutschland zu machen, schilderten dann jedoch im Verlauf des Gesprächs eindrücklich verschiedene Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Diese erste Zurückhaltung kann auch damit zu tun haben, dass die Interviewerin als der Mehrheitsgesellschaft zugehörig zu erkennen ist und zunächst Vorbehalte vorhanden waren, die Situationen darzustellen, da sie befürchteten, dass sich die Interviewerin dadurch verletzt fühlen könnte. Mindestens bei einer Interviewpartnerin wirkte dies zunächst so. Bei einem Berater mit Fluchthintergrund schien diese "Dethematisierung" oder auch Leugnung von eigenen Diskriminierungserfahrungen jedoch einen anderen Hintergrund zu haben. Sein Selbstbild als bereits seit vielen Jahren in Deutschland lebender rechtsbewusster, kommunikativer und vorurteilsfreier Mann, schien (vielleicht auch in Abgrenzung zu seinen Klient*innen) eine eigene Betroffenheit von Diskriminierung und Rassismus nicht zuzulassen:

„Also ich habe es nicht erlebt, wirklich. Ich bin jetzt 27 Jahre in Deutschland. Ich wurde nicht so behandelt. Ich habe auch nicht dieses Gefühl gehabt. Ja, aber ich denke, ich kann von meinen Erfahrungen sagen. Wie gesagt, ich bin ein selbstbewusster Mensch. Ich bin auch ein sehr kommunikativer Mensch. Ich suche Kommunikation mit Menschen. Ich habe keine Verurteilungen von Deutschen in Anführungszeichen erlebt. Ich bin sehr offen. Wenn Menschen mich etwas fragen, bin ich nicht so schnell sensibel und verurteile sie, sondern ich bespreche mit Menschen ganz einfach, was sie für sie interessant ist. Keine Vorurteile von beiden Seiten ist eine sehr, sehr wichtige Sache. Ja. offen sein ist eine sehr, sehr wichtige Sache. Kommunikativ sein, miteinander reden ist wichtig. Nein, nicht übereinander reden, miteinander reden. Also gegenseitig sich besuchen, viele Vorurteile kommen vor, weil wir uns nicht kennen. Weil wir uns nur über Fernsehen oder Bücher oder was das Romane kennen. Aber wenn die Leute private persönliche Kontakte miteinander haben, dann verstehen sie sich gegenseitig besser. Aber auch sollten ausländische Bürger mehr Selbstbewusstsein und auch Unrechtsbewusstsein haben. Das ist sehr, sehr wichtig, damit sie sich selbst als Mensch sehen und an sich glauben. Dran glauben, dass sie in Deutschland ihre Rechte verteidigen können“ (I3, 50:17-52:15).

Begegnungen zu ermöglichen, um (gegenseitige) Vorurteile abzubauen, wird in dem Zitat als wichtiges Mittel angesehen, um gegen Vorurteile und Diskriminierungen vorzugehen. Interessant war jedoch die in dem gleichen Interview geführte beschriebene eigene Diskriminierung als Beispiel für strukturellen Rassismus:

„Ich bin fast 27 Jahre in Deutschland, aber ich kann nicht an Wahlen teilnehmen. Warum?! Weil ich keine Staatsangehörigkeit habe. Und warum? Weil ich nicht meine iranische Staatsangehörigkeit nachweisen kann. Denn dazu müsste ich zur iranischen Botschaft gehen. Und ich will das nicht, weil ich kenne diese Botschaft, bzw. diese Land (Iran) als ein mörderisches Regime, also will ich nicht dahin gehen. Es gibt tausende, sogar zehntausende Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht an Wahlen teilnehmen können, und somit sind sie von diesem politischen Leben in Deutschland ausgeschlossen. Gleichzeitig haben wir auf kommunaler Ebene sogenannte "Ausländerbeiräte" oder "Integrationsräte". Und dieser Ausländerbeirat ist gedacht, auf kommunaler Ebene, für Ausländer mit einer Aufenthaltserlaubnis. Aber Ausländerbeirat hat nur eine empfehlende Funktion und keine entscheidende Funktion. Das heißt, auch wenn du an einer Wahl auf kommunaler Ebene teilnimmst, dann wirst du dennoch als zweite Klasse Bürger angesehen. Du hast keine Entscheidungsmacht in diesem System“ (13, 10:49-15:52).

Bei der dritten Interviewpartnerin hing die Leugnung von Diskriminierung mehr mit einer Unsicherheit zusammen, wann Erfahrungen wirklich als Diskriminierung oder Rassismus bezeichnet werden können und wann es sich dabei lediglich um Vorurteile der Menschen ihr gegenüber handele. In diesem Zusammenhang wies eine Fachkraft mit Fluchtgeschichte darauf hin, dass es Geflüchteten teilweise an Kenntnissen über die eigenen Rechte fehle. Diese „Unwissenheit“ und die damit verbundene Möglichkeit bestimmte Rechte einzufordern, sieht sie als große Hürde bei der Bearbeitung von Diskriminierungsvorkommnissen und sieht hierin einen dringenden Handlungsbedarf. Auch die Herkunft mancher Klient*innen aus teilweisen autoritären, diktatorischen Staaten mit einer damit verbundenen Angst vor staatlichen Institutionen verhindere häufig die Entwicklung einer aktiven Bewältigungsstrategie bei Geflüchteten.

In einem Interview wurde ein Prozesscharakter der ‚Bewusstwerdung‘ von Diskriminierungs- und Rassismussituationen und damit verbunden, einer Entwicklung von Handlungsstrategien geschildert, der sich auch in anderen Interviews wiederfinden ließ. So lag bei einer Person zu Beginn des Aufenthaltes die Überzeugung vor, dass die eigenen Diskriminierungsmerkmale nur genügend verdeckt werden müssten (z. B. Sprache), um „unsichtbar zu werden“. Die Person beschreibt:

I: Ja. Also damals habe ich das nicht verstanden, dass das Rassismus war. Ich fühlte mich einfach nicht willkommen. Also so! Ich hatte die Idee ok, ich muss einfach so schnell wie möglich Deutsch lernen und dann hab ich kein Problem mit Rassismus.“

B: Und jetzt sprichst du perfekt Deutsch. Und was machst du jetzt für Erfahrungen? Du hattest gerade schon von Alltagsrassismus gesprochen...

I: Ja, genau. Ich konnte nun sehr gut Deutsch. Ich bin jemand, der sehr stark auf die Phonetik achtet, bei also Sprachen und ich konnte nun ohne Akzent sprechen, nach ein paar Monaten. Und dann hab ich gemerkt "okay, ich weiß, was ich gesagt habe und gerade konnte man nicht erkennen, ob meine Muttersprache Deutsch oder Arabisch ist. Aber das hat sich nicht geändert. Nichts. Also das war immer das Gleiche. Und dann hab ich verstanden "okay, es ist wegen meines Aussehens und das kann ich nicht verändern." Dadurch bin ich dann auf die Problematik des Rassismus aufmerksam geworden. (18, Teil II, 09:47-11:30)

Die hier verfolgte Strategie war somit zunächst sich der Mehrheitsgesellschaft anzupassen und ähnlicher zu werden (Goffman nennt dies 'Mimikry'), um eine Schädigung der eigenen Identität zu vermeiden. Die Interviewpartner*in deutete in diesem Zusammenhang darauf hin, dass viele Geflüchtete zunächst das Bedürfnis hätten, „nicht aufzufallen“ und „unsichtbar“ zu

sein. Dies könne auch mit einer Leugnung von Diskriminierung einhergehen und mit dem passiven Ertragen von diskriminierenden Verhältnissen, wie man es vielleicht aus den Herkunftsländern auch gewohnt war. Teilweise würden zudem die unterdrückenden Verhältnisse im Herkunftsland als schwerwiegender gedeutet und die Diskriminierungserfahrungen in Deutschland daher zunächst bagatellisiert. Die Antidiskriminierungsberater*innen wiesen auch darauf hin, dass das alltägliche Leben zu Beginn des Aufenthalts so viel Kraft kostete, dass keine Ressourcen vorhanden seien, um sich mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen auseinandersetzen zu können. Eine Beraterin mit Fluchtgeschichte schilderte sehr eindrücklich, dass der Schritt der Anerkennung der Tatsache, dass man als Geflüchtete*r in Deutschland häufig nicht mehr als Individuum (wie vielleicht im Herkunftsland, in dem man der Mehrheitsgesellschaft zugeordnet wurde) wahrgenommen wird, sondern als Gruppe konstruiert wird, die mit negativen Eigenschaften verbunden wird, sehr schmerzhaft sei. Auf diesen Schmerz weist auch ein geflüchteter Interviewpartner hin, als er sagt, dass die Realisation von Diskriminierung und Rassismus und der vorhandenen strukturellen Benachteiligung es „erstmal noch schlimmer mache“. Dabei nennt er einen weiteren interessanten Aspekt: Nicht nur die Erkenntnis als Gruppe konstruiert, wahrgenommen und diskriminiert zu werden sei schmerzhaft, auch die Folge davon, nämlich, aktiv etwas dagegen tun zu *können*, sei schmerzhaft.

„Also das Ding ist nämlich zusätzlich, dass man, glaube ich, wenn man von Empowerment spricht, dann muss man erst mal erkennen, dass man strukturell in einer beschissenen Lage ist und dass das geändert werden sollte oder muss. Und dann kommt jemand zum Beispiel mit diesem Empowerment-Workshop und sagt quasi, "Leute, Euch geht's nicht gut", und das zu realisieren ist erstmal noch schlimmer. Und es gibt bestimmt viele geflüchtete Menschen, die dann erstmal sagen, "okay, ich kann das jetzt nicht, ich hab dafür keine Ressourcen." Und aber gleichzeitig zu erkennen, dass man was machen kann, ist auch nicht einfach.“ (18, 38:00)

Als verletzend wurden von zwei Geflüchteten of Color auch gescheiterte Versuche geschildert, sich gegen Diskriminierung aufzulehnen. Ein "Bewusstwerdungsprozess" der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen könne jedoch heilend sein, wenn er in politischem Protest, Selbstorganisation und Empowerment münde, so ein Interviewpartner mit Fluchterfahrung. Diese offensive Bewältigungsform als Strategie im Umgang mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen nennen auch Scherr und Breit (Scherr & Breit 2020, S. 35f.). In den Gesprächen mit Geflüchteten wurden zudem Strategien wie Humor, Ironie, offensives Widersprechen (auch um andere zu schützen, denen etwas Ähnliches passieren könne), positive Abgrenzung von einer anderen Minderheit, Rückzug auf unterstützende Kontexte, jedoch auch Vermeidung von Kontakten und Orten, die potenziell ein Diskriminierungsrisiko aufweisen und passives Aushalten genannt.

4 Fazit: Aufforderung zur Umsetzung einer offensiven Antidiskriminierungsarbeit im Kontext der Fluchtmigration

Keiner der interviewten Geflüchteten hat aktiv den Kontakt zu Beratungsstellen (weder zu Flüchtlingsberatungsstellen noch zu Antidiskriminierungsstellen) gesucht, obwohl die geschilderten Diskriminierungserfahrungen teilweise als sehr einschneidend und belastend beschrieben wurden. Dies deutet darauf hin, dass Beratungsstellen nicht als Anlaufstellen wahrgenommen werden, wenn Diskriminierung erlebt wird.

Anhand der geführten Interviews mit Geflüchteten und Fachkräften wurde zudem deutlich, was in den Strukturen der Flüchtlingsberatungsstellen, aber teilweise auch in Strukturen der Antidiskriminierungsstellen zu fehlen scheint, um angemessen auf Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von geflüchteten Klient*innen reagieren zu können:

1. Zuhören und Raum geben

Auch wenn die Ressourcen begrenzt sind, ist es wichtig, Betroffenen einen Raum anzubieten, in dem sie ihre Erfahrungen teilen können. Dazu muss zunächst ein Raum geschaffen werden, in dem emotionale Unterstützung erfahren wird. Gleichzeitig brauchen Sozialarbeitende mehr Kenntnisse über rechtliche Möglichkeiten des Diskriminierungsschutzes ihrer Klient*innen, um angemessen reagieren zu können (Fortbildungen oder sogar Curricula an den Universitäten).

2. Rassismuskritische Sensibilisierung der Sozialarbeitenden

Es braucht ein Wissen über gesellschaftliche Machtverhältnisse. Diskriminierungen und Rassismus wurden hier als gesellschaftliche Strukturprinzipien verstanden, die fest in die Institutionen und Organisationen der Gesellschaft eingeschrieben sind. Dennoch ist es, wie eingangs beschrieben, in der deutschen Gesellschaft schwierig (auch für Betroffene) über ihre Erfahrungen mit Mehrheitsgesellschaftsangehörigen zu sprechen. Ursachen hierfür liegen auch in der Nationalsozialistischen Vergangenheit Deutschlands. Schwarze Sozialarbeitende und Sozialarbeitende of Color sind daher in der Sozialen Arbeit im Kontext der Fluchtmigration „unverzichtbare Role Models“ (Meyer 2020, S. 296), auch um Empowermenträume zu gestalten und zu begleiten. Es muss in den Institutionen, in denen Sozialarbeitende arbeiten, somit ein Verständnis für die Wirkweisen von Rassismus vorliegen und die Auswirkungen dieser auf Klient*innen als zentraler Aspekt der eigenen Arbeit begriffen werden.

Eine rassismuskritische Haltung beinhaltet auch die Reflektion der eigenen Involviertheit in rassistische Strukturen (Selbstreflektion), um in einem weiteren Schritt „rassismuskritische Möglichkeits-, Kommunikations-, und Erfahrungsräume“ (Textor & Anlas, S. 321) bereitzustellen. So würden „auf Rassekonstruktionen beruhende beeinträchtigende, disziplinierende und gewaltvolle Unterscheidungen“ (Mecheril et al. 2010, S. 172) geschwächt werden.

3. Vernetzung mit Antidiskriminierungsstellen

Wie gezeigt, fehlt es häufig an einer Vernetzungsstruktur zwischen Antidiskriminierungs- und Flüchtlingsberatungsstellen. Erstere könnten Sozialarbeitenden in Flüchtlingsberatungsstellen Informationsmaterial zur Verfügung stellen (am besten in verschiedenen Sprachen), um Geflüchtete besser über antidiskriminierende Schutzmaßnahmen aufzuklären und weitere Anlaufstellen zu verdeutlichen.

4. Sensibilisierung von Behördenmitarbeitenden

Die dargestellten Fälle zeigen, dass es dringend notwendig ist, in Behörden anzusetzen und dort zu verdeutlichen, dass Geflüchtete sich hier regelmäßig diskriminiert fühlen. Erst die Anerkennung dieses strukturellen (Rassismus-) Problems würde weitere Handlungsmöglichkeiten aufzeigen. Beispielsweise wären Schulungsveranstaltungen (zur diskriminierungs- und rassismuskritischen Sensibilisierung) oder die Installation einer unabhängigen Beschwerdestelle vor Ort umsetzbare Instrumente. Gleichzeitig müsste auf gesetzgebender Ebene darauf hingearbeitet werden (z.B. durch politische Lobbyarbeit) diskriminierende ‚Sondergesetze‘ (wie z.B. das Asylbewerberleistungsgesetz) abzuschaffen.

5. Vernetzung mit Gewerkschaften

Die Interviews haben verdeutlicht, dass Geflüchtete zudem häufig im Arbeitskontext von Diskriminierung und Rassismus betroffen sind. Es fehlt ihnen im Arbeitskontext somit an unterstützenden Kontakten, worauf jedoch auch die Antidiskriminierungsstellen nicht unbedingt einen Schwerpunkt in der Beratung legen. Es braucht daher bei der Antidiskriminierungsarbeit mit Geflüchteten eine Vernetzung mit Gewerkschaften, um über arbeitsrechtliche Möglichkeiten aufklären zu können. Vielleicht wäre sogar ein Aufsichtsgremium, das in die Betriebe fährt und vor Ort eruiert, ob Arbeitnehmer*innen von Diskriminierung betroffen sind, denkbar.

6. Begrenzte Möglichkeiten des Rechtsschutzes - Forderungen eines Landesantidiskriminierungsgesetzes

Das Grundgesetz (GG) (insbesondere Art. 3 GG) und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) zählen zu den wichtigsten und bekanntesten deutschen Rechtsnormen, die vor Diskriminierung durch Staat und Verwaltung, im Arbeitsverhältnis und im Privatrechtsverkehr schützen sollen (vgl. Dern 2018, S. 97). Auch verschiedene Gleichstellungsgesetze auf Bundes- und Landesebene (z.B. Schulgesetze der Länder) und manche Straftatbestände (z.B. strafbare Beschimpfungen von religiösen und weltanschaulichen Bekenntnissen, Beleidigungen und Volksverhetzung) lassen sich ebenfalls als Antidiskriminierungsinstrumentarien fassen (vgl. ebd. S. 98). Wie die Interviews mit den Antidiskriminierungsstellen jedoch gezeigt haben, reichen die Möglichkeiten des Rechtsschutzes häufig nicht aus. Es würde ein Verbandsklagerecht benötigt, um wirksamer gegen Diskriminierung vorgehen zu können.

7. Empowerment fördern – Powersharing betreiben

Empowerment und Powersharing sind machtkritische (politische), emanzipative (Leit-) Konzepte der Sozialen Arbeit, die auf subjektiver und kollektiver Ebene in Strukturen, die eine Exklusionsgefahr bergen, eine solidarische Haltung und solidarische Handlungsoptionen aufzeigen möchten (vgl. Nassir-Shahnian 2020, S. 30, vgl. Blank 2018, S. 327).

Wie die Interviews gezeigt haben, kann der Empowerment-Ansatz in der Sozialen Arbeit mit Geflüchteten ein methodischer Bezugspunkt sein, um die Eigenmacht von Individuen und

Gruppen so zu stärken, dass sie ihre Probleme selbstbestimmt angehen können. Das ‚Powersharing‘ richtet sich als Pendant des Empowerments an diejenigen, die „strukturell privilegiert sind und ein politisches Interesse daran haben, diese Strukturen hin zu einer gerechteren Verteilung von Macht, Zugängen, Lebens- und Beteiligungschancen zu verschieben“ (Nassir-Shahnian 2020, S. 29).

Diese sieben Ansatzpunkte würden Diskriminierung und Rassismus für Betroffene ansprechbarer machen, Sozialarbeitende für die Themen sensibilisieren und Ansatzpunkte bieten, um auch strukturell gegen Diskriminierung und Rassismus vorzugehen.

Literaturverzeichnis:

ARIC-NRW e.V. (2018a): *Praxisstudie. Diskriminierungsrisiken & Diskriminierungsschutz für geflüchtete Menschen in NRW*. https://www.kompass-f.de/fileadmin/public/Redaktion/Dokumente/PDF/Kompass_F-Praxisstudie_fin-web.pdf - aufgerufen am 21.06.2022.

ARIC-NRW e.V. (2018b): *Diskriminierungsschutz in der Sozialen Arbeit mit geflüchteten Menschen. Prävention und Interventionen*. https://www.kompass-f.de/fileadmin/public/Redaktion/Dokumente/PDF/Kompass_F-Arbeitshilfe_Web.pdf - aufgerufen am 21.06.2022.

ARIC-NRW e.V. (2018b): *Diskriminierungsschutz in der Sozialen Arbeit mit geflüchteten Menschen. Prävention und Interventionen*. https://www.kompass-f.de/fileadmin/public/Redaktion/Dokumente/PDF/Kompass_F-Arbeitshilfe_Web.pdf - aufgerufen am 21.06.2021.

BLANK, B. (2018): *Empowerment. Ein Leitkonzept der sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft?*. In: BLANK, B.; GÖGERCIN, S.; SAUER, K. E. & SCHRAMKOWSKI, B. (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 327-340.

BRÖSE, J.; FAAS, S. & STAUBER, B. (Hg) (2018): *Flucht. Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS. CLAIR, M. & DENIS, J. S. (2015): *Sociology of Racism*. - aufgerufen am 28.12.2020.

DEUTSCHER BUNDESTAG (2020b): *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Christine Buchholz, Dr. André Hahn, Gökay Akbulut, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE – Drucksache 19/11240 – Antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung von Muslimen in Deutschland, 06.02.2020, Drucksache 19/17069*. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/170/1917069.pdf> - aufgerufen am 13.01.2021.

DERN, S. (2018): *Schutz vor Diskriminierung für Migrant_innen. Was (ver)bietet das deutsche Antidiskriminierungsrecht?*. In: BLANK, B.; GÖGERCIN, S.; SAUER, K. E. & SCHRAMKOWSKI, B. (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-109.

DIEKMANN, D. & FERREIDOOONI, K. (2019): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen geflüchteter Menschen in Deutschland: Ein Forschungsüberblick*. In: *Zeitschrift für Flucht- und Flüchtlingsforschung*, 3. Jg., Heft 2, S. 343-360.

- EL-MAFAALANI, A.; WALECIAK, J. & WEITZEL, G. (2016): *Methodische Grundlagen und Positionen der qualitativen Migrationsforschung*. In: MAEHLER, D. B./BRINKMANN, H. U. (Hg.): *Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden*. Wiesbaden: Springer VS, 61-96.
- FEREIDOONI, K. & EL, M. (Hg.) (2017): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- GOFFMAN, E. (2012): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 21. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MECHERIL, P.; CASTRO VARELA, M.; DIRIM, I.; KALPAKA, A. & MELTER, C. (2010): *Bachelor/Master: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- MEYER, V.; HASCHEMI, G. A. & ROTTER, P. V. (2020): "Slow Slow (Run Run)". *Empowerment, Sichtbarkeit und Teilhabe in der offenen Jugendarbeit*. In: JAGUSCH, B. & CHEHATA, Y. (Hg.): *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte - Positionierungen - Arenen*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 289-301.
- NASSIR-SHAHNIAN, N. A. (2020): *Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un-)Gerechtigkeit*. In: JAGUSCH, B. & CHEHATA, Y. (Hg.): *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte - Positionierungen - Arenen*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- NÜSKEN, D. (2008): *Regionale Disparitäten in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine empirische Untersuchung zu den Hilfen für junge Volljährige*. Münster: Waxmann.
- ROSENTHAL, G. (2011): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. aktual. und ergänzte Aufl. Weinheim: Juventa.
- SCHERR, A. & BREIT, H. (2020): *Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position. Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- SCHERR, A. (2017): *Soziologische Diskriminierungsforschung*. In: SCHERR, Albert; EL-MAFAALANI, A. & YÜKSEL, G. (Hg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 39-58.
- STRAUSS, A. L. & CORBIN, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- TEXTOR, M. & ANLAŞ, T. (2018): *Rassismuskritische Soziale Arbeit*. In: BLANK, B.; GÖGERCIN, S.; SAUER, K. E. & SCHRANKOWSKI, B. (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen - Konzepte - Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 315-324

Alternative für alle? Inklusionsspezifische Analyse der AfD und ihrer Wähler*innen *Nina Freymuth*

1 Hintergrund und Fragestellung

Die gesellschaftliche Ordnung ist ein „mit inneren Widersprüchen durchsetzter Kompromiss [...], der [...] keineswegs allein auf soziale Inklusion hin ausgerichtet ist“ (Benz 2012, S. 122). Dennoch ist ein mit Inklusion unauflöslich verbundenes Postulat – das der sozialen Gerechtigkeit – sowohl gesellschaftlich als auch politisch ein immerwährendes Thema. Die Forderung danach zieht sich durch alle Parteien und Instanzen (vgl. ebd., S.126). Allerdings herrschen unterschiedliche Ansichten darüber, was gerecht ist und bis zu welchem Grad gegebenenfalls Exklusion oder Diskriminierung legitim sind, um gerechte Verhältnisse zu schaffen. Aus einer Perspektive der Sozialen Arbeit erfolgt eine Annäherung an diese Fragen auf normativer Basis: Teilhabebarrrieren sollen nicht nur analysiert, sondern möglichst auch beseitigt werden (vgl. Dannenbeck 2016, S. 53). Auf die Beseitigung von Teilhabebarrrieren haben politische Entscheidungen einen großen Einfluss. Die Parteien vertreten dabei unterschiedliche Positionen, so dass die Förderung inklusiver Maßnahmen wesentlich von politischen Einstellungen abhängt und von der Relevanz, die Parteien sozialer Inklusion beimessen. Entscheidend ist auch, welche Personengruppen dabei zuerst bedacht werden. Für rechtspopulistische Parteien steht in dieser Frage die als einheimisch angenommene Bevölkerung im Vordergrund, Exklusion findet vor allem auf der Basis kulturalisierter Merkmale statt.

Die seit 2013 existierende Alternative für Deutschland (AfD) startete programmatisch (zumindest offiziell) als Euro-skeptische, national-konservative Partei (vgl. ex. Lewandowsky 2015). Zum Zeitpunkt dieser Arbeit¹¹ bestätigte die politikwissenschaftliche Forschung aber nahezu einhellig, dass die AfD als rechtspopulistisch anzusehen sei (vgl. ex. Jankowski & Lewandowsky 2018, S. 568). Sie ist die erfolgreichste Parteineugründung seit 1950 (vgl. Ceyhan 2016, S. 50) und die erste erfolgreiche rechtspopulistische Partei der Bundesrepublik (vgl. Werner 2015). Ihre anhaltenden Wahlerfolge könnten durchaus direkten oder indirekten Einfluss auf eine Gesetzgebung haben (vgl. Arzheimer 2015, S. 24), die wiederum über die Förderung einer inklusiven Gesellschaft bestimmt. Das Potenzial einer Partei ergibt sich aber erst aus ihren Wähler*innen (vgl. Blumenberg & Blumenberg 2017, S. 9), die im Fall der AfD-Wähler*innen eine äußerst heterogene Gruppe sind. Die Studienlage ist zudem nicht eindeutig. Dennoch zeichnet sich ein Stammelektorat ab: Insgesamt eint AfD-Anhänger*innen vor allem die Ablehnung weiterer Zuwanderung, Unzufriedenheit mit der Demokratie und Skepsis gegenüber Europa (vgl. Lewandowsky 2015). Darüber hinaus sind sie pessimistischer eingestellt, wenn es um die Zukunft der eigenen und allgemeinen wirtschaftlichen Lage geht (vgl. Hambauer & Mays 2018). Als negativ nehmen sie auch die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit sowie den sozialen Zusammenhalt in Deutschland wahr (vgl. Bergmann et al. 2017b).

¹¹ Die Masterarbeit wurde im Mai 2019 eingereicht.

Männer wählen die Partei häufiger als Frauen (vgl. Hambauer & Mays 2018). Ein niedrigeres Bildungsniveau begünstigt die Wahl. Erfolgreich ist die AfD vor allem in weniger besiedelten ländlichen Regionen (vgl. Bergmann et al. 2017b), in Ostdeutschland (vgl. Bieber et al. 2018) sowie in Regionen mit einer höheren Arbeitslosenquote und einem höheren Ausländer*innenanteil (vgl. Bergmann et al. 2017b). Dabei zieht die AfD sowohl ein moderat-konservatives als auch ein sehr wertkonservatives Elektorat an (vgl. Lewandowsky 2015, S. 128), was die verschiedenen Positionen innerhalb der Partei widerspiegelt. Die Partei wird nicht nur aus Protest gewählt (Bieber et al. 2018), sondern auch auf der Basis ideologischer Identifikation (vgl. ex. Bergmann et al. 2017b, S. 70). Das deutet darauf hin, dass sich die AfD mindestens mittelfristig in der politischen Landschaft etablieren wird, weil sie für ihre Wähler*innen ein thematisch sinnvolles und ansprechendes Angebot vorhält (vgl. Bieber et al. 2018, S. 457f.; Lewandowsky 2015, S. 126f.). Dafür spricht auch, dass das weitverzweigte Netzwerk der AfD im rechten Milieu (vgl. Otto Brenner Stiftung 2018) dazu beitragen kann, dass sie sich als populistische Partei länger als ein paar Jahre hält (vgl. Mudde & Rovira Kaltwasser 2017, S. 56). Diese Perspektive macht eine Auseinandersetzung mit der AfD umso relevanter. Als Partei kann sie den Diskurs über legitime Exklusion maßgeblich verändern und die „roten Linien der politischen Kultur“ (Hensel et al. 2017, S. 69) immer weiter verschieben. Der inklusionsrelevante Diskurs innerhalb der Partei bezieht sich vor allem auf ‚das deutsche Volk‘, Exklusion richtet sich gegen alle, die vermeintlich nicht dazugehören. Legitimiert wird dieser Ausschluss mit dem Erhalt der deutschen Kultur (vgl. Pinkert et al. 2019). Dieses Bedrohungsszenario wird verknüpft mit Positionen, die sich für den Schutz der traditionellen Familie, gegen Gender Mainstreaming und gegen sexuelle Vielfalt aussprechen (vgl. Arzheimer 2015).

Zahlreiche Studien der letzten Jahre untersuchen Wahlmotivation und sozialstrukturelle Merkmale von AfD-Wähler*innen. Es lag jedoch zum Zeitpunkt dieser Arbeit keine Untersuchung vor, die sich mit Inklusion und Exklusion als Themen der AfD und ihrer Wähler*innen auseinandersetzt. Die vorliegende Arbeit schließt diese Lücke und untersucht, *inwiefern AfD-Wähler*innen inklusions- und/oder exklusionsbezogenen Aussagen und Forderungen der Partei zustimmen*.

2 Methodisches Vorgehen

Zur Überprüfung der Partei- und Wähler*innen-Einstellungen wurde ein Mixed-Methods-Design verwendet. Um die Forderungen der Partei herauszuarbeiten, wurden in einem ersten Schritt ein Wahl- und das Parteiprogramm der AfD inhaltsanalytisch untersucht (2.1). In einem zweiten Schritt folgte ein Abgleich der Ansichten und Vorschläge der Partei mit Sekundärdaten zu Wähler*innen-Einstellungen (2.2).

3 Auswertung des Wahl- und Parteiprogramms

Untersucht wurden das aktuelle Parteiprogramm (vgl. Alternative für Deutschland 2016) und das Wahlprogramm der Bundestagswahl 2017 (vgl. Alternative für Deutschland 2017). Offizielle Adressat*innen von Wahlprogrammen sind die Wähler*innen (vgl. Pappi et al. 2013, S. 7). Obwohl nicht von einer breiten Masse rezipiert (vgl. Werner 2015, S. 105f.), können sie dennoch als direkte Quelle über die politischen Ziele und Vorstellungen einer Partei genutzt werden (vgl. Pappi et al. 2013, S. 7). Ebenso wie Parteiprogramme sind sie zwar nur Momentaufnahmen (vgl. Kellershohn 2016, S. 14); im Gegensatz zu anderen öffentlichen Äußerungen stellen aber die Programme „den Mehrheitswillen der Partei“ (Ketelhut et al. 2016, S. 289) dar. Dadurch lassen sie „Schlüsse über die beabsichtigte ideologische Positionierung der AfD“ (Franzmann 2014, S. 118) zu.¹² Die Auswertung erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse. Diese Methode ermöglicht ein regelgeleitetes Vorgehen, das die Analyse auch für andere nachvollziehbar und überprüfbar macht (vgl. Mayring 2015, S. 12f.).

4 Inklusion als Analysebegriff

Für die Auswertung musste ein für das spezifische Forschungsinteresse dieser Arbeit analytisch nutzbarer Inklusionsbegriff entwickelt werden. Dazu wurden der (ungleichheits)soziologische, der (menschen)rechtliche und der politische Inklusionsbegriff miteinander kombiniert. Allen Ansätzen gemeinsam ist einerseits ihr normativer Charakter¹³ (vgl. Mogge-Grotjahn 2018, S. 61), andererseits ihr Anspruch, gesellschaftliche Verhältnisse ändern zu wollen. Darüber hinaus existieren weitere Schnittmengen zwischen den einzelnen Ansätzen. So arbeiten der (ungleichheits)soziologische und der (menschen)rechtliche Ansatz jeweils mit dem Begriff der sozialen Ungleichheit. Dabei betrachtet der soziologische Diskurs die ursächlichen Prozesse der ungleichen Ressourcenverteilung (vgl. Kronauer 2010a), bezieht aber verstärkt auch die Diskurse um Migration, Gesundheit und Bildung ein (vgl. Mogge-Grotjahn 2018). Der rechtliche Diskurs hingegen beschäftigt sich vor allem mit den konstruierten und zugeschriebenen Merkmalen, anhand derer Menschen unterschiedliche Chancen und Positionen zugewiesen werden (vgl. Degener & Mogge-Grotjahn 2012, S. 60). Hier sind insbesondere die Differenzkategorien *race*, *class*, *gender* (vgl. Crenshaw 1989) und *body* (vgl. Winker & Degele 2010) relevant. Die bisher genaueste Differenzierung nehmen Lutz und Wenning (2001) vor, sie sprechen von insgesamt dreizehn Kategorien: 1. Geschlecht, 2. Sexualität, 3. „Rasse“/Hautfarbe, 4. Ethnizität, 5. Nation/Staat, 6. Klasse, 7. Kultur, 8. Gesundheit, 9. Alter, 10. Sesshaftigkeit/Herkunft, 11. Besitz, 12. Nord-Süd/Ost-West und 13. gesellschaftlicher Entwicklungsstand (vgl. ebd., S. 20).

¹² Die für diese Untersuchung ausgewählten Programme waren die damals aktuellsten Außendarstellungen dieser Art – abgesehen vom Programm für die Europawahl 2019, das aufgrund des Wahlzeitpunkts und der damit fehlenden Umfragedaten nicht berücksichtigt werden konnte.

¹³ Analytisch-wertfreie systemtheoretische Perspektiven wurden nicht berücksichtigt, da diese (noch) nicht anschlussfähig an die hier vorgestellten Ansätze sind und diesen auf definitorischer Ebene widersprechen.

Einen Vorschlag zur Verbindung des (mensen)rechtlichen und des ungleichheitssoziologischen Ansatzes zu einem interdisziplinären Zugang unterbreiten Degener und Mogge-Grotjahn (2012). Sie begründen ihre Definition von Inklusion im Gleichheitsgebot unter Berücksichtigung menschlicher Heterogenität und unterschiedlicher Lebenslagen und stellen die Annahmen auf, dass Exklusion Menschenrechtsverletzung sei, Inklusion hingegen aktive Antidiskriminierungspolitik und -praxis. Inklusion verlange keine Assimilation, sondern Systemveränderungen, und sei damit mehr als Integration. Inklusionspolitik und -praxis dürfe „sich nicht eindimensional an Identitätsmerkmalen orientieren“, sondern müsse stattdessen „auf der Erkenntnis basieren, dass alle Menschen mehrere Identitätsschichten haben, die in unterschiedlichen Lebenslagen verschiedene Bedeutungen haben können“ (ebd., S. 75). Der (mensen)rechtliche Ansatz weist somit ebenfalls Querverbindungen zum politischen Verständnis von Inklusion auf, das sich auf die Menschenwürde als Grundlage allen Handelns beruft. Schnittmengen zwischen dem politischen und dem ungleichheitssoziologischen Begriff wiederum ergeben sich bei der Verteilung von Gütern, die maßgeblich über die Wahrnehmung von Gerechtigkeit bestimmt. Rechtspopulistische Parteien wie die AfD haben ein sehr begrenztes Verständnis davon, wer als Empfänger*in sozialstaatlicher Leistungen in Frage kommt oder wen es rechtlich zu schützen gilt. Populistische Argumentationen beeinflussen somit sowohl materielle als auch politische und symbolische Dimensionen von Inklusion und Exklusion (vgl. Mudde & Rovira Kaltwasser 2013, S. 148).

In der Verbindung des (ungleichheits)soziologischen, des (mensen)rechtlichen und des politischen Verständnisses zielt Inklusion somit auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse. Sie strebt den gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Zugang aller Menschen zu gesellschaftlichen Ressourcen und Teilbereichen und damit die Reduzierung sozialer Ungleichheit an (vgl. Lob-Hüdepohl 2013). Inklusion schließt Partizipation und die Ermöglichung einer selbstbestimmten Lebensführung ein (vgl. Degener & Mogge-Grotjahn 2012, S. 72). Dazu bedarf es politischer Maßnahmen, die sich daran orientieren, menschenunwürdige Lebensbedingungen (soziale Exklusion) zu bekämpfen (vgl. Benz 2012, S. 129). Wichtigster Referenzpunkt sind dabei Menschenrechte und Menschenwürde (vgl. Lob-Hüdepohl 2013, S. 91f.). Politische Entscheidungen über diese Rechte sowie über Form und Umfang von Leistungen setzen einen Maßstab für Gerechtigkeit fest (vgl. Benz 2012). Der gesellschaftliche Zusammenhalt ist dort am größten, wo auch ungleiche Verhältnisse als gerecht empfunden werden (vgl. Hradil 2012).

5 Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse

Aus dieser Definition wurden deduktive/*a priori*-Kategorien abgeleitet (vgl. Kuckartz 2018, S. 64ff.). Das Kategoriensystem (Abb. 1) besteht aus den zwei Hauptkategorien *Differenzkategorien* und *Facetten der Inklusion*. Jede dieser Hauptkategorien umfasst weitere Unterkategorien, die letztlich codiert wurden. So wurde beispielsweise in den Differenzkategorien nicht

nach „race“ etc. codiert, sondern nach den detaillierten Unterkategorien. Codiert wurden nur die Kategorien, die nicht farbig hinterlegt sind – mit Ausnahme der *Systemveränderungen* und der *Gesetze und (Menschen-)Rechte*, die jeweils als eigenständige Kategorien codiert wurden.

Differenzkategorien			
„race“	class	Gender	body
„Rasse“/Hautfarbe/Ethnizität	Erwerbsstatus	Sexualität	Alter
Nation/Staat	Schicht	Familie	Gesundheit
Religion	Besitz	Geschlecht	Behinderung
Kultur			
Facetten der Inklusion			
Diskriminierungsfreiheit und Gleichberechtigung		Partizipation und Selbstbestimmung	
Diskriminierung		Selbstbestimmung	
Heterogenität		Teilhabe an gesellschaftlichen Teilbereichen	
Gleichstellung		politische Partizipation	
Soziale Ungleichheit und Gerechtigkeit		Gesetze und (Menschen-)Recht	
Zusammenhalt und sozialer Frieden			
finanzielle Ungleichheit		Systemveränderungen	

Abb. 1 Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse.

Die oben beschriebenen *Differenzkategorien*¹⁴ wurden unter den vier Hauptkategorien „race“, *class*, *gender* und *body*¹⁵ sinnvoll zusammengefasst. Dadurch war die Anzahl der Kategorien klar und überschaubar, die feinere Unterteilung ermöglichte jedoch trotzdem eine detaillierte Analyse. *Familie* wurde auf der Grundlage der theoretischen Vorarbeiten als weitere Kategorie hinzugefügt, weil sie für die Politik der AfD so wichtig ist und nicht adäquat über andere Kategorien abgebildet wird. Die Kategorien sind nicht überschneidungsfrei, Zuordnungen können

¹⁴ Aus den dreizehn Kategorien, die Lutz und Wenning (2001) vorschlugen, wurden *Sesshaftigkeit/Herkunft*, *Nord-Süd/Ost-West* und *Gesellschaftlicher Entwicklungsstand* nicht mit aufgenommen. Die Reduktion erfolgte unter der Annahme, dass diese Kategorien für das Vorhaben nicht relevant waren, weil sie vor allem globale Phänomene umschreiben. Internationale Aspekte wie Zuwanderung waren über die Kategorien „Rasse“/Hautfarbe/Ethnizität und *Nation/Staat* ausreichend abgebildet.

¹⁵ *Body* beinhaltet neben *Gesundheit* und *Behinderung* auch *Alter* und kann somit verschiedene Lebensphasen (Schulbesuch und Ruhestand) abbilden.

somit mehrdeutig sein (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 21). Dies ist nach intersektionaler Lesart nahezu unumgänglich und verdeutlicht, dass Inklusion und Exklusion auf mehreren Ebenen stattfinden. Als *Facetten der Inklusion* wurden die in der Definition benannten Merkmale zu fünf Kategorien zusammengefasst, von denen drei jeweils feinere Unterkategorien haben.¹⁶

6 Sekundäranalyse von ALLBUS- und GLES-Daten

Der Abgleich der Wähler*innen-Einstellungen mit den herausgearbeiteten Forderungen der Partei fand auf der Datengrundlage zweier Studien statt. Diese ließen bereits Aussagen über eine Vielzahl an Forderungen zu. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde die Kombination von zwei Studien als ausreichend erachtet. Bei den analysierten Forschungsdaten handelte es sich um den Nachwahl-Querschnitt der *German Longitudinal Election Study* (GLES) von 2017 sowie um die *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften* (ALLBUS) aus dem Jahr 2018. Die ALLBUS umfasste zudem zwei Sonderumfragen zu den Themen „Soziale Netzwerke und Unterstützungssysteme“ (ISSP 2017) und „Religion“ (ISSP 2018), an denen etwa die Hälfte der Befragten teilnahm. Beide Befragungen gelten aufgrund der Zufallsauswahl der Befragten als repräsentativ.¹⁷ Als Grundgesamtheiten wurde zwischen *AfD-Wähler*innen* und *Wähler*innen anderer Parteien*, jeweils bezogen auf die Bundestagswahl 2017, differenziert.

Um geeignete Items zu identifizieren, wurden zunächst die Ergebnisse der Inhaltsanalyse in eine Excel-Tabelle übertragen. Während der Durchsicht der entsprechenden Fragebögen (vgl. Roßteutscher et al. 2019b; GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften 2019b) wurden den Aussagen passende Items zugeordnet. Abschließend wurden die Einzelaussagen, wenn nötig, zu etwas weiteren Themenbereichen zusammengefasst. Für jedes untersuchte Item wurden nun jeweils für die Gruppe der AfD-Wähler*innen und für die Gruppe der übrigen Wähler*innen Häufigkeiten ermittelt, die einen Vergleich ermöglichten. Da Sekundärdaten verwendet wurden, konnten nicht alle in der Inhaltsanalyse identifizierten Forderungen abgeglichen werden. Die folgende Ergebnisdarstellung berücksichtigt daher nur die gemeinsamen Ergebnisse.

¹⁶ Während der Auswertung wurden die Kategorien nicht mehr verändert, mit Ausnahme der Menschenwürde, die zur Kategorie *Gesetze und (Menschen-)Recht* erweitert wurde. Im Prozess wurde ersichtlich, dass der Bezug zur Menschenwürde alleine keine ausreichenden Ergebnisse liefern würde. Mit der Erweiterung war es möglich, auch Aussagen über Antidiskriminierungsrecht und den generellen Umgang der AfD mit der Gesetzgebung zu erfassen.

¹⁷ Beide Datensätze wurden gewichtet. Dabei wurde für die ALLBUS ein OstWest-Gewicht verwendet, welches das Oversampling der ostdeutschen Bevölkerung korrigiert (vgl. Baumann et al. 2019, S. v ff.). Die GLES-Daten wurden mit der Gewichtung zusätzlich an soziodemographische und regionalstrukturelle Vorgaben des Mikrozensus angepasst (vgl. Roßteutscher et al. 2019a, S. 33ff.).

7 Ergebnisse und Diskussion

Insbesondere in zuwanderungsbezogenen Fragen gibt es eine hohe Übereinstimmung zwischen der Partei und ihren Wähler*innen. Gleichzeitig werden hier auch die größten Abweichungen zu Wähler*innen anderer Parteien deutlich. Dabei steht für AfD-Wähler*innen die Sorge vor negativen Auswirkungen von Zuwanderung auf das Sozialsystem im Vordergrund. Religiöse Einschränkungen oder die Trennung von Kulturen scheint AfD-Wähler*innen insgesamt jedoch nicht ganz so wichtig zu sein wie der Partei selbst, wobei die ausgewählten Items die jeweiligen Forderungen nicht perfekt abbilden und passendere Fragen möglicherweise andere Ergebnisse generieren würden.

Die AfD geriert sich selbst als Partei der „kleinen Leute“; ihre Forderungen sind aber in erster Linie mittelstandsfreundlich und zielen auf die Vermögensmehrung. Dennoch ist der Anteil an Arbeiter*innen unter ihren Wähler*innen höher als bei Wähler*innen anderer Parteien. Die Mehrheit der Wähler*innen ist dafür, dass Einkommen und Wohlstand zu Gunsten der einfachen Leute umverteilt werden. Damit könnten sie zwar der von der AfD geforderten Steuerreform zustimmen, der ebenfalls formulierten Abschaffung der Vermögenssteuer jedoch eher nicht. Auch eine Erhöhung der Staatsausgaben für Industrie- und Wirtschaftsförderung lehnt die Mehrheit der AfD-Wähler*innen ab. Der Absicht der AfD, Staatsausgaben gegebenenfalls zu kürzen, schließen sich tendenziell diejenigen an, die lieber weniger Steuern und Abgaben zahlen möchten und dafür gekürzte sozialstaatliche Leistungen in Kauf nehmen würden. Dennoch ist die überwältigende Mehrheit aller Wähler*innen der Meinung, dass die soziale Sicherung das wichtigste Ziel der Regierungspolitik sein sollte. Ein großer Anteil der AfD-Wähler*innen befürchtet aber – in Übereinstimmung mit der Partei –, dass Menschen sich auf dem Bezug von Sozialleistungen ‚ausruhen‘. Aufgrund dessen könnte angenommen werden, dass sie zwar soziale Sicherung fordern, den Umfang jedoch einschränken wollen, so dass nach wie vor ein Anreiz besteht, den Sozialleistungsbezug schnellstmöglich zu beenden. Das Gegenteil ist jedoch der Fall, da die Mehrheit der AfD-Wähler*innen die Staatsausgaben sowohl für Sozialleistungen als auch für Arbeitslosenunterstützung entweder angemessen hoch oder sogar zu niedrig einschätzt. Plausibler ist daher die Vermutung, dass mit Sozialleistungsempfänger*innen negative Eigenschaften wie Arbeitsscheu assoziiert werden. Dennoch soll die soziale Sicherung für alle greifen, die unverschuldet und trotz eigener Leistung oder aufgrund äußerer Umstände auf den Hilfebezug angewiesen sind. Diese Ansicht der Wähler*innen spiegelt das Menschenbild der Partei und in gewisser Weise auch deren Ankündigung wider, (nur) jene unterstützen zu wollen, die aus eigener Kraft nicht für ihren eigenen Lebensunterhalt sorgen können. In Bezug auf Leistungsprinzip und -gerechtigkeit widersprechen die Ansichten der Wähler*innen denen der Partei eher, wobei sie auch in sich selbst nicht ganz kongruent sind: Etwa die Hälfte der AfD-Wähler*innen hält Rangunterschiede als Resultat einer chancengleichen Gesellschaft für akzeptabel, während die Mehrheit die sozialen Unterschiede in der Gesellschaft und auch die Gesellschaft insgesamt als ungerecht empfindet und zudem der Meinung ist, dass es in einer gerechten Gesellschaft nur geringe Unterschiede im Lebensstandard der Menschen geben sollte. So hält beispielsweise der Großteil die Einkommensunterschiede in Deutschland für zu groß und eine gerechte Verteilung durch die Politik für angebracht. Dennoch glauben viele, dass nur ausreichend große Unterschiede in Einkommen und sozialem Ansehen ein Anreiz für persönliche Leistungen sind.

Die AfD vertritt insgesamt ein traditionelles Familien- und Geschlechterbild, das sich in der Form bei ihren Wähler*innen nicht wiederfindet. Tendenziell vertreten AfD-Wähler*innen konservativere Ansichten als Wähler*innen anderer Parteien, eine uneingeschränkte Zustimmung zu den Positionen der AfD kann aber keinesfalls beobachtet werden. So äußert beispielsweise nur ein geringer Anteil der AfD-Wähler*innen Zustimmung zu einer dezidiert traditionellen Rollenverteilung. Ein Drittel hingegen hält sexuelle Beziehungen zwischen zwei Erwachsenen des gleichen Geschlechts für schlimm. Trotz dieses deutlichen Unterschieds zu Wähler*innen anderer Parteien muss aber auch der Umkehrschluss berücksichtigt werden: Zwei Drittel der Wähler*innen teilen die Einstellung der Partei zu Homosexualität *nicht*. Auch ein Verbot gleichgeschlechtlicher Ehen fordern erstaunlich wenige Wähler*innen. Gleichstellungsmaßnahmen werden von beiden Wähler*innen-Gruppen ähnlich stark abgewehrt. Dabei handelt es sich um die Frage, ob Frauen bei gleicher Eignung bei Bewerbungen und Beförderungen eine Vorzugsbehandlung zuteilwerden sollte (ALLBUS 2018), was weniger als ein Drittel unterstützt. Die Ansichten in Bezug auf Gleichstellung unterscheiden sich somit zwischen beiden Gruppen kaum. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Befragten Chancengleichheit im Sinne einer Gleichbehandlung vorziehen, auch wenn dies Nachteile für alle nicht-männlichen Personen bedeutet. Eine andere Möglichkeit ist, dass bei diesem Item eine ungeschickte Frageformulierung zu diesen Ergebnissen führt. „Bevorzugte Behandlung“ erinnert eher an einseitige Vor- und Nachteile. Alternative Formulierungen wie „gerechte Stellenvergabe“, „ausgeglichene Geschlechterverhältnisse“ oder „Erhöhen des Frauenanteils in Unternehmen“ hätten vielleicht zu anderen Ergebnissen geführt. Entsprechend befürworten mehr Befragte eine Frauenquote für Aufsichtsräte (GLES 2017). Ein direkter Vergleich der Ergebnisse ist aufgrund der unterschiedlichen Daten nicht möglich, aber eine vorsichtige Gegenüberstellung unterstützt die Vermutung, dass sich das Item zur Vorzugsbehandlung von Frauen nicht uneingeschränkt zur Bewertung von Gleichstellung eignet. Beim Thema Abtreibungen gehen die Ansichten von Partei und Wähler*innen weit auseinander: Die AfD bringt Abtreibungen mit der „Selbstverwirklichung“ von Frauen in Zusammenhang und deutet an, Abtreibungen wieder unter Strafe stellen zu wollen. Der Großteil ihrer Wähler*innen jedoch ist der Meinung, dass Frauen selbst über einen Schwangerschaftsabbruch entscheiden können sollten.

Bei der Einschätzung von Bildungschancen sind die Ansichten der Wähler*innen nicht eindeutig, weder innerhalb der unterschiedlichen Wähler*innen-Gruppen noch zwischen ihnen: Jeweils die Hälfte bejaht und verneint, dass alle die Möglichkeit haben, sich nach den eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten auszubilden. Dies umfasst sogar noch mehr als das Schulsystem und kann sich auch auf anschließende Ausbildungs- und damit Berufschancen beziehen. Dem Vorhaben der AfD, Rentenzahlungen aus zusätzlichen Steuermitteln zu finanzieren, stimmt prinzipiell die Mehrheit der AfD-Wähler*innen zu, die sich für eine Erhöhung der Staatsausgaben für Renten aussprechen. Ein auskömmliches Rentenniveau scheint beiden Wähler*innengruppen gleichermaßen ein Anliegen zu sein. Keine Übereinstimmung gibt es bezüg-

lich des Vorschlags der AfD, individuelle häusliche Pflege zu einem Hauptbestandteil des sozialen Sicherungssystems zu machen. Etwa die Hälfte aller Wähler*innen sieht es zwar als Pflicht erwachsener Kinder an, sich um die betagten Eltern zu kümmern; dennoch findet die Mehrheit, dass die Pflege älterer Menschen vom Staat übernommen werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die exklusionsspezifischen Aussagen der AfD von ihren Wähler*innen vor allem im Hinblick auf Zuwanderung und Fluchtmigration geteilt werden, weil Sorgen bezüglich des Sozialsystems und der Sicherheitslage bestehen. Verglichen mit Wähler*innen anderer Parteien sind AfD-Wähler*innen wertkonservativer, sie stimmen den Positionen der AfD jedoch in geringerem Umfang zu, wenn sie nicht die Zuwanderung betreffen. Eine deutliche Abweichung besteht bei den Erwartungen an die Gesellschaftsordnung: Die AfD scheint diese entlang bestehender Unterschiede aufrechterhalten zu wollen, indem sie den Erhalt des gegliederten Schulsystems fordert, Gleichstellungsmaßnahmen ablehnt und keinerlei Strategien für den Abbau von Einkommensunterschieden skizziert. Ihre Wähler*innen streben offenbar eher eine Gesellschaft an, die sich durch geringe Unterschiede im Lebensstandard auszeichnet, obwohl gleichzeitig diese Unterschiede auch als Antrieb für persönliche Leistung wahrgenommen werden. Im Grunde kann die AfD-Wähler*innenschaft als inklusiver denkend als die Partei beschrieben werden, wenn auch ihre Positionen sich bei den meisten Themen stärker mit denen der Partei decken als dies auf Wähler*innen anderer Parteien zutrifft.

8 Fazit

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass AfD-Wähler*innen insgesamt zwar konservativer orientiert sind als Wähler*innen anderer Parteien, die größte Übereinstimmung mit der Partei jedoch bei zuwanderungsbezogenen Themen auftritt. Die AfD steht mit ihren Positionen einer inklusiven Gesellschaft eher entgegen, während dies nicht uneingeschränkt auf alle ihre Wähler*innen zutrifft.

Eine tiefergehende Auswertung der hier genutzten Daten kann zu weiteren Ergebnissen bezüglich des Elektorats kommen, unter anderem könnte zwischen Überzeugungs- und Protestwähler*innen unterschieden werden oder nach Korrelationen zwischen bestimmten Einstellungen und Lebenslagen gesucht werden. Daher verstehen sich die Ergebnisse weder als abschließend noch als abgeschlossen, sondern eher als Grundlage weiterer Diskussionen. Im Ringen um eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft müssen auch die Kräfte beobachtet werden, die diesem Ziel entgegenstehen. Ein besseres Verständnis der Gründe, die zur Wahl der AfD führen, können auch Aufschluss darüber geben, wie gegebenenfalls eine Gesellschaft gestaltet sein muss, die allen Menschen gleichermaßen Teilhabechancen gewähren kann und dabei nicht zu Ressentiments gegenüber Minderheiten führt.

Literaturverzeichnis

- ALTERNATIVE FÜR DEUTSCHLAND (2016): *Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland*. https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2018/01/Programm_AfD_Druck_Online_190118.pdf, aufgerufen am 01.04.2019.
- ALTERNATIVE FÜR DEUTSCHLAND (2017): *Programm für Deutschland. Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017*. https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/08/AfD_Wahlprogramm_2017_A5-hoch.pdf, aufgerufen am 01.04.2019.
- ARZHEIMER, K. (2015): *The AfD: Finally a Successful Right-Wing Populist Eurosceptic Party for Germany?* In: *West European Politics* (38). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=9B01BEE11FF35FCA7122CD32263065D4?doi=10.1.1.678.3014&rep=rep1&type=pdf>, aufgerufen am 20.03.2019.
- BAUMANN, H., SCHULZ, S. & THIESEN, S. (2019): ALLBUS 2018 – Variable Report. 2019 | 6. Köln: GESIS Datenarchiv.
- BENZ, B. (2012): *Politik sozialer Inklusion in formaler, inhaltlicher und prozeduraler Perspektive*. In: BALZ, H.-J.; BENZ, B. & KUHLMANN, C. (Hg.): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115–140.
- BERGMANN, K.; DIERMEIER, M. & NIEHUES, J. (2017b): *Die AfD: Eine Partei der sich ausgeliefert fühlenden Durchschnittsverdiener?* In: *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 48 (1), S. 57–75.
- BIEBER, I.; ROSSTEUTSCHER, S. & SCHERER, P. (2018): *Die Metamorphosen der AfD-Wählerschaft: Von einer euroskeptischen Protestpartei zu einer (r)echten Alternative?* In: *Politische Vierteljahresschrift* 59 (3), S. 433–461.
- BLUMENBERG, M. S. & BLUMENBERG, J. N. (2017): *Auch mittelfristig eine Alternative? Eine vergleichende Analyse der Wählerschaft der AfD, der Republikaner und der Grünen während ihrer Etablierungsphasen*. In: *Informationsdienst Soziale Indikatoren* (57), S. 8–11.
- CEYHAN, S. (2016): *Konservativ oder doch schon rechtspopulistisch? Die politischen Positionen der AfD-Parlamentskandidaten im Parteienvergleich*. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* (26), S. 49–76.
- CRENSHAW, K. (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *The University of Chicago Legal Forum* (139). <https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf>, aufgerufen am 16.06.2017.

-
- DANNENBECK, C. (2016): *Soziale Arbeit und Inklusion. Die Menschenrechtsprofession im Inklusionsdiskurs*. In: OTTERSBUCH, M.; PLATTE, A. & ROSEN, L. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–61.
- DEGENER, T. & MOGGE-GROTJAHN, H. (2012): „*All inclusive?*“ *Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion*. In: BALZ, H.-J.; BENZ, B. & KUHLMANN, C. (Hg.): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 59-77.
- FRANZMANN, S. T. (2014): *Die Wahlprogrammatik der AfD in vergleichender Perspektive*. In: *Mitteilungen des Instituts für Parteienrecht und Parteienforschung* 20, S. 115–124.
- GESIS – LEIBNIZ-INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN (2019a): *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS 2018*. Köln: GESIS Datenarchiv. ZA5270 Datenfile Version 2.0.0, doi:10.4232/1.13250.
- GESIS – LEIBNIZ-INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN (2019b): *Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS 2018. Fragebogendokumentation ZA5270 (v2.0.0)*. Köln: GESIS Datenarchiv. ZA5270 Datenfile Version 2.0.0, doi:10.4232/1.13250.
- HAMBAUER, V. & MAYS, A. (2018): *Wer wählt die AfD? – Ein Vergleich der Sozialstruktur, politischen Einstellungen und Einstellungen zu Flüchtlingen zwischen AfD-WählerInnen und der WählerInnen der anderen Parteien*. In: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* 12 (1), S. 133–154.
- HENSEL, A. et al. (2017): *Die AfD vor der Bundestagswahl 2017. Vom Protest zur parlamentarischen Opposition*. OBS-Arbeitsheft 91, Otto Brenner Stiftung.
- HRADIL, S. (2012): *Soziale Gerechtigkeit*. bpb (Bundeszentrale für politische Bildung). <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138445/soziale-gerechtigkeit>, aufgerufen am 01.03.2019.
- JANKOWSKI, M. & LEWANDOWSKY, M. (2018): *Die AfD im achten Europäischen Parlament: Eine Analyse der Positionsverschiebung basierend auf namentlichen Abstimmungen von 2014–2016*. In: *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft* 12 (3), S. 567–589.
- KELLERSHOHN, H. (2016): *Nationaler Wettbewerbsstaat auf völkischer Basis. Das ideologische Grundgerüst des AfD-Grundsatzprogramms*. In: KELLERSHOHN, H. / KASTRUP, W. (Hg.): *Kulturkampf von rechts. AfD, Pegida und die Neue Rechte*. Münster: Unrast Verlag, S. 14–28.
- KETELHUT, J. et al. (2016): *Facetten des deutschen Euroskeptizismus: Eine qualitative Analyse der deutschen Wahlprogramme zur Europawahl 2014*. In: *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 47 (2), S. 285–304.
- KRONAUER, M. (2010a): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. 2., akt. u. erw. Aufl. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- KUCKARTZ, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- LEWANDOWSKY, M. (2015): *Eine rechtspopulistische Protestpartei? Die AfD in der öffentlichen und politikwissenschaftlichen Debatte*. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft 25 (1), S. 119–134.
- LOB-HÜDEPOHL, A. (2013): „Menschenwürdig leben fördern“ – zu normativen Grundlagen einer Politik Sozialer Arbeit. In: BENZ, B.; RIEGER, G. & SCHÖNIG, W. et al. (Hg.): Politik Sozialer Arbeit. Band 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 85–102.
- LUTZ, H. & WENNING, N. (2001): *Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten*. In: LUTZ, H. & WENNING, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–24.
- MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- MOGGE-GROTJAHN, H. (2018): *Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung. Der soziologische Diskurs*. In: HUSTER, E.-U.; BOECK, J. & MOGGE-GROTJAHN, H. (Hg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. 3., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–75.
- MUDDE, C. & ROVIRA KALTWASSER, C. (2013): *Exclusionary vs. Inclusionary Populism: Comparing Contemporary Europe and Latin America*. In: Government and Opposition 48 (2), S. 147–174.
- MUDDE, C. & ROVIRA KALTWASSER, C. (2017): *Populism. A very short introduction*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- OTTO BRENNER STIFTUNG (Hg.) (2018): *Netzwerk AfD. Die neuen Allianzen im Bundestag*. OBS-Arbeitspapier 30.
- PAPPI, F. U.; SEHER, N. M. & KURELLA, A.-S. (2013): *Wahlprogramme als Quellen für die Politikfeldinteressen deutscher Landtagsparteien*. Working Papers Nr. 149. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- PINKERT, R.; MASCOLO, G. & STEINKE, R. (2019): *Dieses Gutachten zeigt, wie der Verfassungsschutz die AfD einschätzt*. SZ.de (21.01.2019). <https://www.sueddeutsche.de/politik/gutachten-verfassungsschutz-afd-hoecke-1.4295585>, aufgerufen am 01.04.2019.
- ROSSTEUTSCHER, S. et al. (2019a): *Nachwahl-Querschnitt (GLES 2017)*. Köln: GESIS Datenarchiv. ZA6801 Datenfile Version 4.0.1, doi:10.4232/1.13235.
- ROSSTEUTSCHER, S. et al. (2019b): *Nachwahl-Querschnitt (GLES 2017)*. Fragebogendokumentation. Köln: GESIS Datenarchiv. ZA6801 Datenfile Version 4.0.1, doi:10.4232/1.13235.
- WERNER, A. (2015): *Was ist, was will, wie wirkt die AfD?* Karlsruhe: Neuer ISP Verlag.
- WINLER, G. & DEGELE, N. (2010): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld: Transcript.

Identitätspolitische Debatten in den deutschen Leitmedien – Eine kritische Diskursanalyse

Kevin Sachs

1 Einleitung

Dem folgenden Beitrag liegen die Ergebnisse einer Kritischen Diskursanalyse zugrunde, für die von Juni 2020 bis Juni 2021 Zeitungsartikel aus Leitmedien gesammelt wurden. Zu diesem Zeitpunkt war die deutsche Medienlandschaft von intensiven Debatten über das Thema der *Identitätspolitik* geprägt. Beteiligt waren u.a. namhafte Politiker_innen wie z. B. Wolfgang Thierse, Sahra Wagenknecht, Kevin Kühnert und Saskia Esken. Die Debatten um den Begriff der Identitätspolitik zeichneten sich dabei durch eine große semantische Vielfalt aus. Es stellte sich die Frage, welche *Diskursstränge* mit den Debatten verknüpft sind. Gibt es thematische Schwerpunkte, die immer wieder im Zusammenhang mit dem Begriff der Identitätspolitik auftauchen?

Ein Rückblick bis zum Juni 2020 zeigte, dass sich das Thema der Identitätspolitik bereits zu diesem Zeitpunkt langsam in den Medien abzeichnete. Die Vermutung stand im Raume, dass der amerikanische Diskurs, angetrieben durch die Präsidentschaftswahl, starken Einfluss auf die Debatten in Deutschland nahm. Dafür sprachen u.a. die Berichterstattung über die amerikanische Präsidentschaftswahl und auch die Berichterstattung über die Ermordung von George Floyd und die sich anschließend formierende *Black Lives Matter*-Bewegung.

Auffällig war, dass es keine Definition des Begriffes der *Identitätspolitik* gab, die einen Anspruch auf eine allgemeine Gültigkeit hätte verteidigen können. Je nachdem, ob Befürworter_innen, Gegner_innen oder Menschen, die sich irgendwo dazwischen verorten, zu Wort kommen, sind andere Semantiken mit diesem Begriff verbunden.

Mit der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger, wurde versucht die chaotische Sphäre der Debattenkultur über Identitätspolitik zu ordnen und zu analysieren. Dazu wurde die Berichterstattung großer deutscher Tages- und Wochenzeitungen betrachtet. Wie wird dort über das Thema Identitätspolitik berichtet, ergibt sich dadurch eine Definition von Identitätspolitik und welchen Einfluss hat die amerikanische Debatte auf den deutschen Diskursraum? Abschließend wurden kritische Elemente der Identitätspolitik analysiert und argumentativ bearbeitet.

2 Theoretischer Bezugsrahmen/Forschungsdesign

Der theoretische Kern dieses Beitrags wurde maßgeblich mit der kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger gestaltet. Die Wahl dieser Methode lag in ihrem *kritischen* Moment begründet. Bei der Kritischen Diskursanalyse stehen vorwiegend brisante gesellschaftliche Themen im Fokus. Sie versteht sich als politisches und gesellschaftskritisches Projekt (vgl. Jäger 2015, S. 91).

Das Thema *Identitätspolitik* schien eine solche Brisanz in medialer und gesellschaftlicher Betrachtung innezuhaben.

Im Sinne der Foucaultschen Diskursanalyse betont Jäger, dass es sich bei seiner Methode nicht um ein kohärentes abgeschlossenes Ganzes handele, sondern eher um einen Werkzeugkasten, der je nach Anwendungsgebiet auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden kann. Jäger bedient sich zur Verdeutlichung dieser Aussage eines Zitates von Foucault und konstatiert, dass sich die Kritische Diskursanalyse dieser Äußerung ebenfalls verpflichtet fühle: „Methodologische Überlegungen (...) sind sozusagen Baugerüste, die als Übergang dienen zwischen einer Arbeit, die ich gerade abgeschlossen habe, und einer weiteren. Das ist nicht eine allgemeine Methode, die für andere oder für mich definitiv gültig wäre. Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge - und Träume“ (ebd., S. 77).

Was hier aus methodologischer Perspektive eine sehr vage Formulierung erfährt, bedarf einer weiteren Erklärung. Die Kritische Diskursanalyse ist trotz ihres offenen Baukastenprinzips keine Methode der Beliebigkeit. Sowohl bei der Auswahl eines geeigneten Korpus für die Forschung als auch bei der Analyse von Diskursfragmenten orientiert sich die Kritische Diskursanalyse an hermeneutischen Verfahren zur Wissensgenerierung.

Diesem Grundsatz wurde Genüge getan, indem 137 Zeitungsartikel von drei großen deutschen Tages- und Wochenzeitungen gelesen, kategorisiert und analysiert wurden. Für das Korpus wurden Artikel der *Süddeutschen Zeitung*, der Zeitung *Die Zeit* und der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* ausgewählt. Eine Betrachtung der BILD-Zeitung wurde in diesem Setting trotz ihrer Auflagenstärke vernachlässigt, weil sie einen anderen Umgang mit ästhetischen Komponenten pflegt. Hier wären zu den Textanalysen intensive Analysen der Text-Bild-Komposita in einem anderen Rahmen als bei den drei ausgewählten Zeitungen notwendig geworden. Das Konzept der BILD-Zeitung setzt zudem bewusst auf Provokation und Polemik. Eine Vergleichbarkeit wäre demnach schwierig herzustellen gewesen.

Bei der Katalogisierung der Zeitungsartikel half unter anderem das Programm *Citavi*. Dieses Tool übernahm automatisch die von den Zeitungen veranlassten Verschlagwortungen, so konnte das Korpus zügig einer Analyse unterzogen werden. Diese Betrachtungsweise der Diskursfragmente (Zeitungsartikel) brachte verschiedene Diskursstränge zum Vorschein, die mit dem Begriff der Identitätspolitik verknüpft zu sein scheinen.

Diskursfragmente sind Texte oder Textteile, die ein bestimmtes Thema behandeln. Im Zusammenhang mit dem Thema *Identitätspolitik* könnte das z.B. ein Zeitungsartikel über das Thema Kolonialismus sein. Ein Diskursstrang besteht aus diesen Diskursfragmenten und hat eine synchrone und diachrone Dimension. Ein synchroner Schnitt ist z.B. notwendig, um festzustellen, was zu einem bestimmten Zeitpunkt das jeweilige vorherrschende Wissen war. Eine diachrone Betrachtung würde hingegen die Entwicklung eines bestimmten Wissens über einen längeren Zeitraum nachverfolgen. Diskursstränge können sich ineinander verschränken und

damit reziprok beeinflussen. Ein Diskursstrang über das Thema Kolonialismus könnte sich so z.B. mit einem Diskursstrang über das Thema Rassismus verschränken und zur gegenseitigen Beeinflussung führen (vgl. ebd., S. 80–81).

3 Ergebnisse

Das Ergebnis dieser Untersuchung gestaltete sich wie folgt:

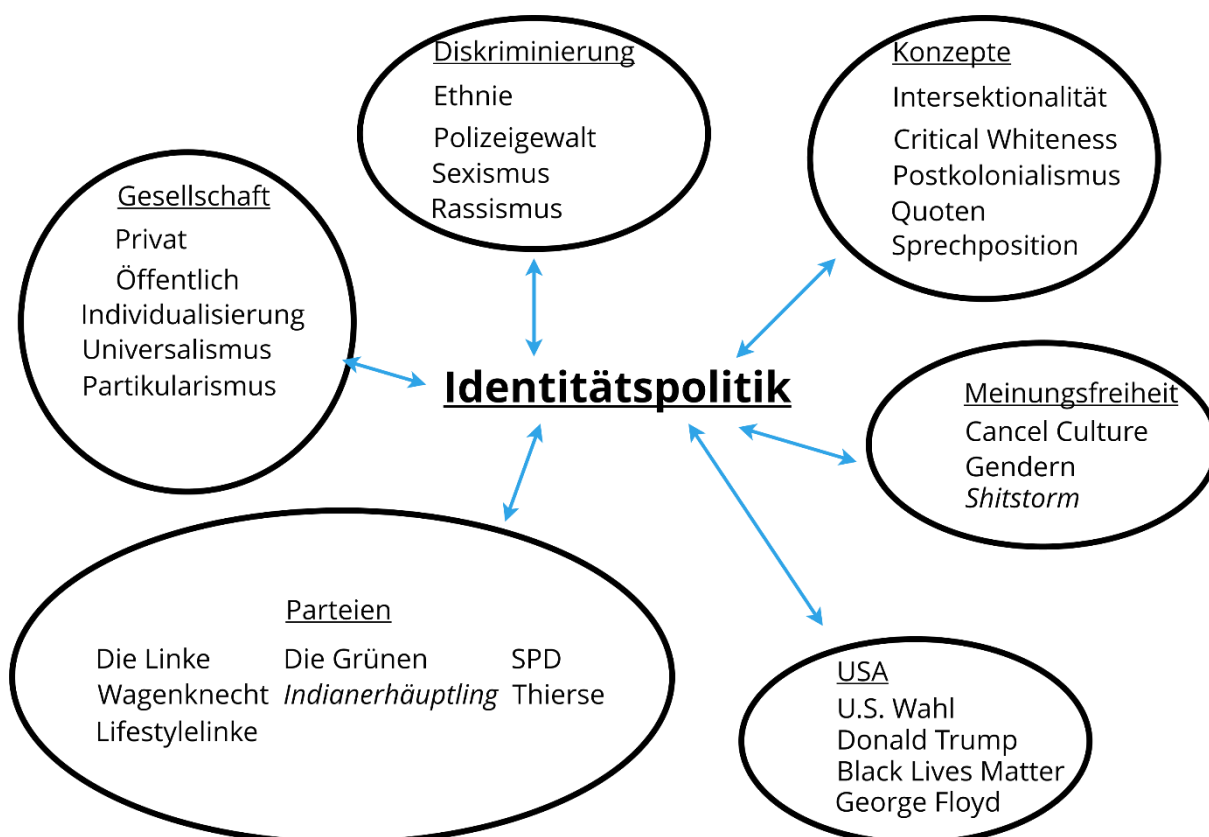


Abb. 1 Die Grafik zeigt die einzelnen Diskursstränge und thematische Ausprägungen, die im folgenden Text genauer erläutert werden. Kursive Begriffe in der Grafik deuten auf umgangssprachliche Begriffe hin, die nicht die Sprache des Autors widerspiegeln.

Es offenbarte sich ein Diskursstrang, der sich mit den gesellschaftlichen Fragen, die mit dem Thema Identitätspolitik verbunden sind, auseinandersetzt. Hier wurden die Ambivalenzen zwischen *Individuum und Gesellschaft*, zwischen *Selbstverwirklichung und dem Schutz der Gemeinschaft* und zwischen *Partikularismus und Universalismus* verhandelt.

Ein weiterer Diskursstrang beinhaltete alle Diskurse rund um das Thema Diskriminierung. Hier ging es um die Rolle der *ethnischen Herkunft*, um *Sexismus*, um *Rassismus* und um *Polizeigewalt*.

Darüber hinaus gab es einen Diskursstrang, der (wissenschaftliche) Konzepte, die im Themenkomplex der Identitätspolitik Anwendung finden, behandelte. Hier wurde über *Intersektionalität*, *Critical Whiteness*, *Postkolonialismus*, über *Quoten* und über *Sprecher_innenpositionen* debattiert.

Debatten, die das Thema der Meinungsfreiheit betrafen, schienen in den betrachteten Tages- und Wochenzeitungen mit großer Brisanz geführt worden zu sein. Hier fielen immer wieder Schlagwörter wie *Cancel Culture*, *Gendern*, oder *Shitstorm*. Es ging um die Frage, inwieweit einzelne gesellschaftliche Gruppen über die Sprache verfügen dürften und um die Frage, ob gesellschaftliche Ächtung bei politisch unkorrektem Sprachgebrauch angemessen sei.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen im amerikanischen Raum gestalteten ebenfalls einen eigenen Diskursstrang. Hier ging es um die *Präsidentenwahl*, um *Donald Trump*, um die *Black Lives Matter Bewegung* und um die Ermordung von *George Floyd*. Bei der Präsidentenwahl und der Ermordung von George Floyd handelte es sich um diskursive Ereignisse, weil sie international von großer Bedeutung waren und maßgeblich die Debatten über Identitätspolitik beeinflussten.

Es wurde auch innerhalb verschiedener Parteien im Zuge des stärker werdenden Themas der Identitätspolitik ausgiebig debattiert. Die Partei Die Linke stritt um Sahra Wagenknecht und ihr Buch „Die Selbstgerechten“. Wagenknecht kritisiert in ihrem Buch ein urbanes linkes Milieu, das ihren eigenen Lebensstil zu einer Tugend erhebe und sich eher mit identitätspolitischen Ansätzen befasse, anstatt klassische linke Politik zu praktizieren, mit dem Fokus auf sozio-ökonomische Ungleichgewichte (vgl. Wagenknecht 2021). Die Grünen tauchten in der Medienlandschaft auf, weil eine Grünenpolitikerin auf einem digitalen Landesparteitag äußerte, dass sie als Kind gerne „Indianerhäuptling“ werden wollte. Ihr wurde politisch unkorrekter Sprachgebrauch vorgeworfen und der entsprechende Ausschnitt aus der digitalen Konferenz wurde von der Partei gelöscht. Die SPD war in der medialen Debatte stark durch einen Gastbeitrag von Wolfgang Thierse in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vertreten. In diesem Beitrag setzte Thierse sich kritisch mit der *Identitätspolitik* auseinander und stellte zur Debatte, wie viel Identität eine Gesellschaft ertragen könne.

Im Anschluss an der Analyse der Diskursstränge (Strukturanalyse) wurden zwei Zeitungsartikel einer intensiveren Feinanalyse unterzogen. Hierbei wurde der Artikel „Alice Hasters räumt in der Diskussion um Identitätspolitik auf“ (Hasters 2021), der in der Süddeutschen Zeitung vom 23.03.2021 erschienen ist, und der Artikel „Wolfgang Thierse: Er will streiten“ (Löbber 2021), erschienen am 10.03.2021 im ZEITmagazin, betrachtet.

4 Identitätspolitik – Ein Definitionsversuch

Identitätspolitik scheint zunächst eine Art der politischen Strategie zu sein. Bei linken Formen der Identitätspolitik führen marginalisierte Gruppierungen einen politischen Kampf durch die

Affirmation und der anschließenden Umdeutung der fremdbestimmten Zuschreibungen, um über diese emanzipatorischen Gruppenprozesse das Ziel der Gleichberechtigung zu erreichen. Rechte Identitätspolitik kämpft nicht für Gleichberechtigung, sondern für exklusive Rechte einer bestimmten (ethnischen) Gruppe. Inhärent sind dabei gesellschaftliche Ausschlüsse, die im schlimmsten Fall auch mit Gewalt praktiziert werden. Rechte und linke Identitätspolitik sind daher nicht einfach gleichzusetzen. Sie unterscheiden sich signifikant in ihren Zielen und Methoden.

Linke Identitätspolitik setzt an der Gruppe an und betont die Differenz. Sie möchte um die gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz dieser Differenzen kämpfen. Innerhalb identitätspolitischer Gruppierungen gibt es ein großes Spektrum unterschiedlicher politischer Strategien. Darunter mischen sich auch immer wieder radikale Bestrebungen, die in den Medien ein großes Echo erzeugen. Dazu zählen Gruppen, die „Cancel Culture“ und „De-Platforming“ betreiben, bei denen Menschen mit abweichender Meinung boykottiert und diffamiert werden sollen, damit sie keine öffentliche Plattform mehr erhalten. Ein Instrument der Identitätspolitik scheinen Quoten zu sein. Solche werden immer wieder von identitätspolitischen Aktivist_innen gefordert. Dabei wird über Geschlechterquoten ebenso debattiert, wie über Quoten für Menschen mit Migrationshintergrund. Hinter solchen Forderungen steckt die Annahme, dass Menschen mit bestimmten Identitätsmerkmalen andere Ansichten und Wahrnehmungen mit in die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche hineinragen und auch andere Startvoraussetzungen für eine Karriere mitbringen, die eine stärkere Unterstützung erforderlich machen.

Als Beispiel für solche Bestrebungen können die „Neuen deutschen Medienmacher*innen“ herangezogen werden. Gruppierungen wie die "Neuen deutschen Medienmacher*innen" setzen sich zum Beispiel für mehr Diversität in den Redaktionshäusern großer Medienanstalten ein. Sie wollen, dass öfter Perspektiven von Menschen mit Migrationshintergrund in die mediale Berichterstattung einfließen und sie fordern eine diskriminierungskritische Berichterstattung (vgl. NdM 2021).

Festzuhalten ist also, dass linke Identitätspolitik nicht mit rechten Formen von Identitätspolitik gleichzusetzen ist und dass es vielfältige Ausprägungen identitätspolitischer Kämpfe gibt, die von Debatten über Quoten bis hin zu Strategien des Ausschlusses politischer Gegner_innen reichen.

5 Identitätspolitik kritisch betrachtet

Die Feinanalysen zeigten, dass in identitätspolitischen Argumentationsstrategien häufig binäre Differenzen zum Einsatz kommen. Diese binären Differenzierungen können sich z.B. in Wortpaaren wie „Mann – Frau“, „Schwarz – Weiß“, „Privilegiert – Diskriminiert“, „Alt – Jung“ etc. niederschlagen. Solche binären Differenzierungen können zu Gruppenprozessen führen, die das Denken in In- und Outgroups begünstigen. Martin Wilk, der sich mit Radikalisierungsprozessen in sozialen Bewegungen beschäftigt hat, stellt dazu Folgendes fest: „In Radikalisierungsprozessen kommt es jedoch nicht nur zu einer Politisierung der Gruppenidentifikation, sondern auch zu einer wachsenden Polarisierung zwischen Gruppen. Ein Merkmal einer solchen Polarisierung ist die strikte Unterscheidung zwischen einer Ingroup und einer Outgroup – zwischen ›wir‹ und ›ihnen‹. Dabei entsteht bei den Individuen die Wahrnehmung, dass die

Existenz der eigenen Gruppe durch die jeweils gegnerische Gruppe bedroht ist. Infolgedessen etablieren sich gruppenspezifische Symboliken und Werte. Die eigene Gruppenidentität wird aufgewertet, während die Mitglieder der Outgroup abgewertet werden. Tritt nun eine Gegenbewegung auf den Plan oder greifen staatliche Institutionen zu repressiven Maßnahmen gegen die eigene Gruppe, kann dies den Zusammenhalt und die Gruppenidentifikation nochmals weiter stärken“ (Wilk 2020, S. 69).

Diese Erkenntnis scheint auch durch die digitale gesellschaftliche Gegenwart begünstigt zu werden. In sozialen Medien entstehen sogenannte Echokammern, die dazu führen, dass nur die eigene Meinung präsent ist und von allen Akteuren in dieser Echokammer bestätigt wird. Auf Plattformen wie Instagram werden so beispielsweise von Aktivist_innen die Kommentarfunktionen limitiert, oder Menschen können nur einen Kommentar hinzufügen, wenn sie der Person, deren Beitrag sie kommentieren möchten, folgen. Es entstehen dadurch digitale Räume, die das Etablieren einer In- und Outgroup begünstigen.

In Anlehnung an Erik Ringmar stellt Martin Wilk in seiner Arbeit den Begriff der *formativen Momente* dar. Formative Momente beschreiben Zeiten, in denen bestimmte Weltanschauungen angegriffen und durch neue Weltanschauungen herausgefordert werden. In diesen Zeiten herrscht ein Kampf um die Deutungshoheit der Welt (vgl. ebd., S. 70).

Wilk führt dazu weiter aus: „Folglich werden Identitätskonstruktionen vor allem dann für das Handeln von Akteuren bedeutsam, wenn alte Identitätsbezüge durch politischen, ökonomischen und sozialen Wandel in Auflösung begriffen sind, sprich die Narrationen über das eigene Selbstbild prekär werden. In solchen Situationen trete die bloße Kosten-Nutzen-Kalkulation in den Hintergrund und die Stabilisierung des eigenen Selbstbildes wird handlungsleitend“ (ebd., S. 70).

Wilks Ausführungen scheinen adäquat die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen zu beschreiben. Solche gesellschaftlichen Umbrüche hat auch Zygmunt Bauman mit seiner Beschreibung der flüchtigen Moderne festgestellt. Durch die starke Individualisierungstendenz der Gesellschaft in der Moderne brechen alte tradierte Formen des Zusammenlebens weg. Das Individuum hat die Freiheit aus einer scheinbar unbegrenzten Zahl von möglichen Identitätskonstruktionen zu wählen. Diese enorme Freiheit birgt aber auch die Herausforderung, Formen zu finden, mit ihr umzugehen (vgl. Bauman 2016, S. 50).

In einer stark individualisierten Gesellschaft scheint die Wiederentdeckung kollektiver Identitäten wie ein Sicherheitsanker, der vermeintlich Ordnung in das große Chaos zu bringen vermag. Dabei wird aber durch den starken Fokus auf die Identität die politische Sphäre, immer mehr von der Sphäre des Privaten eingenommen.

Bauman beschreibt die Problematik wie folgt: „Für das Individuum ist der öffentliche Raum im Wesentlichen ein riesiger Bildschirm, auf den private Sorgen projiziert werden, ohne daß sie den Status des Privaten dabei verlieren oder durch Vergrößerung zu irgend etwas Kollektivem

würden: Öffentlichkeit ist dort, wo private Geheimnisse und Intimitäten veröffentlicht werden“ (ebd., S. 52).

Was Bauman hier feststellt, scheint sich auch im identitätspolitischen Diskurs zu zeigen. Wenn Menschen im Sinne der Standpunkttheorie erst ihre eigene Geschichte preisgeben, um damit ihren Sprechakt zu legitimieren und zu authentifizieren, dann bleiben ihre Anliegen zunächst auf einer subjektiven Ebene verhaftet. Hinzu kommt, dass das Prinzip intersektionaler Betrachtungsweisen dazu führen kann, dass verschiedene Kombinationen von Diskriminierungen so individuell werden können, dass es schwerfällt, als betroffener Mensch die individuelle marginalisierte Lage in ein öffentliches, universelles Problem zu übersetzen.

Dazu bemerkt der Philosoph und Psychoanalytiker Slavoj Žižek Folgendes: „Was ein solches tolerantes Vorgehen aber verhindert, ist die eigentliche Geste der Politisierung: Obwohl die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, eine afroamerikanische arbeitslose lesbische Mutter zu sein, bis in die kleinsten Details adäquat katalogisiert werden, 'spürt' die Betroffene dennoch, dass gerade an dieser Bemühung, ihrer spezifischen Zwangslage Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, etwas 'faul' und 'frustrierend' ist: Sie wird dadurch nämlich der Möglichkeit beraubt, dasjenige, was bei ihr 'falsch' läuft, 'metaphorisch' zu erhöhen und dadurch zu einem Stellvertreter für das allgemeine 'Falsche' zu machen“ (Žižek und Gilmer 2010, S. 280).

Ein weiterer kritischer Aspekt bei der Betrachtung von Identitätspolitik stellt die Gefahr der Essentialisierung dar. Identitätspolitische Praxis verliert sich in ihrer starken Fokussierung auf die Identität schnell in essentialistische Argumentationsstrategien. Die soziologische Betrachtung einer Gesellschaft mit dem Blick für die Historizität ihrer gegenwärtigen Ausgestaltung ist sinnvoll und nachvollziehbar. Allerdings sollte die historische Perspektive nicht dazu führen, die Historizität von Identitäten und Gruppenidentitäten zu determinieren. Im Sinne der kritischen Theorie scheint es wichtig zu sein, die Konvergenz gesellschaftlicher Entwicklungen immer mit in die Überlegungen einzubeziehen.

Identitätspolitische Bestrebungen sind oft im akademischen Bereich verortet. Die Debatten über Identitätspolitik finden nahezu alle in einer stark akademisierten Sphäre statt. Es wird zwar versucht, einzelne Diskussionsgegenstände in die Sphäre des Alltäglichen zu übertragen, allerdings gelangen hier meist jene Gegenstände hin, die besonders extrem scheinen und für große Empörung sorgen. Diese Problematik scheint mit den wirtschaftlichen Interessen der Medienhäuser zu korrelieren, sorgen doch Geschichten, die großes Empörungspotenzial bieten, für größere finanzielle Gewinne.

Einzelne identitätspolitische Ansätze, wie das Gendern oder bestimmte Varianten der politisch korrekten Sprache, scheinen bisweilen als Distinktionsmerkmale akademisierter politischer Bevölkerungsgruppen zu fungieren und finden daher bislang wenig Anklang bei einer breiten gesellschaftlichen Mehrheit. 65 % der Menschen lehnen beispielsweise das Gendern ab. Durch die stärker werdende mediale Anwendung des Genderns wurde die Akzeptanz nicht gesteigert – im Gegenteil, die Zahlen derjenigen, die das Gendern ablehnen, ist gestiegen (vgl. Infratest Dimap 2022). Die Ablehnung könnte durch die starke Moralisierung der Debatte um das Gendern erklärt werden, denn wer nicht gendert, meine bestimmte Bevölkerungsgruppen nicht mit, so der Tenor einiger Befürworter_innen.

Die Ambivalenz zwischen dem Kampf für die individuellen Interessen bestimmter kollektiver Identitäten und den Interessen der Mehrheitsgesellschaft scheint ein zentrales Problem identitätspolitischer Kämpfe zu sein. Radikale Ansätze und moralisierende Debatten scheinen ihre Wirkung bei dem Erreichen identitätspolitischer Ziele zu verfehlen. Im demokratischen System brauchen politische Ideen Mehrheiten, um eine Umsetzung zu erfahren. Das Erreichen solcher Mehrheiten scheint allerdings durch das Denken in moralischen und binären Kategorien gefährdet zu sein. Wenn identitätspolitische Aktivist_innen sich als Gegensatz zur Mehrheitsgesellschaft wahrnehmen und damit Politik betreiben, besteht die Gefahr, dass ihre Ziele keine Zustimmung erfahren.

Einige identitätspolitische Ansätze haben trotz all der Kritik eine Berechtigung, regen sie doch zumindest dazu an, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Das sind z.B. Ansätze, die zwar die Differenz zur Mehrheitsgesellschaft betonen, aber trotzdem versuchen im demokratischen Diskurs für Mehrheiten zu kämpfen und dabei auch nicht vergessen das Gemeinsame und Verbindende zu betonen. Dass die Gesellschaft insgesamt sensibler für Diskriminierungen geworden ist, scheint im direkten Zusammenhang mit den einzelnen Diskursen rund um das Thema der Identitätspolitik zu stehen. Dabei scheint auch der Normierungsdruck der Mehrheitsgesellschaft immer mehr in den Fokus der Kritik zu rücken und einen sensibleren Umgang mit Minderheiten und marginalisierten Gruppen zu begünstigen.

Literaturverzeichnis:

BAUMAN, Z. (2016): *Flüchtige Moderne*. Unter Mitarbeit von Reinhard Kreissl. Deutsche Erstausgabe, 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2447).

HASTERS, A. (2021): *Alice Hasters räumt in der Diskussion um Identitätspolitik auf*. In: *Süddeutsche Zeitung*, 23.03.2021. Online verfügbar unter <https://amphtml.sueddeutsche.de/kultur/alice-hasters-identitaetspolitik-cancel-culture-teilhabe-1.5243102>, zuletzt geprüft am 09.06.2021.

INFRATEST DIMAP (2022): *Weiter Vorbehalte gegen gendergerechte Sprache*. Online verfügbar unter <https://www.infratest-dimap.de/umfragen-analysen/bundesweit/umfragen/aktuell/weiter-vorbehalte-gegen-gendergerechte-sprache/>, zuletzt aktualisiert am 09.01.2022, zuletzt geprüft am 09.01.2022.

JÄGER, S. (2015): *Kritische Diskursanalyse*. Eine Einführung. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Münster: Unrast (Edition DISS, Bd. 3).

LÖBBERT, R. (2021): *Wolfgang Thierse. Er will streiten*. In: *ZEITmagazin*, 10.03.2021. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2021/11/wolfgang-thierse-identitaetspolitik-gesellschaft-sozialdemokratie/komplettansicht>, zuletzt geprüft am 09.06.2021.

NdM (2021): *Die NdM stellen sich vor. Wer sind wir? Wer ist dabei? Und was sind unsere Ziele und Visionen?* Online verfügbar unter <https://neuemedienmacher.de/wer-wir-sind/>, zuletzt aktualisiert am 30.12.2021, zuletzt geprüft am 30.12.2021.

THIERSE, W. (2021): *Wie viel Identität verträgt die Gesellschaft?* In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.02.2021. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/wolfgang-thierse-wie-viel-identitaet-vertraegt-die-gesellschaft-17209407.html>, zuletzt geprüft am 10.06.2021.

WAGENKNECHT, S. (2021): *Die Selbstgerechten. Mein Gegenprogramm - für Gemeinsinn und Zusammenhalt*.

WILK, M. (2020): *Fragile kollektive Identitäten. Wie sich soziale Bewegungen radikalisieren* (Edition Kulturwissenschaft). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.14361/9783839454350>.

ŽIŽEK, S. & GILMER, E. (2010): *Die Tücke des Subjekts*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1961).

2. Strategien zur Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit

Möglichkeiten und Grenzen der Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit mittels Gesundheitskompetenzförderung im Kindes- und Jugendalter

Hannah Immens

1 Einleitung und Fragestellung

Gesundheitskompetenz hat in Europa und somit auch in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend einen „Boom“ erfahren, sowohl in der Prävention und Gesundheitsförderung als auch in der Gesundheitspolitik (vgl. Okan u.a. 2015, S. 932).

Im Rahmen dieses Forschungsdiskurses beschränkt sich die Zielgruppe aber meist auf die erwachsene Bevölkerung. Heranwachsende sind deutlich unterrepräsentiert (ebd., S. 930). Auch wird das Konstrukt der Gesundheitskompetenz zunehmend in die Gesundheitsförderung und in die gesundheitsorientierte Ungleichheitsdiskussion eingebettet – auch für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen (vgl. Okan, Pinheiro & Bauer 2019, S. 62, 89). Daher widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage: Welche Ansatzpunkte und Perspektiven gibt es für die Entwicklung der Gesundheitskompetenz im Kindes- und Jugendalter und welche Rolle kann in diesem Zusammenhang eine gesundheitsbezogene kritische Sozialarbeit leisten?

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Ungeachtet der oben beschriebenen zunehmenden Bekanntheit wird eine eindeutige Erfassung des Konstrukts „Gesundheitskompetenz“ und seiner englischen Übersetzung „Health Literacy“ noch unterschiedlich ausgelegt (vgl. Vogt u.a. 2016, S. 46ff.). Folgend soll daher der Versuch unternommen werden, diesem Gegenstand näher zu kommen, indem nur der gemeinsame Gehalt der Definitionen, eine grobe Verortung im Gesundheitssystem sowie grundlegende Daten aus dem Erwachsenenalter dargelegt werden.

2.1 Definition und kontextuelle Verortung im Gesundheitssystem

Eine der elementarsten Definitionen resultierte aus der zwischen 2009 und 2012 stattgefundenen Erhebung, der Europäischen Health Literacy Studie (HLS-EU) (vgl. Schaeffer u.a. 2016, S. 7): „Health literacy is linked to literacy and entails people’s knowledge, motivation and competences to access, understand, appraise, and apply health information in order to make judgments and take decisions in everyday life concerning healthcare, disease prevention and health promotion to maintain or improve quality of life during the life course“ (Sørensen u.a. 2012, S. 3).

Zusammenfassend machen folgende Merkmale die häufigsten Definitionen über Gesundheitskompetenz aus:

- Die Fertigkeiten, Fähigkeiten (vgl. Malloy-Weir u.a. 2016, S. 338), die Verhaltensweisen (vgl. Sørensen u.a. 2012, S.4) oder das Wissen einer Person (vgl. Liu u.a. 2020, S. 7) bilden die Basis des Konstrukts.
- Es geht um jegliche Art des Umgangs und der Verarbeitung von Gesundheitsinformationen (vgl. ebd., S.7).
- Im Allgemeinen ist es das Ziel, die eigene Gesundheit zu fördern oder innerhalb des Gesundheitssystems kompetent handeln zu können (vgl. Malloy-Weir u.a. 2016, S.338; Sørensen u.a. 2012, S.4; Liu u.a. 2020, S.7; Kendir & Breton 2020, S. 4f.)
- Den Schwerpunkt bilden die intraindividuellen Faktoren einer Person (s.o.), weniger die sozialen Determinanten der Gesundheit, wie z.B. der Wohn- oder Sozialraum (vgl. ebd., S. 1, 5).

Ein großer Meilenstein für das Konstrukt Gesundheitskompetenz wurde erreicht, als es Ende der 90er-Jahre unter der Public-Health-Perspektive, insbesondere im Rahmen der Gesundheitsförderung, betrachtet wurde. Dementsprechend wurde der Blick von dem Individuum auf die Bevölkerung und von der Defizit- auf die Ressourcenorientierung gelenkt. Gesundheitskompetenz wird somit als Ressource gesehen, die es zu kräftigen gilt, damit Gesundheitserhaltung und Gesundheitsförderung ermöglicht wird (vgl. Vogt u.a. 2016, S. 48).

Es bestehen noch weitere Methoden, die inhaltliche Übereinstimmungen mit dem Konzept der Gesundheitskompetenz aufweisen. In diesem Zusammenhang werden von der BZgA die Gesundheitsbildung und die Gesundheitserziehung genannt (vgl. BZgA 2018, S. 584). Gesundheitserziehung kann vorwiegend im Kinder- und Jugendbereich verortet werden (vgl. ebd., S. 188) und versucht durch diverse Vorgehensweisen an die Einsicht und Motivation des Menschen zu appellieren, um so eine Verhaltensänderung herbeizuführen. Zu den Vorgehensweisen zählen z.B. Information und Aufklärung im Sinne von Kampagnen, Beratung und Programmen, die das richtige Verhalten oder den Umgang mit Krankheit fördern möchten (vgl. Leppin 2018, S.52f.). Bei der Gesundheitsbildung steht nicht nur die Umstellung des eigenen Verhaltens, sondern insbesondere auch ein Einwirken auf die Lebensbedingungen im Fokus, sodass ein Handeln auch der Gesellschaft zugutekommt. Gesundheitsbildung versucht durch die Weitergabe von Kompetenzen bzw. Fertig- und Fähigkeiten das Handlungsrepertoire von Lebewesen und Gruppen in Bezug auf gesundheitliche Angelegenheiten zu vergrößern. Auf diese Weise versucht sie, dem Individuum zu mehr „[...] Entscheidungs- und Handlungsmacht [...]“ (BZgA 2018, S. 216) und daraus folgend zu mehr Selbstbestimmung zu verhelfen.

Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung formen laut der WHO die Vorläufer für die Gesundheitskompetenz oder anders gesagt, eine effektive Gesundheitserziehung und Gesundheitsbildung (Health Education) kann als Resultat Gesundheitskompetenz hervorbringen (vgl. WHO 2012, S. 18).

2.2 Internationaler und nationaler Forschungsstand zur Gesundheitskompetenz

Die Daten von HLS-EU und HLS-GER haben aufgezeigt, dass in etwa jeder zweite Erwachsene eine limitierte oder eingeschränkte Gesundheitskompetenz aufweist (vgl. HLS-EU Consortium 2012, S. 3; Schaeffer u.a. 2016, S.39f.). Zudem haben Personen mit niedriger Bildung, wenigen finanziellen Mitteln, chronischen Erkrankungen, hohem Alter, niedrigem sozialen Status, Migrationshintergrund und geringen literalen Fertigkeiten eine höhere Wahrscheinlichkeit für ein niedriges Gesundheitskompetenzniveau (vgl. HLS-EU Consortium 2012, S.6; Schaeffer u.a. 2016, S. 41-47). Auch gehen niedrige Gesundheitskompetenzlevel mit mehr Risikoverhaltensweisen (vgl. HLS-EU Consortium 2012, S. 4; Schaeffer u.a. 2016, S. 82-88) und einer erhöhten Inanspruchnahme des Gesundheitswesens einher (vgl. HLS-EU Consortium 2012, S. 85; Schaeffer u.a. 2016, S. 89ff.).

3 Gesundheitskompetenz im Kindes- und Jugendalter

3.1 Gesundheitliche Ungleichheiten im Kindes- und Jugendalter

Gesundheitliche Ungleichheit meint „[...] soziale Unterschiede im Gesundheitszustand, im Gesundheitsverhalten und in der Gesundheitsversorgung der Bevölkerung“ (Lampert u.a. 2016, S. 302). Soziale Ungleichheit bedeutet, die durch die Gesellschaft produzierte, langandauernde sowie ungleiche Zuteilung von wertvollen Gütern. Zu Letztgenanntem zählen zum einen die Ausstattung von Ressourcen zur Lebensbewältigung (z.B. Bildungsabschluss, Einkommen). Zum anderen die Lebensbedingungen, die das Individuum z.B. auf der Arbeit, in der Umwelt oder zu Hause umgeben (vgl. Hradil 2009, S. 36).

Diese Ungleichheiten werden auch in den nachstehenden Ergebnissen der Folgerhebung der *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland* (KiGGS Welle 2) und der *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Studie* mit der Befragungswelle 2017/2018 sichtbar.

Die Daten verdeutlichen, dass Kinder aus ärmeren und bildungsferneren Familien kränker sind (vgl. Kuntz, Rattay u.a. 2018a, S. 19, 24; Poethko-Müller, Kuntz u.a. 2018, S. 8.; HBSC-Studienverbund Deutschland 2020a, S. 1f.; ebd. 2020b, S. 1; Schienkiewitz u.a. 2018, S. 16; Klipker u.a. 2018, S. 37), häufiger gesundheitsschädigende Verhaltensweisen aufweisen (vgl. Kuntz, Waldhauer u.a. 2018b, S. 45ff.; HBSC-Studienverbund Deutschland 2020c-i) sowie das Gesundheitssystem öfter in Anspruch nehmen (vgl. Lampert, Prütz u.a. 2018, S. 38ff.) als Heranwachsende aus Familien mit höherem Einkommen und gehobenerer Bildung.

An dieser Stelle kommt dem Konzept Gesundheitskompetenz im Rahmen der Ungleichheitsforschung eine tragende Rolle zu. So sei dieses „[...] als stärkerer Einflussfaktor auf die Gesundheit diskutiert als Alter, Einkommen, Beschäftigungsstatus, Bildungsstand und Ethnizität“

(Schaeffer u.a. 2016, S. 1). Aus diesem Grund besteht die Hoffnung, dass Gesundheitskompetenzförderung zur Reduzierung gesundheitlicher Ungleichheiten im Kindes- und Jugendalter beitragen kann. Im Folgenden geht es deshalb im Detail um die Daten zur Gesundheitskompetenz im Kindes- und Jugendalter.

3.2 Verbreitung von Gesundheitskompetenz im Kindes- und Jugendalter

Im Allgemeinen zeigen die Studien aus dem Kindes- und Jugendalter (HLS-GER-Studie, HBSC-Studie, Gesundheitskompetenz im Jugendalter [GeKoJu], Studie mit Schüler_innen der vierten Klasse), dass die Heranwachsenden ein mittleres Gesundheitskompetenz-Niveau aufweisen bzw. nur einen geringen Anteil derer haben, die ein mangelhaftes Gesundheitskompetenz-Level besitzen (vgl. Berens u.a. 2016, S. 3f.; Paakkari u.a. 2020, S. 3f.; Loer u.a. 2020, S. 3ff.,15; Fretian u.a. 2020, S. 1, 6). So haben zum Beispiel bei der HLS-GER-Studie 6,8% eine inadäquate und 40,5% eine problematische Gesundheitskompetenz¹⁸. In der Folge verfügen also 47,3% der befragten Jugendlichen über ein limitiertes Gesundheitskompetenzniveau. Demgegenüber besitzen 42,5% eine adäquate und 10,3% eine exzellente Health Literacy (vgl. Berens u.a. 2016, S. 3f.). Aus der HBSC-Studie resultierte, dass 16% eine niedrige, 71,2% eine mäßige und 12,8% eine hohe Gesundheitskompetenz haben (vgl. Paakkari u.a. 2020, S. 3f.).

Ausnahme hiervon bilden Jugendliche mit niedrigem Bildungsstand und von dieser Gruppe vor allem diejenigen, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung und der oben dargestellten Gruppe Jugendlicher der HLS-GER-Studie schneiden diese benachteiligten Gruppen in allen vier Stufen der Gesundheitskompetenz schlechter ab (vgl. Quenzel u.a. 2015, S. 951ff.).

3.3 Gesundheitskompetenz in Abhängigkeit von der sozialen Lage

In der folgenden Tabelle 1 werden die Determinanten und Merkmale dargestellt, die einen Einfluss auf die Höhe der Gesundheitskompetenz ausüben. Die Daten zeigen hier ebenso,

¹⁸ Die HLS-GER-Studie stellt die erste repräsentative Untersuchung dar die, mittels des vollständigen Fragebogens HLS-EU-Q47, Angaben zu den Gesundheitskompetenzlevels der gesamten deutschen Einwohnerschaft veröffentlicht hat (Schaeffer u.a. 2016, S. 13). Der Fragebogen orientiert sich dabei an der bereits beschriebenen Definition von Sørensen und dem Modell von Sørensen et al. und umfasst deshalb die 4x3 Matrix mit den vier Kompetenzen (Finden, Verstehen, Beurteilen, Anwenden) und den drei Bereichen (Krankheitsbewältigung, Krankheitsprävention, Gesundheitsförderung) (Sørensen u.a. 2012, S. 8ff.; Sørensen u.a. 2013, S. 1). Diesen zwölf Bestandteilen wurden insgesamt 47 Items spezifisch zugeordnet, die gesundheitsbezogene, alltägliche Aufgaben beinhalten und deren Schwierigkeitsgrad anhand der Skalen *sehr einfach*, *einfach*, *schwer* und *sehr schwer* selbst eingeschätzt werden sollte (vgl. HLS-EU Consortium 2012, S. 1). Zum Beispiel bei Frage 1: „Wie einfach/schwierig ist es, Informationen über Krankheitssymptome, die Sie betreffen, zu finden?“ (Pelikan & Ganahl 2017, S. 103). Die daraus ermittelten Niveaus der Gesundheitskompetenz wurden in die vier Kategorien *exzellent*, *ausreichend*, *problematisch* und *inadäquat* eingeteilt (vgl. HLS-EU Consortium 2012, S. 3).

dass z.B. ein niedriger oder moderater familiärer Wohlstand mit einer geringen Health Literacy einhergeht (vgl. Loer u.a. 2020, S. 13).

Bildungsstatus der Eltern + (Quenzel u.a. 2015, S. 954)	Regionale Unterschiede + (Brandenburg vs. andere Bundesländer) (Santha u.a. 2021, S. 196)
Wohlstand der Familie + (Quenzel u.a. 2015, S. 954; Loer u.a. 2020, S. 13; Paakkari u.a. 2020, S. 5; Fretian u.a. 2020, S. 7; Santha u.a. 2021, S. 192)	Hilfestellung seitens der Familie und Freunde + (Loer u.a. 2020, S. 13)
Sozialer Status + (Berens u.a. 2016, S. 3).	Selbstwirksamkeit + (Loer u.a. 2020, S. 13; Fretian u.a. 2020, S. 7)
Migrationshintergrund + (Berens u.a. 2016, S. 3).	Motivation + (Fretian u.a. 2020, S. 7)
Schulische Bildung des Kindes + (Quenzel, Vogt & Schaeffer 2016, S. 709)	Elterliches Gesundheitsverständnis + (Fretian u.a. 2020, S. 7)
Literale Fertigkeiten + (Berens u.a. 2016, S. 3)	Alter – (Loer u.a. 2020, S. 15; Fretian u.a. 2020, S. 7)
Schulleistung + (Santha u.a. 2021, S. 192f.)	Geschlecht – (Wallmann, Gierschner & Froböse 2012, S. 8; Quenzel, Vogt & Schaeffer 2016, S. 709; Berens u.a. 2016, S. 4ff.; Paakkari u.a. 2020, S. 5; Fretian u.a. 2020, S. 7)
Besuchte Schulform + (Santha u.a. 2021, S. 192f.; Wallmann, Gierschner & Froböse 2012, S. 9)	

Tabelle 1: Ergebnisübersicht Gesundheitskompetenz in Abhängigkeit von der sozialen Lage (eigene Darstellung). +: Zusammenhang zwischen Merkmal und Höhe der Gesundheitskompetenz, -: Kein Zusammenhang zwischen Merkmal und Höhe der Gesundheitskompetenz

3.4 Zusammenhänge zwischen Gesundheitskompetenz und Gesundheit

Es zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der täglichen Bewegung, der Essroutine und der Gesundheitskompetenz. Zum Beispiel verzehrt lediglich ca. jede_r Zehnte mit inadäquater oder problematischer Gesundheitskompetenz jeden Tag Salat oder Gemüse. Bei Personen mit einem adäquaten oder exzellenten Niveau ist es schon fast jede_r Vierte. Ähnliche Tendenzen lassen sich auch bei der sportlichen Betätigung und dem Obstverzehr erkennen (vgl. Quenzel u.a. 2015, S. 955).

Darüber hinaus ist eine limitierte Gesundheitskompetenz bei 60% der Menschen zu finden, die ärztliches Fachpersonal öfter als zwei Mal aufsuchen. Im Vergleich dazu ist diese Einordnung nur bei 43% der Menschen zu finden, die eine Person im ärztlichen Dienst höchstens zwei Mal in Anspruch nehmen (vgl. Berens u.a. 2016, S. 4).

Die HBSC-Studie kommt zum selben Ergebnis wie die Erwachsenenstudien und kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass ein höheres Gesundheitskompetenzniveau mit einer höheren selbstberichteten Gesundheit einhergeht (vgl. Paakkari u.a. 2020, S. 6).

4 Interpretation / Schlussfolgerungen

Die Literatur gibt Hinweise darauf, dass Gesundheitskompetenz partiell und in begrenztem Maß als Mediator fungiert. Das heißt, die sozialen Determinanten wirken sich auf die Höhe der Gesundheitskompetenz aus und die Gesundheitskompetenz wirkt ihrerseits auf die selbstbewertete Gesundheit (vgl. Pelikan, Ganahl & Roethlin 2018, S. 57; Mantwill, Monestel-Umaña & Schulz 2015, S. 19), auf das Gesundheitsverhalten (vgl. Paakkari u.a. 2019, S. 919), die Lebensqualität sowie auf die Inanspruchnahme von präventiven Angeboten (vgl. Stormacq, Van den Broucke & Wosinski 2019, S. e14).

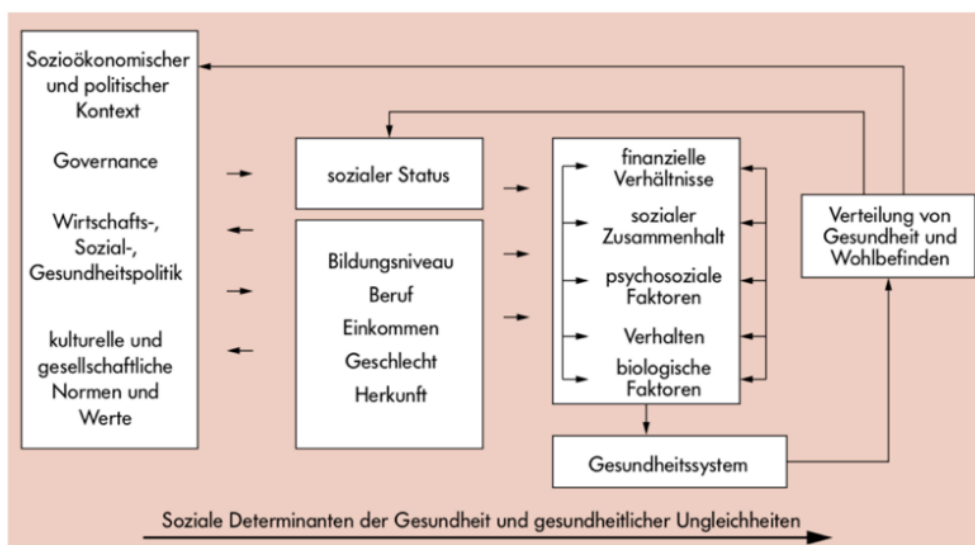


Abb. 2: Determinanten der Gesundheit (Lampert 2018, S.14).

Wenn auch die Mediatorfunktion teilweise bei Gesundheitskompetenz bestätigt wird, bleiben signifikante, direkte Zusammenhänge zwischen den sozialen Determinanten und der Gesundheit stets vorhanden (vgl. Paakkari u.a. 2019, S. 922). Im Umkehrschluss kann die Hoffnung, dass eine alleinige Förderung der Gesundheitskompetenz zu verbesserten gesundheitlichen Outcomes sowie zur gerechten Verteilung der Gesundheit führt, derzeit nicht bestätigt werden (vgl. Okan, Pinheiro & Bauer 2019, S. 69). Wie unter anderem das Framework der WHO-Kommission „Social Determinants of Health“ (Abb.1) sowie die obigen Ergebnisse belegen, sind es vielmehr gesellschaftliche, politische, sozioökonomische Gegebenheiten in Verbindung mit sozialen Determinanten, sozialem Status und intra- sowie interpersonale Faktoren, die Gesundheit und Wohlbefinden generieren.

5 Implikationen für die Praxis (der Inklusion)

Im Folgenden werden die Ansatzpunkte und Perspektiven für die Entwicklung der Gesundheitskompetenz bei Kindern und Jugendlichen auf Grundlage der zuvor beschriebenen Ergebnisse erläutert. Dazu wird eine Einordnung anhand der Mikro-, Meso- und Makroebene vorgenommen.

5.1 Mikroebene

Im Kindes- und Jugendalter werden wichtige Voraussetzungen für das Gesundheitsverhalten im Erwachsenenalter gelegt und deshalb ist diese Zielgruppe prädestiniert für Präventions- und Förderangebote (vgl. Richter 2005, S. 10). Familien, Kindertagesstätten und Schulen können als Settings dafür mögliche Ansatzpunkte darstellen, da sie die gesamte Bandbreite der Entwicklung der Heranwachsenden repräsentieren. Zudem haben Kita und Schule das Potenzial an nahezu den gesamten Adressatenkreis heranzukommen (vgl. Dieterich 2019, S. 78).

Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass vor allem mit dem Übergang in die Sekundarstufe Selektionsmechanismen wirksam werden, die insbesondere an Hauptschulen zu einer Anhäufung von Problemlagen führen. Diese Zielgruppe bedarf demnach vor allem spezifischer Förderungsprogramme. Dies steht aber im Gegensatz zur Realität, in der breit angelegte personen- und verhaltensbezogene Ansätze in der schulischen Gesundheitsförderung Vorrang haben (vgl. Bauer 2005, S. 73f.). Dasselbe gilt aus pragmatischen Gründen, wie etwa Ressourcenschonung, Arbeitsentlastung und vorhandenen Strukturen, auch für die Kita (vgl. Sahrai 2009, S. 264f.). Wenn man, wie oben beschrieben, Gesundheitskompetenz als Resultat aus Gesundheitserziehung oder Gesundheitsbildung begreift, sind dies verhaltenspräventive Maßnahmen im Setting.

Dieser Umstand ignoriert zum einen den Aspekt, dass reine Informationsangebote und Aufklärungen im Gegensatz zur Verhältnisprävention fast keinen Effekt haben (vgl. Effertz 2019, S. 323), zum anderen verkennt es die oben dargestellten gesellschaftlichen Ursachen für die ungleiche Verteilung der Gesundheitskompetenz. Diese verhaltenspräventiven Maßnahmen beinhalten die implizite Annahme, dass das Gesundheitsverhalten nahezu frei wählbar ist: „Es

wäre demnach 'unfair', bei den Personen aus der unteren sozialen Schicht die gleiche Flexibilität im Verhalten vorauszusetzen wie bei den Personen aus höheren sozialen Schichten" (Mielck 2000, S. 382).

Darüber hinaus findet „Das Präventionsdilemma – die hohe Teilnahmeakzeptanz bei wenig gefährdeten Adressatengruppen sowie die umgekehrt proportionale Ablehnung und fehlende Motivation bei jugendlichen Risikogruppen – [...] durch diese schulstrukturelle Rahmung einen besonderen Nährboden“ (Bauer 2005, S. 74).

Der Gesundheitskompetenzförderung ist in diesem Sinne also eine Grenze gesetzt, da statushöhere Personen breit angelegte Interventionen zur gesundheitlichen Aufklärung besser annehmen. Dadurch profitieren sie proportional häufiger von diesen Maßnahmen, sodass es im Umkehrschluss zwischen den Statusgruppen zu einer Vergrößerung der gesundheitlichen Ungleichheit kommen kann (vgl. Mielck 2000, S. 386).

Auch wenn Wissen allein zu den Heranwachsenden oder Erziehungsberechtigten durchgedrungen ist, kann z.B. eine finanzielle Deprivation, ein bewegungshemmendes Wohnquartier sowie der Status als alleinerziehende Person eine Umsetzung von gesundheitszuträglichem Verhalten und eine Inanspruchnahme des Gesundheitssystems unterbinden (vgl. Loss & Nagel 2009, S. 508). Die Umwelt sollte also so gestaltet werden, dass gesundheitsbezogene Entscheidungen einfacher getroffen werden können (vgl. Watt & Sheiham 2012, S. 294).

5.2 Mesoebene

Bildungspolitik, Bildungssystem, Schulteam: In der WHO-Empfehlung „Investing in Health Literacy“ (McDaid 2016, S. 23) wird diesen Gruppen dafür eine große Rolle zugesprochen. Deutschland fordert ebenso im Nationalen Aktionsplan eine Übernahme des Themas Gesundheitskompetenz in jegliche Bildungs- und Lehrpläne der Kitas, Schulen und Berufsschulen. Darüber hinaus wird eine Einrichtung des Fachs Gesundheit angestrebt. Zusätzlich sollen alle Berufsgruppen, die mit Heranwachsenden arbeiten, durch Weiterbildungen für eine Gesundheitskompetenzförderung qualifiziert werden. Im nationalen Aktionsplan wird ebenfalls eine doppelte Strategie empfohlen, indem sowohl persönliche Fähigkeiten als auch die Strukturen und Systeme adressiert werden (vgl. Hurrelmann, Bauer & Schaeffer 2018, S. 4ff.)

Gesundheitsförderliche Settings: Merkmale davon sind die Partizipation aller Beteiligten und das Anstoßen von Schritten der Organisationsentwicklung. Es kann vorkommen, dass verhaltenspräventive Maßnahmen Bestandteil dieses Prozesses sind, aber unter der Prämisse, dass sie Beteiligte selbst anstoßen und umsetzen. Vielmehr kommt es dann zu einer Verschränkung von Verhaltens- und Verhältnisprävention (vgl. Rosenbrock 2005, S. 63). Die Kriterien für eine gute Praxis der soziallagenbezogenen Gesundheitsförderung (vgl. Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit 2017, S. 7ff.), wie z.B. Niedrigschwelligkeit oder Multiplikatorenansatz, können bei der Umsetzung eine Hilfestellung sein.

Elternbildung: Um sozial benachteiligte Familien für Elternbildung zu erreichen, hat es sich bewährt, Programme und Angebote in Settings zu verankern, die sie sowieso regelmäßig aufsuchen. Dazu gehören die bereits genannten Kindertagesstätten und Schulen als auch die kommunalen Institutionen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Darüber hinaus sind bei den Programmen universale Ansätze erprobt, die alle Eltern adressieren, aber die sozialen Hintergründe der sozial Schwachen stärker in den Blick nehmen (z.B. finanzieller Status, Bildungsstand, Migrationshintergrund) (vgl. Hurrelmann, Hartung u.a. 2013, S. 268ff.).

Niedrigschwellige Anlaufpunkte für Familien: Schaffung niedrigschwelliger, kostenfreier Anlaufpunkte für Gesundheitsinformationen in den jeweiligen Kommunen bzw. in bestimmten Stadtteilen, wie z.B. das Good-Practice-Beispiel „Gesundheitstreffpunkt West“ (GTP) im Bremer Westen (vgl. Kooperationsverbund gesundheitliche Chancengleichheit 2016, S. 1). Bei der Bedarfserhebung könnte der öffentliche Gesundheitsdienst eine Rolle spielen, indem er Daten zur gesundheitlichen Lage und Verbreitung der Gesundheitskompetenz in der Kommune zur Verfügung stellt (vgl. Schaeffer u.a. 2018, S. 37).

Gesundheitskompetente Organisationen im medizinischen Bereich: Das im Folgenden genannte Merkmal unterstützt eine Hinführung zu einem gesundheitsförderlichen und gesundheitskompetenten Kontext (Tabelle 1). Dabei wird exemplarisch eins genannt, das für die Heranwachsenden relevant ist.

Eigenschaften einer gesundheitskompetenten Organisation	
4.	Entwickelt, implementiert und evaluiert ihre Gesundheitsinformationsangebote unter Einbeziehung der Zielgruppen, für die dieses Angebot gedacht ist.

Tabelle 2: Exemplarischer Auszug eines Merkmals einer gesundheitskompetenten Organisation in enger Anlehnung an Brach u.a. (2012, S.4).

5.3 Makroebene

Leistungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in Lebenswelten: Hier heißt es, dass die Krankenkassen unter Zuhilfenahme des öffentlichen Gesundheitsdienstes „[...] insbesondere den Aufbau und die Stärkung gesundheitsförderlicher Strukturen“ (§20a Abs. 1 SGBV) unterstützen. Dem Ansatzpunkt stehen einige Grenzen entgegen. Ein Beispiel davon ist die offene Deutungsauslegung des Gesetzes, sodass unter Lebenswelten nicht die Veränderung der Räume an sich, sondern eine Verhaltensprävention im Raum verstanden wird (vgl. Gerlinger 2016, S. 3f.).

Health in Policies Strategie: Nur ein Zusammenwirken mehrerer politischer Bereiche auf verschiedenen Ebenen sowie eine gezielte Absprache von Zuständigkeiten hilft bei einer Reduzierung gesundheitlicher Ungleichheit bei Heranwachsenden (vgl. Pott & Lehmann 2002, S. 982). Zum Beispiel scheint es vielversprechend auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf

zu setzen, z.B. durch ausreichende Betreuungsplätze für Kinder und flexible Arbeitszeitmodelle (vgl. Lampert & Richter 2009, S. 224f.). Weitere, hier nicht näher ausgeführte, politische Ansatzpunkte umfassen die Verkehrs- und Siedlungspolitik (vgl. Hafen 2017, S. 82) sowie die Wirtschaftspolitik im Bereich der Konsum- und Lebensmittelindustrie (vgl. Schaeffer u.a. 2018, S. 34f.).

5.4 Mögliche Rolle der gesundheitsbezogenen kritischen Sozialarbeit

Im Folgenden werden beispielhaft Anknüpfungspunkte zwischen Gesundheitskompetenz und den Ansätzen der Sozialen Arbeit auf der Ebene von Individuum, Organisation/Kommune und Staat vorgestellt. Da die Ausprägung der Gesundheitskompetenz abhängig ist von sozialen Determinanten und ebenso von politischen und kontextuellen Faktoren, kann der Sozialen Arbeit eine Schlüsselfunktion zukommen. Ihre Interventionsansätze befinden sich auf den Ebenen des Menschen, seiner Umgebung und den gesellschaftlichen Voraussetzungen (vgl. Schmidt 2014, S. 186).

Individuum

- Soziale Arbeit kann Hilfe zur Selbsthilfe leisten, indem sie Unterstützung im Umgang mit vorhandenen Angeboten des Sozial- und Gesundheitssystems bietet (vgl. Bröder u.a. 2016, S. 6).
- Soziale Arbeit sollte das Kompetenzkonstrukt und die damit einhergehende Eigenverantwortung des Individuums hinterfragen. Dazu sollte sie eine Stellung gegen reine individuelle Verantwortungszuschreibung einnehmen. Soziale Arbeit sollte demnach die von außen kommenden, beeinflussenden Determinanten in den Fokus rücken (vgl. Kruse & Witek 2019, S. 43).

Organisation/Kommune

- Träger der Kinder- und Jugendhilfe, der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und ähnlicher Institutionen sollen ihren Umgang mit Gesundheit und Kompetenz hinterfragen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten im Sinne der "Politik der kleinen Schritte" Handlungsspielräume der Organisationen ausloten (Kruse & Witek 2019, S. 44).
- Soziale Arbeit kann in den diversen Settings gezielt ungleichheitsfördernde Strukturen identifizieren und zur Reduzierung dieser beitragen (vgl. Homfeldt 2014, S. 5). Dies schließt auch das konkrete Ausmachen von Gesundheitskompetenz-Bedarfen und -Hindernissen ein (vgl. Bröder u.a. 2016, S. 6).

Staat

- Anwaltschaftliches Eintreten durch das Aufmerksammachen von Missständen im Bereich der Gesundheitskompetenz. Dies vor allem für die benachteiligten Gruppen, die über wenig eigene Ressourcen verfügen, um selbst aktiv zu werden (vgl. Birzele 2019,

S. 39). Denkbar wäre hier z.B. auch eine anwaltschaftliche Mitwirkung im Nationalen Aktionsplan Gesundheitskompetenz.

6 Fazit/Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass nicht vorwiegend Gesundheitskompetenz einen Einfluss auf die Gesundheit ausübt, sondern die soziale Lage im Zusammenhang mit politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren. Selbst die Höhe der Gesundheitskompetenz ist von diesen Determinanten abhängig. Somit kann eine Reduktion gesundheitlicher Ungleichheit mittels Gesundheitskompetenzförderung im Verständnis der individuumsbezogenen Verhaltensprävention in Form von Gesundheitserziehung, Gesundheitsbildung und ähnlichen Maßnahmen nur begrenzte Effekte erzielen. Vielmehr kann es zu unerwünschten Auswirkungen kommen, die die gesundheitliche Ungleichheit zwischen den Statusgruppen sogar vermehrt. Soziale Arbeit kann in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle einnehmen, denn sie „[...] hat die wissenschaftliche und praktische Expertise zur Behandlung des sozialen Aspekts von Gesundheit“ (Liel 2019, S. 8). Zukünftige Forschungsvorhaben sollten sich auf die theoretische Konzipierung von Gesundheitskompetenz bei Heranwachsenden, auf die Kausalitätspfade, auf die Einbindung jüngerer Altersgruppen sowie auf repräsentative Längsschnittstudien beziehen (vgl. Ormshaw, Paakkari & Kannas 2013, S. 451; Okan, Lopes u.a. 2018, S. 12,14; Guo et al. 2018, S. 11).

Literaturverzeichnis

- BAUER, U. (2005): *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden: Springer.
- BERENS, E.-M.; VOGT, D.; MESSER, M.; HURRELMANN, K. & SCHAEFFER, D. (2016): *Health literacy among different age groups in Germany: results of a cross-sectional survey*. In: BMC Public Health, 16. Jg., Heft 1, S. 1-8.
- BIRZELE, M. (2019): *Entscheidungen sind immer gefragt. Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit kann Entscheidungskompetenzen fördern*. In: Forum sozialarbeit + gesundheit, Heft 4, S. 36-39.
- BRACH, C.; KELLER, D.; HERNANDEZ, L.; BAUR, C; PARKER, R.; DREYER, B.; SCHYVE, P.; LEMERISE, A. & SCHILLINGER, D. (2012): *Zehn Merkmale Gesundheitskompetenter Krankenversorgungsorganisationen*. http://www.ongkg.at/fileadmin/user_upload/ONGKG_Publikationen/HLO.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.
- BRÖDER, J.; OKAN, O.; PINHEIRO, P. & BAUER, U. (2016): *Health Literacy im Jugendalter – relevant für die Soziale Arbeit?* In: Klinische Sozialarbeit, 12. Jg., Heft 2, S. 4-6.

BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (BZGA) (Hg.) (2018): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://www.bzga.de/infomaterialien/fachpublikationen/leitbegriffe-der-gesundheitsfoerderung-und-praevention-1/> - aufgerufen am 22.02.2021.

DIETERICH, S. (2019): *Gesundheitsförderung in Familie, Kita und Schule*. In: STAATS, M. (Hg.): *Die Perspektive(n) der Gesundheitsförderung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 78-98.

EFFERTZ, T. (2019): *Kosten und Nutzen von Prävention und Gesundheitsförderung*. In: STAATS, M. (Hg.): *Die Perspektive(n) der Gesundheitsförderung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 313-324.

FRETIAN, A.; BOLLWEG, T.; OKAN, O.; PINHEIRO, P. & BAUER, U. (2020): *Exploring Associated Factors of Subjective Health Literacy in School-Aged Children*. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. Jg., Heft 5, S. 1-13.

GERLINGER, T. (2016): *Chancen und Grenzen des Präventionsgesetzes*. In: *Impulse für Gesundheitsförderung*, Nr. 91, Heft 2, S. 3-4.

GUO, S.; ARMSTRONG, R.; WATERS, E.; SATHISH, T.; ALIF, S.; BROWNE, G. & YU, X. (2018): *Quality of health literacy instruments used in children and adolescents: a systematic review*. In: *BMJ Open*, 8. Jg., Heft 6, S. 1-18.

HAFEN, M. (2017): *Die Entwicklung der Gesundheitskompetenz in der frühen Kindheit*. In: *Public Health Forum*, 25. Jg., Heft 1, S. 81-83.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020a): *Studie Health Behaviour in School-aged Children - Faktenblatt „Subjektive Gesundheit von Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_SubjektiveGesundheit_2018-final-05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020b): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Psychosomatische Beschwerdelast von Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_SubjektiveBeschwerdelast_2018-final-05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020c): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Gemüsekonsum von Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Gemüsekonsum_2018_final-05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020d): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Obstkonsum von Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Obstkonsum_2018_final-05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020e): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Konsum von Softdrinks bei Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Softdrinkkonsum_2018_final-05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020f): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Alkoholkonsum von Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Alkoholkonsum_2018_final-05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020g): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Tabakkonsum von Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Tabakkonsum_2018_final_05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020h): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körperliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Körperliche-Aktivität_2018-final-05.02.2020.pdf – aufgerufen am 22.02.2021.

HBSC-STUDIENVERBUND DEUTSCHLAND (2020i): *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Sportliche Aktivität bei Kindern und Jugendlichen“*. http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Sportliche-Aktivität_2018-final-05.02.2020.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HLS-EU CONSORTIUM (2012): *Comparative Report of Health Literacy in Eight EU Member States. The European Health Literacy Survey HLS-EU (Second Revised and Extended Version)*. https://cdn1.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/135/2015/09/neu_rev_hls-eu_report_2015_05_13_lit.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.

HOMFELDT, H. G. (2014): *Soziale Arbeit und Gesundheit*. In: *Klinische Sozialarbeit*, 10. Jg., Heft 3, S. 4-6.

HRADIL, S. (2009): *Was prägt das Krankheitsrisiko: Schicht, Lage, Lebensstil?* In: RICHTER, M. & HURRELMANN, K. (Hg.): *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35 – 54.

HURRELMANN, K.; BAUER, U. & SCHAEFFER, Doris (2018): *Strategiepapier #1 zu den Empfehlungen des Nationalen Aktionsplans. Das Erziehungs- und Bildungssystem in die Lage versetzen, die Förderung von Gesundheitskompetenz so früh wie möglich im Lebenslauf zu beginnen*. Berlin: Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz.

HURRELMANN, K.; HARTUNG, S.; KLUWE, S. & SAHRAI, D. (2013): *Gesundheitsförderung durch Elternbildung in „Settings“*. *Strategien zur Erreichbarkeit benachteiligter Mütter und Väter*. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8. Jg., Heft 4, S. 267-275.

KENDIR, C. & BRETON, E. (2020): *Health Literacy: From a Property of Individuals to One of Communities*. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. Jg., Heft 5, S. 1-11.

- KLIPKER, K.; BAUMGARTEN, F.; GÖBEL, K.; LAMPERT, T. & HÖLLING, H. (2018): *Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends*. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., Heft 3, S. 37-45.
- KOOPERATIONSVERBUND GESUNDHEITLICHE CHANCENGLEICHHEIT (2016): *Gesundheitstreffpunkt West im Bremer Westen*. <https://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/good-practice/gesundheitstreffpunkt-bremen-west/> - aufgerufen am 22.02.2021.
- KOOPERATIONSVERBUND GESUNDHEITLICHE CHANCENGLEICHHEIT (Hg.) (2017): *Kriterien für gute Praxis der sozialogenbezogenen Gesundheitsförderung des Kooperationsverbundes Gesundheitliche Chancengleichheit*. 2. Aufl. Berlin: Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit.
- KRUSE, S. & WITEK, K. (2019): *Der Gesundheitskompetenzbegriff auf dem Prüfstand: Anmerkungen und Implikationen für eine kritische Gesundheitsbezogene Soziale Arbeit*. In: Zeitschrift für Sozialmanagement, 17. Jg., Heft 2, S. 47-60.
- KUNTZ, B.; RATTAY, P.; POETHKO-MÜLLER, C.; THAMM, R.; HÖLLING, H. & LAMPERT, T. (2018a): *Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2*. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., Heft 3, S. 19-36.
- KUNTZ, B.; WALDHAUER, J.; ZEIHNER, J.; FINGER, J. & LAMPERT, T. (2018b): *Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2*. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., Heft 2, S. 45-63.
- LAMPERT, T. (2018): *Soziale Ungleichheit der Gesundheitschancen und Krankheitsrisiken*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 68. Jg., Heft 24, S. 12-18.
- LAMPERT, T.; KUNTZ, B.; HOEBEL, J.; MÜTERS, S. & KROLL, L. E. (2016): *Gesundheitliche Ungleichheit*. In: STATISTISCHES BUNDESAMT (DESTATIS) / WISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN FÜR SOZIALFORSCHUNG (WZB) (Hg.): Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), S. 302-314.
- LAMPERT, T.; PRÜTZ, F.; ROMMEL, A. & KUNTZ, B. (2018): *Soziale Unterschiede in der Inanspruchnahme medizinischer Leistungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2*. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., Heft 4, S. 38-56.
- LAMPERT, T. & RICHTER, M. (2009): *Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen*. In: RICHTER, M. & HURRELMANN, K. (Hg.): *Gesundheitliche Ungleichheit. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 209-230.

- LEPPIN, A. (2018): *Konzepte und Strategien der Prävention*. In: HURRELMANN, K.; RICHTER, M.; KLOTZ, T. & STOCK, S. (Hg.): Referenzwerk Prävention und Gesundheitsförderung. Grundlagen, Konzepte und Umsetzungsstrategien. 5. Aufl. Bern: Hogrefe Verlag, S. 47-55.
- LIEL, K. (2019): *Das Soziale der Gesundheit stärken. Soziale Arbeit als Profession der Gesundheitsförderung*. In: Forum sozialarbeit + gesundheit, Heft 2, S.6-9.
- LIU, C.; WANG, D.; LIU, C.; JIANG, J.; WANG, X.; CHEN, H.; JU, X. & ZHANG, X. (2020): *What is the meaning of health literacy? A systematic review and qualitative synthesis*. In: Family Medicine and Community Health, 8. Jg., Heft 2, S. 1-8.
- LOER, A.-K.; DOMANSKA, O.; STOCK, C. & JORDAN, S. (2020): *Subjective Generic Health Literacy and Its Associated Factors among Adolescents: Results of Population-Based Online Survey in Germany*. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 17. Jg, Heft 22, S. 1-23.
- LOSS, J. & NAGEL, E. (2009): *Probleme und ethische Herausforderungen bei der bevölkerungsbezogenen Gesundheitskommunikation*. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 52. Jg., Heft 5, S. 502-511.
- MALLOY-WEIR, L. J.; CHARLES, C.; GAFNI, A. & ENTWISTLE, V. (2016): *A review of health literacy: Definitions, interpretations, and implications for policy initiatives*. In: Journal of Public Health Policy, 37. Jg., Heft 3, S. 334-352.
- MANTWILL, S.; MONESTEL-UMAÑA, S. & SCHULZ, P. (2015): *The Relationship between Health Literacy and Health Disparities: A Systematic Review*. In: PLOS ONE, 10. Jg., Heft 12, S. 1-22.
- MCDALD, D. (2016): *Investing in health literacy. What do we know about the co-benefits to the education sector of actions targeted at children and young people?* In: World Health Organization (WHO) (Hg.): Policy Brief 19. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/315852/Policy-Brief-19-Investing-health-literacy.pdf - aufgerufen am 22.02.2021.
- MIELCK, A. (2000): *Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Empirische Ergebnisse, Erklärungsansätze, Interventionsmöglichkeiten*. Bern: Verlag Hans Huber.
- OKAN, O.; LOPES, E.; BOLLWEG, T. M.; BRÖDER, J.; MESSER, M.; BRULAND, D.; BOND, E.; CARVALHO, G.; SØRENSEN, K.; SABOGA-NUNES, L.; LEVIN-ZAMIR, D.; SAHRAI, D.; BITTLINGMAYER, U.; PELIKAN, J.; THOMAS, M.; BAUER, U. & PINHEIRO, P. (2018): *Generic health literacy measurement instruments for children and adolescents: a systematic review of the literature*. In: BMC Public Health, 166. Jg., Heft 18, S. 1-19.
- OKAN, O.; PINHEIRO, P. & BAUER, U. (2019): *Gesundheit, gesundheitliche Ungleichheiten und die Rolle der Gesundheitskompetenz: Der Blick auf das Kindes- und Jugendalter*. In: PUNDT, J. & CACACE, M. (Hg.): Diversität und gesundheitliche Chancengleichheit. Bremen: APOLLON University Press, S. 61-98.

- OKAN, O.; PINHEIRO, P.; ZAMORA, P. & BAUER, U. (2015): *Health Literacy bei Kindern und Jugendlichen. Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand*. In: Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 58. Jg., Heft 9, S. 930-941.
- ORMSHAW, M.; PAAKKARI, L. & KANNAS, L. (2013): *Measuring child and adolescent health literacy: a systematic review of literature*. In: Health Education, 113. Jg., Heft 5, S. 433-455.
- PAAKKARI, L.; TORPPA, M.; MAZUR, J.; BOBEROVA, Z.; SUDECK, G.; KALMAN, M. & PAAKKARI, O. (2020): *A Comparative Study on Adolescents' Health Literacy in Europe: Findings from the HBSC Study*. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 17. Jg., Heft 10, S. 1-12.
- PAAKKARI, L.; Torppa, M.; PAAKKARI, O.; VÄLIMAA, R.; OJALA, K. & TYNJÄLÄ, J. (2019): *Does health literacy explain the link between structural stratifiers and adolescent health?* In: The European Journal of Public Health, 29. Jg., Heft 5, S. 919-924.
- PELIKAN, J. & GANAHL, K. (2017): *Die europäische Gesundheitskompetenz-Studie: Konzept, Instrument und ausgewählte Ergebnisse*. In: SCHAEFFER, D. & PELIKAN, J. (Hg.): Health Literacy. Forschungsstand und Perspektiven. Bern: Hogrefe Verlag, S. 93-125.
- PELIKAN, J.; GANAHL, K. & ROETHLIN, F. (2018): *Health literacy as a determinant, mediator and/ or moderator of health: empirical models using the European Health Literacy Survey dataset*. In: Global Health Promotion, 25. Jg., Heft 4, S. 57-66.
- POETHKO-MÜLLER, C.; KUNTZ, B.; LAMPERT, T. & NEUHAUSER, H. (2018): *Die allgemeine Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends*. In: Journal of Health Monitoring, 3. Jg., Heft 1, S. 8-15.
- POTT, E. & LEHMANN, F. (2002): *Interventionen zur Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Gruppen*. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 45. Jg., Heft 12, S. 976-983.
- QUENZEL, G.; SCHAEFFER, D.; MESSER, M. & VOGT, D. (2015): *Gesundheitskompetenz bildungsferner Jugendlicher. Einflussfaktoren und Folgen*. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 58. Jg., Heft 9, S. 951-957.
- QUENZEL, G.; VOGT, D. & SCHAEFFER, D. (2016): *Unterschiede der Gesundheitskompetenz von Jugendlichen mit niedriger Bildung, Älteren und Menschen mit Migrationshintergrund*. In: Das Gesundheitswesen, 78. Jg., Heft 11, S. 708-710.
- RICHTER, M. (2005): *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter. Der Einfluss sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ROSENBROCK, R. (2005): *Public Health - Politische Anforderungen zur Überwindung sozial bedingter Ungleichheit von Gesundheitschancen bei Kindern und Jugendlichen*. <http://www.eundc.de/pdf/32012.pdf> - aufgerufen am 22.02.2021.

- SAHRAI, D. (2009): *Die Kindertagesstätte als gesundheitsförderndes Setting: Zwischen normativen Idealen und alltagspraktischen Zwängen*. In: BITTLINGMAYER, U.; SAHRAI, D. & SCHNABEL, P.-E. (Hg.): *Normativität und Public Health. Vergessene Dimensionen gesundheitlicher Ungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-267.
- SANTHA, A.; BITTLINGMAYER, U.; BOLLWEG, T.; GERDES, J.; OKAN, O.; ÖKCU, G.; PINHEIRO, P.; OSIPOV, I. & SAHRAI, D. (2021): *Health Literacy and its Determinants in 11 and 12-year-old School Children in Germany*. In: SABOGA-NUNES, L.; BITTLINGMAYER, U.; OKAN, O. & SAHRAI, D. (Hg.): *New Approaches to Health Literacy. Linking Different Perspectives*. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-199.
- SCHAEFFER, D.; HURRELMANN, K.; BAUER, U. & KOLPATZIK, K. (Hg.) (2018): *Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz. Die Gesundheitskompetenz in Deutschland stärken*. Berlin: KomPart.
- SCHAEFFER, D.; VOGT, D.; BERENS, E.-M. & HURRELMANN, K. (2016): *Gesundheitskompetenz der Bevölkerung in Deutschland. Ergebnisbericht*. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften.
- SCHIENKIEWITZ, A.; BRETTSCHEIDER, A.-K.; DAMEROW, S. & SCHAFFRATH ROSARIO, A. (2018): *Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends*. In: *Journal of Health Monitoring*, 3. Jg., Heft 1, S. 16-23.
- SCHMIDT, B. (2014): *Politik Sozialer Arbeit im Gesundheitsbereich*. In: BENZ, B.; RIEGER, G.; SCHÖNIG, W. & TÖBBE-SCHUKALLA, M. (Hg.): *Politik Sozialer Arbeit. Band 2: Akteure, Handlungsfelder und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 184-197.
- SØRENSEN, K.; VAN DEN BROUCKE, S.; FULLAM, J.; DOYLE, G.; PELIKAN, J.; SLONSKA, Z. & BRAND, H. (2012): *Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models*. In: *BMC Public Health*, 12. Jg., S. 1–13.
- SØRENSEN, K.; VAN DEN BROUCKE, S.; PELIKAN, J.; FULLAM, J.; DOYLE, G.; SLONSKA, Z.; KONDILIS, B.; STOFFELS, V.; OSBORNE, R. & BRAND, H. (2013): *Measuring health literacy in populations: illuminating the design and development process of the European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q)*. In: *BMC Public Health*, 13. Jg., S. 1-10.
- STORMACQ, C.; VAN DEN BROUCKE, S. & WOSINSKI, J. (2019): *Does health literacy mediate the relationship between socioeconomic status and health disparities? Integrative review*. In: *Health Promotion International*, 34. Jg., Heft 5, S. e1-e17.
- VOGT, D.; MESSER, M.; QUENZEL, G. & SCHAEFFER, D. (2016): *„Health Literacy“ – ein in Deutschland vernachlässigtes Konzept?* In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 11. Jg., Heft 1, S. 46–52.
- WALLMANN, B.; GIERSCHNER, S. & FROBÖSE, I. (2012): *Gesundheitskompetenz: was wissen unsere Schüler über Gesundheit?* In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7. Jg., Heft 1, S. 5-10.

WATT, R. & SHEIHAM, A. (2012): *Integrating the common risk factor approach into a social determinants framework*. In: *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 40. Jg., Heft 4, S. 289-296.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) (2012): *Health education: theoretical concepts, effective strategies and core competencies. A foundation document to guide capacity development of health educators*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/119953/EMRPUB_2012_EN_1362.pdf?sequence=1&isAllowed=y – aufgerufen am 22.02.2021.

Qualitätssicherung der sozialmedizinischen Nachsorge bei Frühgeborenen

Eva Weishaupt

1 Einleitung

In Deutschland werden jährlich 7-9% (8,6% in 2017) (Institut für Qualitätssicherung und Transparenz im Gesundheitswesen 2018, S. 136) der Säuglinge <37. Schwangerschaftswoche geboren und gelten somit per Definition als Frühgeburt (vgl. World Health Organisation 2012, S.1). Abhängig vom persönlichen biologischen Risiko zeigen Frühgeborene andere sozial-emotionale Verhaltensweisen als termingerechte Neugeborene und sind auf spezifische elterliche Kompetenzen angewiesen, um sich optimal entwickeln zu können (vgl. Brecht et al. 2012, S. 651 f; Jäkel & Wolke 2011, S. 151ff). Durch die psychosozialen Belastungen, die mit einer zu frühen Geburt einhergehen, können intuitive elterliche Kompetenzen gehemmt und somit die Qualität der Eltern-Kind-Bindung und die weitere kindliche Entwicklung negativ beeinflusst werden (vgl. Neander & Engström 2009, S.16ff; Guillaume et al. 2013, S. 6; Schäfer, Karutz & Schenk 2017, S. 220; Von Lilienfeld et al. 2012, S. 173ff.; Jäkel & Wolke 2011, S. 151f.). Für Eltern mit einem Frühgeborenen ist die Entlassung aus dem Krankenhaus mit besonderen Herausforderungen verbunden, es werden insbesondere die Anpassungsschwierigkeiten und Regulationsstörungen des Frühgeborenen, Unsicherheiten seitens der Eltern gegenüber dem Frühgeborenen und das reduzierte elterliche Kompetenzerleben als belastend empfunden (vgl. Vandenberg & Hanson 2015, S. 54ff.; Gross-Letzelter & Baumgartner 2011, S. 162ff.; Jotzo 2014, S. 369). Das Team der Sozialmedizinischen Nachsorge unterstützt die Familien im häuslichen Kontext bei der Alltagsbewältigung, im Umgang mit dem Frühgeborenen, fördert die Elternkompetenz und stellt den Behandlungserfolg sicher, sodass stationäre Aufenthalte verkürzt und Wiederaufnahmen vermieden werden können (vgl. Podeswik et al. 2009, S. 130f.). Grundlagen für die Anbindung der Frühgeborenen an die Sozialmedizinische Nachsorge sind die Qualitätssicherungsmaßnahmen der Qualitätssicherungs-Richtlinie Früh- und Reifgeborene (QFR-RL) des Gemeinsamen Bundesausschusses. Nach der Richtlinie müssen alle Perinatalzentren der Versorgungstufe I-II (Level I-II) die Betreuung Frühgeborener im häuslichen Umfeld sicherstellen und eine Überleitung in Sozialmedizinische Nachsorge-Einrichtungen gewährleisten (vgl. Gemeinsamer Bundesausschuss 2017, S. 7). Gegenstand dieses Forschungsprojektes ist die Evaluation der Auswirkungen des GBA-Beschlusses vom 17.09.2015 auf die Leistungserbringer der Sozialmedizinischen Nachsorge. Dieser trat am 01.01.2016 in Kraft und umfasst Änderungen in den Anlagen 2 (Anforderungen an die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität in den Versorgungsstufen) und 3 (Checklisten für das Nachweisverfahren zur Erfüllung von Qualitätsanforderungen an die perinatologischen Versorgungsstufen I bis III). Untersucht wurden u.a. die Fallzahlen, Kooperationsverträge zwischen Kliniken und Leistungserbringer sowie die Einbindung in das Entlassmanagement.

2 Gesetzliche Grundlagen

2.1 Die sozialmedizinische Nachsorge

Bei schwerer oder chronischer Krankheit eines Kindes können Sozialmedizinische Nachsorgemaßnahmen während oder direkt nach dem stationären Aufenthalt durch den Arzt nach §132c Abs. 2 SGB V verordnet werden. Die Maßnahmen sind spezifische Regelleistungen der gesetzlichen Krankenversicherungen. Ziel der Maßnahmen ist die Hilfe zur Selbsthilfe, die Sicherstellung der ambulanten Versorgung sowie Verkürzungen und Vermeidungen von Krankenhausaufenthalten (vgl. Beta Institut 2007, S. 6; GKV-Spitzenverband 2017, S. 1f.). Das interdisziplinäre Team unterstützt die Familie bei der Alltagsbewältigung, beim Krisenmanagement, der Krankheitsbewältigung und fördert die Selbstständigkeit (vgl. Podeswik et al. 2009, S. 132). Der Interventions- und Unterstützungsbedarf orientiert sich an der Art, dem Umfang und der Dauer bzw. Schwere der Erkrankung des Kindes, dabei werden Probleme wie auch vorhandene Ressourcen in der Familie berücksichtigt (vgl. GKV-Spitzenverband 2017, S. 2).

2.2 Die Qualitätssicherungs-Richtlinie Früh- und Reifgeborene/QFR-RL des Gemeinsamen Bundesausschusses

Die QFR-RL zur Versorgung von Früh- und Reifgeborenen befasst sich mit allen relevanten Maßnahmen zur Qualitätssicherung in der perinatalogischen Versorgung in den Perinatalzentren der Versorgungsstufe I bis IV (vgl. Gemeinsamer Bundesausschuss 2018, S. 3). Relevant für den vorliegenden Beitrag sind ausschließlich die Änderungen vom 17.09.2015 in der Anlage 2 (Anforderungen an die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität in den Versorgungsstufen) bzw. Anlage 3 (Checklisten für das Nachweisverfahren zur Erfüllung von Qualitätsanforderungen an die perinatalogischen Versorgungsstufen I bis III) mit dem Punkt I.5 Qualitätssicherungsverfahren für Perinatalzentren der Versorgungsstufe I Level I und Punkt II.5 Qualitätssicherungsverfahren für Perinatalzentren der Versorgungsstufe II Level II. Nach I.5.1 muss „Die weitere Betreuung der Kinder [mit einem Geburtsgewicht <1.500 Gramm] und ihrer Familien im häuslichen Umfeld (wird) durch gezielte Entlassungsvorbereitung sichergestellt [werden]. Im Rahmen des Entlassmanagements nach §39 Absatz 1a SGB V stellt das Krankenhaus noch während des stationären Aufenthalts einen Kontakt zur ambulanten, fachärztlichen Weiterbehandlung“ her (Gemeinsamer Bundesausschuss 2018, Anlage 2 S. 7) und ist verbindlich für die Perinatalzentren der Versorgungsstufe I-II Level I-II. Für die ambulante Betreuung der Kinder kann das Krankenhaus unter Punkt I.5.3 (Versorgungsstufe I) bzw. II.5.3 (Versorgungsstufe II) „(...) die sozialmedizinische Nachsorge nach §43 Absatz 2 SGB V verordnen“ (Gemeinsamer Bundesausschuss 2018, Anlage 2 S. 7). Für einen interdisziplinären Austausch muss jeder Behandlungsfall eines Frühgeborenen mit einem Geburtsgewicht <1.500g nach Anlage 2 Punkt I.5.5 Abs. 1 (Versorgungsstufe I) und Punkt II.5.6 Abs. 1 (Versorgungsstufe II) mindestens einmal im Rahmen einer interdisziplinären Fallbesprechung vorgestellt

werden (vgl. Gemeinsamer Bundesausschuss 2018, Anlage 2 S. 7ff.). Die Änderungen vom 17.09.2015 traten am 01.01.2016 in Kraft.

2.4 Stand der empirischen Forschung

Nach eingehender Literaturrecherche liegen m. E. keine Daten zu den Auswirkungen des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschuss vom 17.09.2015 zur QFR-RL, zu der Anlage 2 bzw. 3 Punkt I.5 und II.5 Qualitätssicherungsverfahren, auf die Leistungserbringer der Sozialmedizinischen Nachsorge vor. Es sind verschiedene Artikel veröffentlicht worden, in denen Zweifel an der Umsetzung des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses hinsichtlich der Erfüllung der verpflichtenden Personalanforderungen an die Intensivpflege in den Perinatalzentren geäußert wurden (vgl. Koltermann & Follert 2017, S. 1ff.; Münninghoff 2017, S. 1ff.; Grüning 2017, S. 934ff.; Brunner & Henschen 2018, S. 10ff.).

3 Fragestellung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Auswirkungen des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses zur QFR-RL auf die Leistungserbringer der Sozialmedizinischen Nachsorge. Es scheinen Effekte in den Nachsorgeeinrichtungen wahrgenommen zu werden, die seit dem Geltungszeitpunkt des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses bestehen und möglicherweise auf diesen zurückzuführen sind. Bestätigt wird dies durch eine Nachsorgeeinrichtung in Nordrhein-Westfalen und dem Bundesverband Bunter Kreis e.V., der als Qualitätsverbund der Leistungserbringer fungiert. Gegenstand dieser Arbeit ist die empirische Erfassung der wahrgenommenen Effekte in den Nachsorgeeinrichtungen.

Für das Forschungsvorhaben wurden im Einzelnen folgende Fragestellungen formuliert:

Fragestellung 1: Werden Veränderungen in dem Arbeitsfeld der Sozialmedizinischen Nachsorge seit dem Geltungszeitpunkt des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses wahrgenommen?

Fragestellung 2: Wie werden die Veränderungen konkret und in welchen Bereichen von den Nachsorgeeinrichtungen wahrgenommen?

Fragestellung 3: Wie verhalten sich die Fallzahlen im Jahr 2017 bei den Fällen mit der Erstdiagnose Frühgeburt im Vergleich zum Vorjahr 2016?

4 Methode

4.1 Studiendesign, Population, Rekrutierung und Ethik

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein prospektives, exploratives Forschungsprojekt im Querschnittsdesign. Es wurde quantitativ mit Hilfe einer Online-Befragung untersucht, welche Auswirkungen der Gemeinsamer Bundesausschuss Beschluss vom 17.09.2015 zur QFR-RL auf die Leistungserbringer der Sozialmedizinischen Nachsorge hat. In die Befragung wurden alle Sozialmedizinischen Nachsorge-Einrichtungen in Deutschland eingeschlossen, die Leistungen nach §43 Abs. 2 SGB V anbieten. Kontaktdaten der Nachsorgeeinrichtungen

wurden zum Teil durch die Leitung einer Nachsorgeeinrichtung in Nordrhein-Westfalen und dem Bundesverband Bunter Kreis e.V. bereitgestellt oder nach eigener Internet-Recherche ermittelt. Es konnte eine Grundgesamtheit von 101 Sozialmedizinischen Nachsorge-Einrichtungen aus 14 Bundesländern in Deutschland eruiert und in die Befragung eingeschlossen werden. Der Bundesverband Bunter Kreis e.V. stellte den Erstkontakt zu den Nachsorgeeinrichtungen her und informierte diese über das geplante Forschungsprojekt. Anschließend wurden alle Nachsorgeeinrichtungen per Mail oder telefonisch zur Teilnahme an der Onlinebefragung eingeladen.

Die Teilnahme an dem Forschungsprojekt war freiwillig, bei einer Nicht-Teilnahme entstanden den Mitarbeitenden der Nachsorgeeinrichtungen keinerlei Nachteile. Die Daten wurden anonym erhoben, dienten der Qualitätssicherung und enthielten keine sensiblen Patientendaten. Die Ethikkommissionen der Ärztekammer Westfalen-Lippe sowie Nordrhein äußerten keinerlei ethische Bedenken hinsichtlich der Online-Befragung für die Teilnehmenden.

4.2 Datenerfassung, Datenschutz und Auswertungsverfahren

Zur Datenerhebung wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Zur Modifizierung des Fragebogens und Reduktion von Misserfolgen bzw. Versagen der Erhebungsmethode wurde anschließend ein Pretest durchgeführt. Es wurde bei allen Variablen der Ist-Zustand abgefragt. Eine Ausnahme bildet die Variable *Fallzahlen*, um einen Vergleich der Fallzahlen zwischen den Jahren 2016 und 2017 zu ermöglichen. Der standardisierte Fragebogen umfasst 8 Variablen, denen jeweils ein bis zwei Items zugeordnet sind, so dass sich insgesamt 13 Items ergeben. Als Antwortmöglichkeit wurden offene und geschlossene Kategorien sowie eine Mischform vorgegeben. Die Variablen beinhalteten Fragen zu dem Standort der Nachsorgeeinrichtung, den Fallzahlen, den zuweisenden Kliniken, zum Entlassmanagement, dem Einzugsgebiet sowie zu den Auswirkungen des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses.

Der verwendete Social Science Survey ist ein Befragungsserver in Deutschland, der Onlinebefragungen u.a. für wissenschaftliche Projekte anbietet und ist Datenschutzkonform nach Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) und Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) (vgl. Social Science Survey 2018, www.soscisurvey.de). Die Daten wurden vom 17.09.2018 bis 28.10.2018 anonym erhoben, enthielten keine sensiblen Patientendaten und wurden unter einer ID Nummer gespeichert. Es wurden deskriptive Analysen mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science) Version 25.0 durchgeführt, die Häufigkeitsanalysen, Berechnungen von Kennwerten und Mittelwertdifferenzanalysen *d* nach Cohen (vgl. Sedlmeier & Renkewitz 2008, S. 289f.) beinhalten.

5 Ergebnisse

Von 101 Nachsorgeeinrichtungen haben N=60 (59,4%) Nachsorgeeinrichtungen aus 9 Bundesländern an der Online-Umfrage teilgenommen. Dies ergibt eine Unit-Nonresponse-Rate von 40,6%. Von den N=60 Fällen konnten auf Grund der Item-Nonresponser nur n= 53 gültige Fälle für die Analyse berücksichtigt werden (Rücklaufquote=52,4%).

5.1 Der Umgang mit fehlenden oder falschen Werten

Es wurden Fälle mit fehlenden Werten von >50% ausgeschlossen. 7 von 60 Nachsorgeeinrichtungen haben <50% der Items bearbeitet, so dass die Drop-Out-Rate der Item-Nonresponser bei knapp 11% liegt. Bei Fällen mit einzelnen fehlenden Werten <50% wurden diese mit einem Zahlencode gekennzeichnet und in die Datenmatrix aufgenommen, wie es bspw. Kuckartz et al. (vgl. 2013, S. 20f.) empfehlen. Es wurde eine Häufigkeitsanalyse von fehlenden Werten mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS durchgeführt. Nach einer Plausibilitätskontrolle wurden ebenfalls Daten aus dem Datensatz identifiziert, die nicht plausibel in einen Zusammenhang gebracht werden konnten. Diese Angaben wurden von der Analyse ausgeschlossen und als fehlende Werte markiert.

5.2 Auswirkungen des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses auf die Leistungserbringer

56,6% (n=30) der Nachsorgeeinrichtungen gaben an, dass die Umsetzungen der Qualitätssicherungsmaßnahmen der QFR-RL einen Einfluss auf die tägliche Arbeit der Leistungserbringer hat. Bei 24,5% (n=13) sind seit dem Geltungszeitpunkt des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses neue Nachsorgeeinrichtungen in der Umgebung entstanden, 18,9% (n=10) verzeichnen mehr Fallzahlen aus der Patientengruppe der Frühgeborenen, 17% (n=9) stellen mehr Personal ein und 3,8% (n=2) bekommen Patient_innen von anderen Kliniken als bisher zugewiesen. Zudem wurde bei 5,7% (n=3) der Fortbestand der Nachsorgeeinrichtung gesichert bzw. hat bei 3,8% (n=2) der Beschluss des Gemeinsamen Bundesausschusses zur Gründung der Einrichtung geführt. Kürzungen bzw. Ablehnungen von Sozialmedizinischen Nachsorge-Verordnungen durch den Medizinischen Dienst gaben 3,8% (n=2) an. Jeweils 1,9% (n=1) können weniger Patient_innen infolge der Personaluntergrenze versorgen, haben neue Kooperationsverträge mit Kliniken abgeschlossen, erhalten deutlich mehr Anträge für Sozialmedizinische Nachsorge oder mussten das Einzugsgebiet der Patient_innen verringern, da wegen der Unterfinanzierung nicht mehr Personal eingestellt werden konnte.

5.3 Kooperationsverträge und Entlassmanagement

66% (n=35) der Leistungserbringer haben mit mindestens einer Klinik (Range=1-11) einen schriftlichen Kooperationsvertrag für Sozialmedizinische Nachsorge abgeschlossen und 56,6% (n=30) sind am stationären Entlassmanagement beteiligt. Davon haben 9,4% (n=5) jeweils einen schriftlichen Vertrag zum stationären Entlassmanagement mit den Kliniken nach §39 Abs. 1a SGB V vereinbart. Bei 3,8% (n=2) spielt das stationäre Entlassmanagement in

der täglichen Arbeit keine Rolle und 39,6% (n=21) gaben an, nicht in das stationäre Entlassmanagement involviert zu sein.

5.4 Fallzahlen

Die im Jahr 2017 neueröffneten Nachsorgeeinrichtungen wurden aus den Berechnungen der Fallzahlen ausgeschlossen, um einen exakteren Gruppenvergleich zwischen den Jahren 2016 und 2017 vornehmen zu können. In 2016 wurden insgesamt 2.368 Fälle mit der Erstdiagnose Frühgeburt (M=50,38; SD=38,86) und in 2017 2.426 Fälle (M=50,54; SD=36,96) versorgt. Statistisch konnte auf Bundesebene ($d=0,00$) sowie auf Länderebene in Bayern ($d=-0,15$), Berlin ($d=0,12$), Nordrhein-Westfalen ($d=-0,03$) und Hamburg ($d=-0,06$) kein Unterschied zwischen den Fallzahlen von 2016 zu 2017 nachgewiesen werden. Auf Länderebene konnte in Rheinland-Pfalz ($d=0,27$) ein leichter und in Baden-Württemberg ($d=0,52$), Hessen ($d=0,66$) und Niedersachsen ($d=0,71$) ein moderater Effekt erzielt werden.

6 Interpretation

Wie wichtig die Betreuung der Familien mit einem Frühgeborenen durch das Team der Sozialmedizinischen Nachsorge ist, zeigen u.a. die Ergebnisse der Arbeiten um Podeswik et al. 2009 und Hüning et al. 2016. Podeswik und sein Team konnten positive Effekte der Sozialmedizinischen Nachsorge auf die Mutter-Kind-Interaktion, auf die emotionale Regulation der Frühgeborenen und auf die familiäre Belastungssituation nachweisen (vgl. Podeswik et al. 2009, S. 134). Nach einer Untersuchung um Hüning und Kolleg_innen nehmen 92% der Familien mit einem Frühgeborenen <32.SSW die Sozialmedizinische Nachsorge in Anspruch (vgl. Hüning et al. 2016, S. 197). Dies spricht für einen hohen Beratungs- und Betreuungsbedarf bei den Eltern. Bedeutend für die Anbindung der Frühgeborenen an die Sozialmedizinische Nachsorge sind Kooperationsvereinbarungen zwischen den Perinatalzentren und den Nachsorgeeinrichtungen, wie es auch der Gemeinsame Bundesausschuss in der QFR-RL wie auch die GKV-Spitzenverbände in den Anforderungen an die Leistungserbringer Sozialmedizinischer Nachsorgemaßnahmen nach §132c Abs. 2 SGB V fordern. In diesem Rahmen werden die Mitarbeitenden der Nachsorgeeinrichtungen in das stationäre Entlassmanagement, sowie im Optimalfall in die interdisziplinären Fallbesprechungen frühzeitig eingebunden. So können alle notwendigen Maßnahmen, wie bspw. die Monitor-Überwachung in der häuslichen Umgebung, von dem Nachsorgeteam zeitnah in die Wege geleitet und eine reibungslose Entlassung des Frühgeborenen aus dem stationären Setting geplant werden. Eine umfassende Betreuung des Frühgeborenen und seiner Familienangehörigen kann somit im häuslichen Umfeld sichergestellt werden. In die interdisziplinäre Fallbesprechung, wie es der Gemeinsame Bundesausschuss in der QFR-RL unter Punkt I.5.1 Abs. 1 (Versorgungsstufe I) und Punkt II.5.6 Abs. 1 (Versorgungsstufe II) in der Anlage 2 seit dem 01.01.2016 fordert, können als

externe Leistungserbringer die Mitarbeitenden der Sozialmedizinischen Nachsorge-Einrichtung einbezogen werden.

56,6% der Leistungserbringer gaben an, Effekte seit dem Geltungszeitpunkt des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses in der täglichen Arbeit wahrzunehmen. Bei genauerer Betrachtung der Effekte zeigen die Ergebnisse, dass 24,5% der Teilnehmenden Entstehungen neuer Nachsorgeeinrichtungen in der Region bemerken, 18,9% mehr Frühgeborene versorgen, 17% mehr Personal eingestellt haben und 3,7% erhalten ihre Patient_innen von anderen Kliniken oder Institutionen als bisher zugewiesen. Die Ergebnisse zeigen, dass durch die Umsetzung des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses die Bedarfe für Sozialmedizinische Nachsorge angestiegen sind, so dass mehr Nachsorgeeinrichtungen in den Regionen aufgebaut werden konnten, um diese zu decken. Zudem erhalten die Nachsorgeeinrichtungen ihre Patient_innen von weiteren zuweisenden Kliniken, daraus lässt sich schließen, dass die Perinatalzentren die Forderungen des Gemeinsamen Bundesausschusses umsetzen. Die Ergebnisse der Variablen *zuweisende Kliniken* und *Entlassmanagement* zeigen, dass ein schriftlicher Kooperationsvertrag bei 66% mit mindestens einer Klinik (Range=1-11) besteht. In das stationäre Entlassmanagement werden 56,6% integriert, davon haben 9,4% jeweils einen Vertrag mit Kliniken nach §39 Abs. 1a SGB V abgeschlossen. Die Ergebnisse zeigen, dass erstens die Forderungen des Gemeinsamen Bundesausschusses an die Perinatalzentren zur rechtzeitigen Einbindung externer Leistungserbringer in das stationäre Entlassmanagement bei 56,6% der Nachsorgeeinrichtungen umgesetzt werden. Dabei ist die Integration in das stationäre Entlassmanagement nach §39 Abs. 1a SGB V bei nur 9,4% der Nachsorgeeinrichtungen schriftlich geregelt. Zweitens zeigen die Ergebnisse, dass die *Empfehlungen der Spitzenverbände der Krankenkassen zu den Anforderungen an die Leistungserbringer Sozialmedizinischer Nachsorgemaßnahmen nach §132c Abs. 2 SGB V* unter Punkt 3 *Kooperationsvereinbarung zur Zusammenarbeit* (GKV-Spitzenband 2008, S. 4) von 66% hinsichtlich eines Kooperationsvertrages und von 56,6% zur Integration in das stationäre Entlassmanagement umgesetzt werden. An diesem Punkt stellt sich die Frage, warum seitens beider Institutionen die Forderungen nur knapp zur Hälfte bzw. zu zwei Drittel umgesetzt werden. Ein Grund könnte sein, dass die Umsetzung der Qualitätssicherungsmaßnahmen durch die Perinatalzentren zu dem Erhebungszeitpunkt in der Aufbauphase war, sodass die Leistungserbringer der Sozialmedizinischen Nachsorge noch nicht gänzlich in das Entlassmanagement eingebunden werden konnten. Für die Nachsorgeeinrichtungen können große Entfernungen zu Kliniken ein Grund für fehlende Kooperationsverträge, wie auch für die fehlende Beteiligung am stationären Entlassmanagement sein. Nicht jede Nachsorgeeinrichtung liegt im direkten Umkreis von Kliniken mit pädiatrischen Fachabteilungen, so dass sie ihre Patient_innen vermutlich eher durch ambulante Pädiater_innen zugewiesen bekommen.

Im Jahresvergleich der Fallzahlen von 2016 zu 2017 zeigen die Ergebnisse auf Landesebene in Rheinland-Pfalz einen kleinen und in Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen einen moderaten Anstieg der versorgten Fälle. In Bayern, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Hamburg sowie auf Bundesebene konnte statistisch kein Unterschied nachgewiesen werden. Aus den Ergebnissen der Gesamtanalyse der Variable *Fallzahlen* lässt sich interpretieren, dass entweder die Versorgung der Frühgeborenen durch die Maßnahmen der Sozialmedizinischen

Nachsorge schon vor dem Geltungszeitpunkt des Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses gänzlich sichergestellt wurde und aufgrund dessen keine Effekte im Jahresvergleich auf Bundesebene nachgewiesen werden konnten. Andererseits können die Ergebnisse auch darauf hinweisen, dass Leistungen durch den Medizinischen Dienst abgelehnt oder gekürzt wurden, weniger Patient_innen infolge der Personaluntergrenze versorgt werden können oder eine flächendeckende Versorgung noch nicht vollständig gewährleistet und daher ein Zuwachs der Fallzahlen in 2017 nicht zu registrieren ist. Dafür spricht auch die Versorgungsquote in 2017 der in dieser Studie ermittelten Fallzahlen von 24%, 2.426 mit Sozialmedizinischer Nachsorge versorgte Fälle vs. 9.986 Lebendgeborene mit einem Geburtsgewicht <1.500g in 2017 (vgl. Institut für Qualitätssicherung und Transparenz im Gesundheitswesen 2018, S.144ff.). Ebenso können die Ergebnisse für eine unzureichende Überleitung von Frühgeborenen in die Sozialmedizinischen Nachsorge-Einrichtungen durch die Perinatalzentren sprechen. Demgegenüber stehen die Ergebnisse des Instituts für Qualitätssicherung und Transparenz im Gesundheitswesen zur Strukturabfrage gemäß der QFR-RL für das Erfassungsjahr 2017. Demnach haben alle Perinatalzentren der Versorgungsstufe I Level I (n=165) und der Versorgungsstufe II Level II (n=46) die Anforderungen zur Entlassvorbereitung und Überleitung in Sozialmedizinische Nachsorge zu 100% erfüllt (vgl. Institut für Qualitätssicherung und Transparenz im Gesundheitswesen 2018a, S. 80ff.).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Umfrage, dass Veränderungen in den Nachsorgeeinrichtungen sowohl in der Patientenversorgung als auch in der Versorgungsstruktur insgesamt stattfinden. Auch wenn die Ergebnisse der Umfrage darauf hinweisen, dass die Forderungen des Gemeinsamer Bundesausschuss noch nicht vollständig umgesetzt werden, sprechen sie für einen Fortschritt in der Versorgung für die Patient_innen und ihrer Familien.

7 Implikation für die Praxis

Effektive Kontrollmechanismen in den Perinatalzentren sowie eine auskömmliche Finanzierung der Leistung durch die Krankenkassen sind notwendig, um die Versorgung der Familien umfassend sicherstellen zu können. Die Ergebnisse dieser Umfrage können als Argumentationsgrundlage für weitere Verhandlungen in der Sozialpolitik oder den Kostenträgern genutzt werden und dazu dienen, höhere Vergütungen mit den gesetzlichen Krankenversicherungen zu vereinbaren, um u.a. die Personalkosten zu decken. Des Weiteren können Handlungsempfehlungen mit Hilfe der Ergebnisse formuliert und vorgelegt werden, um Änderungen in der Gesetzgebung vorzunehmen und die bisher bestehenden und durch den Gemeinsamen Bundesausschuss geforderten Qualitätssicherungsmaßnahmen in den Perinatalzentren zu modifizieren.

Literaturverzeichnis:

BETA INSTITUT (2007): *Sozialmedizinische Nachsorge in der Pädiatrie*. Infobroschüre. https://www.bunter-kreis-deutschland.de/fileadmin/quali-bk/medien/pdfs/Broschuere_Soz.med.NS_9011lr.pdf. Aufgerufen am: 22.06.2018.

BRECHT C.; SHAW R.J.; HORWITZ S.M. & ST. JOHN N.H. (2012): *Effectiveness of therapeutic behavioral interventions for parents of low birth weight premature infants: A review*. J Infant Ment Health 2012; 33(6):651-665. doi:10.1002/imhj.21349.

BRUNNER M. & HENSCHEN M. (2018): *Neonatologie: Personalengpässe mit unabsehbaren rechtlichen Folgen. Neue Richtlinie des Gemeinsamer Bundesausschuss wirkt sich spürbar aus*. Z Pflegezeitschrift 2018, 71.Jg., 8:10-13.

GEMEINSAMER BUNDESAUSSCHUSS (2018): *QFR-RL. Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses über Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Versorgung von Früh- und Reifgeborenen gemäß § 136 Absatz 1 Nummer 2 SGB V in Verbindung mit § 92 Abs. 1 Satz 2 Nr. 13 SGB V (Qualitätssicherungs-Richtlinie Früh- und Reifgeborene/QFR-RL), in der Fassung vom 20. September 2005*, veröffentlicht im Bundesanzeiger 2005, S. 15 684, in Kraft getreten am 1. Januar 2006, zuletzt geändert am 17. Mai 2018, veröffentlicht im Bundesanzeiger BAnz AT vom 24. August 2018 B4, in Kraft getreten am 25. August 2018. https://www.g-ba.de/downloads/62-492-1646/QFR-RL_2018-05-17_iK-2018-08-25.pdf. Aufgerufen am: 26.11.2018

GEMEINSAMER BUNDESAUSSCHUSS (2017): *QFR-RL. Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses über Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Versorgung von Früh- und Reifgeborenen gemäß §136 Abs. 1 Nr. 2 SGB V in Verbindung mit §92 Abs. 1 Satz 2 Nr. 13 SGB V. (Qualitätssicherungs-Richtlinie Früh- und Reifgeborene / QFR-RL) in der Fassung vom 20. September 2005*, veröffentlicht im Bundesanzeiger 2005, S. 15 684, in Kraft getreten am 1. Januar 2006, zuletzt geändert am 15. Juni 2017, veröffentlicht im Bundesanzeiger BAnz AT vom 24. August 2017 B1, in Kraft getreten am 25. August 2017. https://www.g-ba.de/downloads/62-492-1446/QFR-RL_2017-06-15_iK-2017-08-25.pdf. Aufgerufen am: 30.11.2017.

GKV-SPITZENVERBAND (2008): *Empfehlungen der Spitzenverbände der Krankenkassen zu den Anforderungen an die Leistungserbringer sozialmedizinischer Nachsorgemaßnahmen nach § 132c Abs. 2 SGB V vom 1. Juli 2005 in der Fassung vom 30. Juni 2008*. https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung_1/rehabilitation/sozialmediz_nachsorge/Reha_Sozialmed_Nachsorge_Empfehlungen_30062008.pdf. Aufgerufen am: 22.06.2018.

GKV-SPITZENVERBAND (2017): *Bestimmung zu Voraussetzungen, Inhalt und Qualität der sozialmedizinischen Nachsorgemaßnahmen nach § 43 Abs. 2 SGB V*. https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/krankenversicherung_1/rehabilitation/sozialmediz_nachsorge/20170612_Reha_Bestimmung_SozialmNachsorge.pdf. Aufgerufen am: 18.10.2018

GROSS-LETZELTER M. & BAUMGARTNER M. (2011): *Unterstützungsbedarf von Eltern von Frühgeborenen und Konsequenzen für die multidisziplinäre Zusammenarbeit*. Z Frühförderung interdisziplinär 2011;30:162-165

- GRÜNING T. (2017): *Qualitätssicherungs-Richtlinie Früh- und Reifgeborene. Die aktuellen Gemeinsamer Bundesausschuss-Beschlüsse zu den Personalanforderungen in der Pflege*. Z Das Krankenhaus 2017, 11:934-942.
- GUILLAUME S.; MICHELIN N.; AMRANI E.; BENIER B.; DURRMEYER X.; LESCURE S.; BONEY C.; DANAN C.; BAUD O.; JARREAU P.-H.; ZANA-TAIEB E. & CAEYMAEX L. (2013): *Parent´s expectations of staff in the early bonding process with their premature babies in the intensive care setting: a qualitative multicenter study with 60 parents*. J BMC Pediatrics 2013, 13 (18):01-09. doi: 10.1186/1471-2431-13-18.
- HÜNING B.M.; REIMANN M.; SAHLMEN S.; LEIBOLD S.; NABRING J.C. & FELDERHOFF-MÜSER U. (2016): *Analysis of a Family-centred Care Programme with Follow-up Home visits in Neonatology – In Times of the Directive from Gemeinsamer Bundesausschuss*. Z Klin Padiatr 2016, 228 (04): 195-201.
- INSTITUT FÜR QUALITÄTSSICHERUNG UND TRANSPARENZ IM GESUNDHEITSWESEN, IQTIG (2018): *Qualitätsreport 2017*. Im Internet: https://iqtig.org/downloads/berichte/2017/IQTIG_Qualitätsreport-2017_2018_09_21.pdf. Aufgerufen am 09.02.2019
- INSTITUT FÜR QUALITÄTSSICHERUNG UND TRANSPARENZ IM GESUNDHEITSWESEN, IQTIG (2018a): *Strukturabfrage gem. QFR-RL. Ergebnisse zum Erfassungsjahr 2017*. Stand 01. Juli 2018. https://perinatalzentren.org/downloads/Bericht_zur_Auswertung_der_Strukturabfrage_2017.pdf. Aufgerufen am 05.12.2018
- JÄKEL J. & WOLKE D. (2011): *Erziehungsverhalten von Eltern ehemaliger Frühgeborener*. Z Frühförderung interdisziplinär 2011;30:151-156.
- JOTZO M. (2014): *Eltern Früh- und Risikogeborener*. In: Cierpka M (Hg.): *Frühe Kindheit 0-3 Jahre*. 2. Aufl. Berlin: Springer Verlag: 365-372.
- KOLTERMANN K.C. & FOLLERT P. (2017): *Qualitätssicherung. Licht ins Dunkel – Transparenz in der Versorgung der sehr kleinen Frühgeborenen*. GKV 90 Prozent, das E-Magazin des GKV Spitzenverbandes 2017, 5:1-9. https://www.gkv-90prozent.de/bilder/ausgabe_5/tiefergeblickt_transparenz-in-der-versorgung-der-sehr-kleinen-fruehgeborenen.pdf. Aufgerufen am 23.07.2018.
- KUCKARTZ U.; RÄDIKER S.; EBERT T. & SCHEHL J. (2013): *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- MÜNNINGHOFF B. (2017): *Der GBA-Beschluss und seine Folgen für die Neugeborenen-Intensivstation*. Z Berufs- und Rechtsfragen Kinderkrankenschwester 2017, 36. Jg., 10:2-7.
- NEANDER K. & ENGSTRÖM I. (2009): *Parent´s assesment of parent-child interaction interventions – a longitudinal study in 101 families*. J Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health 2009, 3 (8): 1-20. doi:10.1186/1753-2000-3-8.

PODESWIK A.; PORZ F.; GROEGER K. & THYEN U. (2009): *Sozialmedizinische Nachsorge für schwer- und chronisch kranke Kinder*. Z Monatsschr Kinderheilkd 2009;157:129-135.

SCHÄFER N.; KARUTZ H. & SCHENK O. (2017): *The Need for Psychosocial Support of Parents of Children in Neonatal Care*. Z Geburtsh Neonatol 2017, 221:217-225.

SEDELMEIER P. & RENKEWITZ F. (2008): *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.

VANDENBERG A. & HANSON M.J. (2015): *Frühgeborene pflegen – Eltern beraten und begleiten*. Bern: Hogrefe.

VON LILIENFELD M.; WENDRICH D.; GANSEFORTH C.; LEHMKUHL G.; ROTH B.; NUSSBECK S.; MEHLER K. & KRIBS A. (2012): *Mutter-Kind-Interaktion bei Frühgeborenen. Ein Vergleich von Früh- und Reifgeborenen im Alter von 36 Monaten*. Z Kindheit und Entwicklung 2012, 21 (3): 172-180.

WORLD HEALTH ORGANISATION (2012): *Born too soon: The global action report on preterm birth*. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44864/9789241503433_eng.pdf;jsessionid=D5FD6AF68B066D8C74E67FB3FD06E1B4?sequence=1. Aufgerufen am 10.06.2018

Internetquellen:

SOSCI SURVEY (2018): <https://www.soscisurvey.de>. Aufgerufen am 19.07.2018

3. Perspektiven für die Teilhabe in der Schule

Umsetzung von Inklusion in multiprofessionellen Teams in der Grundschule

Julika Laura Rundnagel

1 Einleitung und Fragestellung

Inklusion wird im deutschen Bildungsdiskurs zwar viel diskutiert und eingefordert, doch die Umsetzung ist durch strukturelle Hindernisse, fehlende Ressourcen und Leistungsdruck erschwert. Einerseits haben internationale Beschlüsse wie die World Declaration on Education for All (1990), die Salamanca-Deklaration (1994) und insbesondere die Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 die inklusive Bildung in Deutschland vorangetrieben (vgl. Sturm & Wagner-Willi 2018, S. 7). Andererseits gilt das differenzierte Sonderschulsystem der BRD im internationalen Kontext als einzigartig (vgl. Heimlich & Kiel 2020, S. 135) und wird für den hohen Anteil an separierten Schüler*innen in Förderschulen kritisiert. Auch die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems widerspricht dem Anspruch einer inklusiven Bildung für alle (vgl. Feuser 2018a, S. 20).

Hinzu kommt das Thema Bildungsungleichheit, denn soziale Herkunft und Migrationsgeschichte haben in Deutschland weiterhin großen Einfluss auf Bildungsabschlüsse. Dieses Thema ist durch die Corona-Pandemie nochmals verstärkt in den Fokus der Debatten gerückt, da Kinder ohne digitale Ausstattung und ohne stabiles Lernumfeld zu Hause noch weniger gefördert werden können und somit von Exklusion bedroht sind. Darüber hinaus wird durch zunehmende Output-Orientierung, Qualitätsmessungen an Schulen und national sowie international vergleichende Leistungstests ein enormer Druck im Bildungssystem erzeugt, der wenig Raum für Inklusion lässt oder diese zum „Sparmodell“ macht.

Diese Herausforderungen für Inklusion bildeten den Ausgangspunkt für eine empirische Forschungsstudie zum aktuellen Stand inklusiver Bildung in Deutschland. Es sollte ein Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer geleistet werden, indem die Perspektive der Praxis auf die Umsetzung von Inklusion ermittelt und in einen theoretischen Rahmen eingeordnet wurde. Dafür wurden multiprofessionelle Schulteams an Grundschulen befragt, da diese als zentraler Akteur bei der Umsetzung von inklusiven Bildungsangeboten gelten (vgl. Werning 2012; Widmer-Wolf 2018; Guthörlein, Laubenstein & Lindmeier 2019). Ziel war es, Inklusion zu definieren, Widersprüche aufzudecken sowie aktuelle Herausforderungen und Lösungsansätze der Praxis zu erfassen. Dafür wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

Wie ist das Verständnis von Inklusion in multiprofessionellen Teams in der inklusiven Grundschule?

Welche Herausforderungen und Widersprüche werden in der Praxis der Inklusion wahrgenommen?

Wie sehen Lösungsansätze und Gelingensbedingungen aus?

Inwiefern kann Inklusion unter den gegebenen Voraussetzungen aktuell umgesetzt werden?

Dazu wird auf der theoretischen Ebene die Entstehungsgeschichte der Inklusion abgebildet und der pädagogische und rechtliche Hintergrund erläutert. Zudem fließen neurobiologische Erkenntnisse und Ideen zur praktischen Umsetzung mit ein. Auch werden Widersprüche und Kritik im Zusammenhang mit schulischer Inklusion dargelegt und multiprofessionelle Teams in der Grundschule theoretisch betrachtet. Ein zweiter, empirischer Teil konzentriert sich auf die qualitative Forschungsstudie, wobei sechs Expert*inneninterviews an zwei Wuppertaler Grundschulen ausgewertet werden.

2 Inklusion in der Bildung

Der Grundgedanke der Inklusion ist, dass benachteiligte oder exkludierte Individuen und Gruppen als Teil der Gesellschaft betrachtet werden und sich nicht an die Gesellschaft anpassen – sich integrieren – müssen, sondern dass die Gesellschaft die Voraussetzungen für die Teilhabe der Betroffenen schaffen muss. Aus einer kritischen Perspektive betrachtet kann Teilhabe aber auch bedeuten „sich den gesellschaftlich herrschenden Regeln und Mechanismen, allen voran der kapitalistischen Konkurrenzlogik, zu unterwerfen“ (Boban & Hinz 2020, S. 10). Demnach bewegt sich Inklusion immer in einem Spannungsfeld zwischen dem Wunsch, Teilhabe zu ermöglichen, und den gesellschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen.

Inklusion gibt es nicht erst seit der UN-BRK, denn bereits 1970 gab es die ersten integrativen Modellversuche (vgl. Prengel 2018, S. 19). Damals noch unter dem Namen Integration wurden heterogene Lerngruppen, insbesondere behinderte und nicht behinderte Kinder, zum ersten Mal in integrativen Klassen gemeinsam unterrichtet (vgl. Deppe-Wolfinger 2018, S. 215). Doch trotz internationaler Beschlüsse wie der Salamanca-Deklaration im Jahr 1994 war die Durchsetzung des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland schwierig. Die bildungspolitische Anerkennung der Integration musste hart erkämpft, die Wirksamkeit von integrativem Unterricht gegenüber Sonder- und Regelschulunterricht wissenschaftlich nachgewiesen werden und die personellen und finanziellen Ressourcen waren und sind immer noch an die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden (vgl. Heimlich & Kiel 2020, S. 136).

Hier werden zwei wichtige Konfliktpunkte des Fachdiskurses deutlich. Es gibt im Deutschen die Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion: Integration bedeutet die gemeinsame Beschulung von Lernenden mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen unter Beibehaltung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“, die zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern unterscheidet. Inklusion bedeutet die volle rechtliche Anerkennung für Menschen mit Behinderung, so dass alle Kinder gemeinsam beschult werden und die Kategorisierung zugunsten der Betrachtung aller Heterogenitätsdimensionen aufgehoben wird (vgl. Grosche 2015, S. 23f). In der Praxis des deutschen Bildungssystems wird die Kategorisierung beibehalten, da Leistungen und Finanzierung von einem diagnostizierten Förderbedarf abhängig sind. Dieses Problem wird als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ bezeichnet und wirft die Frage auf, ob Kategorisierung notwendig ist oder gar nicht stattfinden sollte, da diese auf der einen Seite Etikettierung und Diskriminierung zur Folge haben kann und auf der anderen Seite erst den Zugang zu Ressourcen eröffnet (vgl. Hensen & Beck 2015, S. 14f). Dies ist ein systemimmanentes Problem, das nicht ohne Weiteres aufgelöst werden kann. Im

pädagogischen Diskurs wird von einem engen und weiten Inklusionsverständnis gesprochen, das eine ähnliche Unterscheidung wie die zwischen Inklusion und Integration in dem Modell von Wocken beinhaltet. Das enge Inklusionsverständnis ist gleichzusetzen mit der Integration förderbedürftiger Kinder in Regelschulen und hält an der dichotomen Zwei-Gruppen-Theorie fest, während das weite Inklusionsverständnis die Verschiedenheit von Lernprozessen als Normalität und als Bereicherung sieht und diese individuell begleitet, wobei zugleich ein nichtsegregierendes Bildungssystem gefordert wird (vgl. Müller & Gengelmaier 2018, S. 10).

Ein prägender Begriff für die pädagogische und menschenrechtsbasierte Inklusionsdebatte ist die *Pädagogik der Vielfalt* nach Annedore Prengel, die oft als Vorreiterin der inklusiven Pädagogik gesehen wird. Diese ist laut Prengel eine „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prengel 1995, S. 62). Mit dem Konzept der Anerkennung in der pädagogischen Beziehung lassen sich laut Prengel Diskriminierungserfahrungen ein Stück weit ausgleichen. Auch Georg Feuser hat von Anfang an für Inklusion gekämpft und tritt dafür ein, dass alle Kinder, egal ob schwerbehindert oder hochbegabt, im Sinne einer „Allgemeine[n] Pädagogik“ und „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 2018b, S. 150) miteinander und voneinander lernen können. Hierbei sollte es eine Tendenz zu Freiarbeit, Projektunterricht und einen Fokus auf Lernkooperationen geben, in seinen Worten „die Schaffung von Lernräumen, in denen Lerngemeinschaften in kommunikationsbasierten Kooperationen in Projekten an einem *Gemeinsamen Gegenstand* forschend und damit erkenntnisbezogen Wissen generierend lernen und arbeiten“ (ebd., S. 107). Demnach braucht es keine integrative oder inklusive Pädagogik, sondern eine Allgemeine Pädagogik, bei der niemand exkludiert wird (vgl. Feuser 2018c, S. 57).

Der Neurobiologe Gerald Hüther geht ebenfalls davon aus, dass alle Kinder die Fähigkeiten haben, die sie brauchen, um zu lernen und sich in ihrer Welt zurechtzufinden. Dabei sollte den Kindern ein reichhaltiges „Spektrum der Wahrnehmungen, Eindrücke, Denk- und Handlungsmuster“ (Hüther 2016, S. 24) geboten werden. Lernen funktioniert am besten, wenn der Stoff „emotional aufgeladen“ (ebd., S. 62) ist. „Was einem Kind am stärksten unter die Haut geht, sind Erfahrungen, die es in der Beziehung zu anderen Menschen macht“ (S. 114f). Daher sollte bei der Umsetzung von Inklusion in Beziehungsfähigkeit investiert werden, denn „[d]as ist das Geheimnis einer Schulkultur, bei der niemand als Verlierer zurückgelassen wird“ (S. 120).

Die rechtliche Grundlage für inklusive Bildung findet sich in Artikel 24 der UN-BRK. Dieser konkretisiert das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung, u.a. soll ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (Welke 2012, S. 40) gewährleistet werden. Seit der Ratifizierung im Jahr 2009 ist Inklusion also ein Menschenrecht. Demnach müsste Deutschland ein inklusives Bildungssystem ohne Förderschulen entwickeln, weil „Staaten, die neben dem regulären System ein Sonderschulsystem aufrecht erhalten, ihre Verpflichtung nicht erfüllen“ (Aichele et al. 2019, S. 31). Das Fehlen einer Gesamtstrategie mit verbindlichen Zeitplänen, Zielen und Qualitätsstandards erschwert jedoch die Umsetzung von inklusiver Bildung (vgl. Deutscher Behindertenrat et al. 2018, S. 8f).

3 Widersprüche und Inklusionskritik

Schulische Inklusion ist angesichts der ohnehin ungleichen gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich immer weiter zu verschärfen scheinen, nicht ohne Weiteres umzusetzen. Bildungserfolg wird nach wie vor stark vom sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst: „Sozioökonomisch benachteiligte Schüler haben gemäß der OECD eine viermal höhere Wahrscheinlichkeit, absolut bildungsarm zu sein“ (Schaller 2020, S. 81). Trotz Chancengleichheit und meritokratischem Modell¹ hängen Bildungschancen noch stark mit den Ressourcen und dem Bildungsgrad der Herkunftsfamilie zusammen (vgl. vertiefend Bourdieu & Passeron 1971). Förderschulfamilien weisen oft einen niedrigen Bildungsgrad, geringes Einkommen und hohe Arbeitslosigkeit auf (vgl. Wocken 2018, S. 46). Förderschulen sind daher umstritten: Sie gelten als „Schonraum“ und sind zugleich mit Gewalterfahrungen und Stigmatisierung verbunden (vgl. Schumann 2007, S. 159). Laut nationaler und internationaler Forschung gibt es ein „Patt der Beschulungsarten“ (Wocken 2018, S. 113), d.h. die Schulleistungen von Förderkindern sind in inklusiven Settings und Förderschulen gleich gut, so dass die Förderschule ihr Argument der besseren Förderung nicht halten kann. Dennoch ist die Exklusionsquote innerhalb der zehn Jahre nach Ratifizierung der BRK kaum gesunken (von 4,8 auf 4,2 %), während die Förderquote (von 5,9 auf 7,4 %) und die Inklusionsquote (von 1,1 auf 3,2 %) gestiegen sind (vgl. Hollenbach-Biele & Klemm 2020, S. 10).

Befunde zu den Sichtweisen der Beteiligten auf Inklusion lassen sich mit „Zustimmung zur Inklusion bei Kritik an unzureichenden Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 20) zusammenfassen. Es wird offenbar versucht, durch Inklusion Kosten einzusparen und diese als Sparmodell zu nutzen. Dabei erscheint es als besonders kritisch, wenn qualitativ hochwertige integrative Angebote im Namen der Inklusion gekürzt oder eingespart werden. Zudem gibt es Streitpunkte um die Zuständigkeiten und den Rechtsanspruch für bestimmte Leistungen im Rahmen der Inklusion, z.B. die Finanzierung von Integrationshelfer*innen. Insbesondere müsste aber die personelle und räumliche Ausstattung an Schulen verbessert werden, denn ohne die entsprechende Unterstützung für das Regelsystem kann weder qualitativ hochwertige Inklusion noch die Eingliederung des Förderschulsystems stattfinden (vgl. Jantzen 2017, S. 65).

Ein weiterer Widerspruch entsteht zwischen Leistungsorientierung und Inklusion. Bei der Leistungsbewertung von Schülern ist es ein offensichtliches Dilemma, im Sinne der Inklusion kein Kind auszuschließen oder abzuwerten, denn schlechte Noten und soziale Vergleiche mit „besseren“ Schüler*innen führen häufig zu Frustration und Selbstabwertung (vgl. Kuhlmann et al. 2018, S. 92f). Problematisch sind dabei auch Schulleistungsuntersuchungen wie PISA: „Die zunehmend geforderte Output-Orientierung in Kitas, Schulen und im Hochschulbereich steht in Spannung zu einer konsequenten Prozessbegleitungsperspektive“ (Dannenbeck & Hinz 2017, S. 66). Demnach ist die Vereinbarkeit von standardisierten Leistungstests und inklusiver

¹ Das meritokratische Bildungsmodell besagt, dass sich jede*r durch entsprechende Leistung einen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie erarbeiten kann, so dass dieser nicht von der Herkunft abhängig ist.

Beschulung infrage zu stellen und es sollte zudem über eine grundlegend inklusive Leistungsbewertung nachgedacht werden (weiterführende Literatur dazu: Textor et al. 2017 sowie Dannebeck & Hinz 2017).

Die Selektionsfunktion des Systems und die Unterfinanzierung sind große Hürden für die Praxis, aber es ergeben sich auch Widersprüche aus der Praxis selbst. Selbst wenn ein integratives System entwickelt wurde, bleiben bestimmte Dilemmata bestehen:

- (1) Individuum vs. Klassengemeinschaft
- (2) Sonderpädagogik vs. Allgemeinpädagogik
- (3) Vielfalt vs. Standardisierung im Curriculum
- (4) fachliches vs. soziales Lernen

Die Lehrkraft steht vor der Aufgabe, die Bedürfnisse des Individuums zu berücksichtigen und zugleich die Klassengemeinschaft zu fördern. Zudem sollten die Zuständigkeiten der Sonderpädagog*innen und der Regelschullehrkräfte geklärt werden. Ein inklusives Curriculum bewegt sich zwischen dem Prinzip der Lerndifferenzierung und der Standardisierung im Zuge nationaler Leistungstests. Weiterhin sollte im Unterricht sowohl Raum für soziale Beziehungen sein als auch genügend Zeit für fachliches Lernen (vgl. Tetler 2009, S. 191ff). Die Möglichkeit zur Reflexion und Bearbeitung von Widersprüchen sollte sowohl in der Lehrerbildung als auch in der späteren Praxis gegeben sein.

4 Multiprofessionelle Teams (MPT) in der Grundschule

Eine zentrale Gelingensbedingung für Inklusion stellt die Zusammenarbeit und Kooperation im multiprofessionellen Team dar, denn sie gilt als gerade im Kontext inklusiver Schulen als Qualitätsmerkmal und als Chance für Professionalisierung. Guthöhrlein et al. sehen folgende Merkmale für eine kooperative Team- bzw. Schulkultur als zentral an: Gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung, Kompetenztransfer des Personals durch Kooperationsprozesse, regelmäßiger Austausch, arbeitsteilige Zuständigkeit für Lernprozesse, teilweise Formen von Co-Teaching sowie gemeinsame Verantwortung für die Lernprozesse aller Schüler*innen (vgl. 2019, S. 22f).

Die Kompetenzen der verschiedenen Professionen im MPT können sich gut ergänzen, wenn eine kollegiale Zusammenarbeit verbunden mit einer funktionalen Aufgabenteilung gelingt: So können Regel- und Förderschullehrkräfte sich vorrangig um allgemeine und spezifische Lernangebote kümmern, während Sozialpädagog*innen und Schulpsycholog*innen eher die psychosoziale Versorgung und die Bearbeitung von Krisen der Kinder im Blick haben. Insgesamt trägt eine ressourcenorientierte Arbeit zur Stärkung des Selbstkonzeptes der Kinder bei (vgl. Maykus & Beck 2016, S. 149). Im inklusiven Setting ist das gesamte Personal gefordert, eine wertschätzende Haltung gegenüber Schüler*innen sowie Kolleg*innen zu kultivieren, die eine Basis für Professionalität bildet. Zudem sollte die psychische Widerstandsfähigkeit von Pädagog*innen unterstützt werden, damit sie ihre Handlungsfähigkeit bewahren können und nicht auf alte Muster zurückgreifen müssen. Daher ist die fortwährende Weiterbildung des pädagogischen Personals mit einem Schwerpunkt auf Selbst- und Reflexionskompetenz wichtig für die Entwicklung von Professionalität und inklusiver Haltung.

5 Qualitative Forschungsstudie und Forschungsdesign

Zur Ermittlung der aktuellen Situation in der Praxis und zur vertiefenden Erörterung der Forschungsfragen wurde die Methodik der qualitativen Sozialforschung herangezogen. Diese zeichnet sich durch eine „Offenheit für Erfahrungswelten“ (Flick; von Kardoff & Steinke 2019, S. 17) aus und lässt Raum für subjektive Interpretation und Exploration. Ziel war es, Herausforderungen und Lösungsansätze im Kontext von inklusiver Bildung herauszustellen und dadurch Rückschlüsse auf die Bedingungen für gelingende Inklusion abzuleiten. Hierfür wurde das Basisdesign einer Vergleichsstudie gewählt, so dass das spezifische Expertenwissen der gleichen Professionen aus unterschiedlichen Schulen gegenübergestellt wird.

Bei der Auswahl der Forschungsmethode erschien das Expert*inneninterview als eine spezifische Form des Leitfadeninterviews passend für die Analyse des Praxisfelds inklusive Grundschule. Es wird besonders häufig in der Organisations- und Bildungsforschung eingesetzt, in deren Rahmen sich auch die vorliegende Arbeit bewegt (vgl. Meuser & Nagel 2016, S. 343). Dabei wurden an zwei Wuppertaler Grundschulen mit inklusivem Konzept Expert*inneninterviews mit den Schulleitungen, den Sonderpädagog*innen und den Sozialpädagog*innen in der Schuleingangsphase geführt, wobei letztere von den Schulen selbst als Expert*innen für Inklusion ausgewählt wurden. Die Schulen werden zur Unterscheidung Schule A und Schule B genannt. Ungeplant haben sich an Schule B *zwei* Sonderpädagogen für ein gemeinsames Interview bereiterklärt, die in einer sich gegenseitig ergänzenden Weise auf die Fragen im Interview geantwortet haben, so dass das Interview wie ein Einzelgespräch in die Auswertung einfließt.

Alle Expert*innengespräche wurden basierend auf einem im Vorfeld erstellten *Gesprächsleitfaden* durchgeführt, um die Vergleichbarkeit der Interviewtexte zu gewährleisten (vgl. Meuser & Nagel 2016, S. 249). Dabei konnten die Fragen vier Themenblöcken zugeordnet werden:

- 1) *Beruflicher Kontext und Verständnis von Inklusion*
- 2) *Strukturen und Konzeption von Inklusion*
- 3) *Methoden der Inklusion und*
- 4) *Inklusion während der Corona-Pandemie*

Im Anschluss an die Durchführung der Interviews wurden diese mittels des Transkriptionsprogramms *f4transkript* verschriftlicht, um die Daten der Analyse und Auswertung zugänglich zu machen (vgl. Dresing & Pehl 2015, S. 17). Die Auswertung erfolgte gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse von Meuser & Nagel (vgl. Meuser & Nagel 1991).

6 Auswertung der Untersuchung

Die zwei beforschten Grundschulen wiesen Ähnlichkeit in der Größe und Struktur auf mit 16 bis 17 Lehrkräften, je zwei Sonderpädagog*innen, zwei Sozialpädagog*innen und einer

Schulsozialarbeiterin sowie einer Offenen Ganztagsbetreuung. Die Berufserfahrung der einzelnen Fachkräfte war dagegen sehr unterschiedlich und reichte von einem Jahr bis hin zu 13 Jahren Tätigkeit im Schuldienst.

Im Rahmen der Auswertung des Interviewmaterials konnten sieben Kategorien gebildet werden.

6.1 Inklusionsverständnis

Laut dem Inklusionsverständnis der beiden Schulen sollen alle Kinder mit und ohne Förderbedarf einbezogen und mitgenommen werden. In allen Interviews kamen die acht verschiedenen Förderbedarfe sowie die verschiedenen Differenzdimensionen (z.B. Flüchtlingskinder) als Zielgruppe vor. Im Inklusionskonzept sollten sowohl die Kinder als auch die Mitarbeitenden berücksichtigt werden. Weiterhin wird die Prozesshaftigkeit von Inklusion hervorgehoben. Ähnlich wie Prengel es formuliert, beinhaltet das Inklusionsverständnis von Schule A eine wertschätzende Haltung und selbstverständliche Akzeptanz von Vielfalt und ist ein Bestandteil der Schulentwicklung.

Für Schule B sind inklusive Werte wie Wertschätzung und Respekt wichtig sowie Vielfalt als Normalität anzusehen. Darüber hinaus sprechen sich die Expert*innen gegen Separation aus und befürworten die Idee vom Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Inklusion wird ebenfalls als Menschenrecht gesehen, welches Diskriminierung und Benachteiligung abbauen soll.

6.2 Strukturelle Herausforderungen

Beide Schulen bemängeln die Ausstattung der Schule. Besonders häufig wird der Personal-mangel genannt sowie die Unterfinanzierung vonseiten der Politik kritisiert. Ein weiteres Kriterium ist die Klassengröße, die zwischen 26 und 31 Kinder liegt. Es wird einstimmig eine hohe Aufgabenvielfalt wahrgenommen, die an Schule A bspw. Digitalisierung, ein Schutzkonzept zu sexueller Gewalt, Rechtschreibung, Kinderrechte und Demokratisierung beinhaltet. An Schule B werden die Strukturen als sehr unflexibel erlebt, weil das System aufrechterhalten werden muss. Offenbar kommt Inklusion dort mit dem System Schule in Konflikt.

6.3 Individuelle Herausforderungen

In beiden Schulen kann emotional-sozialer Förderbedarf als eine der größten Herausforderungen herausgestellt werden. Die Bandbreite an Förderbereichen und unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder wird ebenfalls als herausfordernd erlebt, da die Differenzierung des Materials sehr aufwändig ist und mehr Personal für so viele verschiedene Bedürfnisse benötigt wird. Weiterhin sind Widerstände im Kollegium aufgetreten, die sich auf Inklusion beziehen aber auch auf Kompromisse bei gemeinsamen Beschlüssen. Demnach brauchen multiprofessionelle Teams Raum für Aushandlungsprozesse, um auf Bedenken im Kollegium einzugehen, Kompromisse auszuhandeln oder Beschlüsse erneut zu hinterfragen. Auch die Elternarbeit wird als anstrengend, teils belastend empfunden. Manche Eltern stellen sich sogar gegen die gemeinsame Beschulung mit Inklusionskindern oder lehnen die Überweisung ihres Kindes an die Förderschule ab. Darüber hinaus gibt es auch Kinder, die ein Störungsbewusstsein haben

und darunter leiden, wenn sie schlechter sind als andere Kinder oder andere Materialien bearbeiten sollen. Demnach muss sensibel mit dem Thema der sozialen Vergleiche umgegangen werden.

6.4 Widersprüche

In beiden Schulen konnten Widersprüche zwischen politischen Erwartungen und den realen Bedingungen festgestellt werden. Beispielsweise beschreibt Schule A bestimmte Leistungstests, sogenannte VERA-Aufgaben, als unverhältnismäßig, da sie nicht die Fähigkeiten eines Kindes messen würden, sondern seine Stressresistenz. Laut Schule B ist die Politik verantwortlich für den Personalmangel, weil zuerst kein Geld zur Verfügung gestellt wurde und zudem die Ausbildung bzw. Studiengeschichte der Lehrkräfte vernachlässigt wurde. Es besteht ein Widerspruch zwischen der Inklusionsidee und der Realität, u.a., weil fehlende finanzielle Ressourcen die Umsetzung behindern. Auch die Erwartungshaltung an Pädagog*innen, alles zu managen, ist konträr zu den Bedingungen ihrer Arbeit und der fehlenden Anerkennung, die sie dafür erhalten.

6.5 Gelingensbedingungen

Das multiprofessionelle Team und die Teamstrukturen wurden als wesentliche Gelingensbedingung bestätigt. Dabei wird viel Austausch und Zusammenhalt im Team benötigt, die Verteilung von Zuständigkeiten und die gemeinsame Verantwortung aller Pädagog*innen für alle Schüler*innen. Laut Schule A müssen Einigungsprozesse im Team stattfinden und das Konzept muss immer weiterentwickelt werden. An Schule B waren zudem Elternarbeit und außerschulische Netzwerke entscheidend. Auch wurde von einer akzeptierenden Haltung der Grundschul Kinder gegenüber Vielfalt gesprochen: „[...] das ist das wirklich gute an der Sache, dass Kinder sich gegenseitig helfen. Da ist wenig in der Grundschule bemerkbar ähm von Vorurteilen und Ressentiments [...]“ [vgl. SN (B), Z. 420ff]. Diese Haltung sollte das Kollegium ebenfalls vorleben, damit die Kinder darin bestärkt werden.

6.6 Lösungsansätze für eine kooperative Teamzusammenarbeit

Die Lösungsansätze sind offenbar sehr von der individuellen Gestaltung der Schule abhängig. Es kann als Gemeinsamkeit herausgestellt werden, dass beide Schulen eine Mischung aus Separierung und kooperativen Lehrmethoden anwenden, um den verschiedenen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Ein Beispiel für offene Lernmethoden war an Schule A die „Zahl des Tages“, wo jedes Kind etwas beitragen kann. Weiterhin war an beiden Schulen die Ressourcenorientierung ein Grundsatz für die Arbeit. Schule A hat indes auch Möglichkeiten gefunden, das System an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen, so dass bspw. ein Kind, dem es bei anderen Lehrkräften schwerfällt, beim Klassenlehrer verbleiben kann [vgl. SL (A), Z. 229ff]. Bei diesem Prozess wurde die Schulentwicklungsberatung als hilfreich empfunden. An Schule B gab es den Wunsch, bestimmte Verfahren wie das AO-SF-Verfahren zu ändern, um Kindern früher und gezielter Hilfe zu verschaffen. Dabei wird das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma deutlich. Es wurden auch partizipative Verfahren wie das Schülerparlament umgesetzt, so dass hier der UN-BRK entsprochen wird. Zusätzlich wurden vielfältige, kleine

Beiträge wertgeschätzt wie Plätzchen backen, gemeinsame Zeit auf dem Spielplatz oder eine Stunde Leseförderung am Tag.

Beide Schulen sahen die Notwendigkeit, die Grenzen der Schule und der Pädagogik zu erkennen und zu akzeptieren, dass manche Kinder anderweitig Hilfe brauchen, wie kleinere Systeme oder Therapie. Ein Lösungsansatz wären dabei psychologische Professionen in den Schulen, insbesondere mehr Schulpsycholog*innen direkt an den Schulen, aber auch mehr schulpsychologische Beratungsstellen und eine bessere Zusammenarbeit mit Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut*innen, so dass vor allem emotional-sozialen Probleme bei Schulkindern besser aufgefangen werden können.

6.7 Aktuelle Entwicklungen

Die Corona-Pandemie hat problematische sowie auch positive Entwicklungen bewirkt. An beiden Schulen haben sich Benachteiligungen und Lernrückstände bei Kindern mit wenig Unterstützung im Elternhaus verstärkt. Auch haben Kinder mit emotional-sozialen Problemen Schulängste entwickelt oder Schwierigkeiten, sich wieder auf die Regeln einzustellen. Die Elternarbeit ist teils anstrengender geworden, da manche kaum erreichbar sind, bei anderen hat sich die Beziehung zu den Eltern aber auch intensiviert. Die Situation der Digitalisierung ist problematisch, da zu wenig Ausstattung vorhanden und Distanzunterricht deshalb an beiden Grundschulen nicht möglich ist. Stattdessen wurden im Lockdown vielfältige Kontaktmöglichkeiten genutzt (z.B. Briefe, Telefongespräche, Arbeitsmappen für zu Hause). Positive Effekte wurden an Schule B durch die zeitweilige Aufteilung der Klassen gesehen, da die Kinder viel besser begleitet werden konnten. Auch an Schule A wurde die gesamte Situation als ruhiger erlebt. Auch konnte dort die Organisation verbessert und die Achtsamkeit für Gesundheit erhöht werden. Insgesamt trat an beiden Schulen das Thema Inklusion hinter die Anforderungen der Corona-Pandemie zurück.

7 Schlussfolgerungen

Ein zentraler Befund der Arbeit ist, dass multiprofessionelle Teams und eine angemessene Ausstattung an professionellem Personal ein konstitutives Schlüsselmoment für das Gelingen von inklusiver Bildung darstellen. Jedoch hat der theoretische Diskurs gezeigt, dass ein einheitliches Verständnis von Inklusion fehlt und dringend ausgearbeitet werden müsste. Ferner können die Durchsetzung und Umsetzung von Inklusion sowohl durch Top-down-Vorgaben als auch durch Bottom-Up-Strategien vorangetrieben werden. Damit wird die Verantwortung der Bildungspolitik verdeutlicht und zugleich die Möglichkeit der Praxis herausgestellt, auch innerhalb schwieriger Rahmenbedingungen handlungsfähig zu sein. Dementsprechend kann sich als Ergebnis der vorliegenden Arbeit an ein Inklusionsverständnis auf zwei Ebenen angelehert werden:

Inklusive Bildung auf der Mesoebene bedeutet, alle Kinder mit jeglichen unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen gemeinsam innerhalb eines inklusiven Schulsystems zu beschulen und die Voraussetzungen für gelingendes Lernen sowie ein soziales Miteinander zu schaffen. Dabei muss Inklusion als Menschenrecht für jedes Kind gelten, in dessen Rahmen Partizipation und Teilhabe an Bildung gesichert sowie Diskriminierung und Benachteiligung aufgedeckt und abgebaut werden sollen.

Inklusive Bildung auf der Mikroebene bedeutet, sich mit allen Beteiligten im Umfeld einer Schule in einen Entwicklungsprozess zu begeben, der inklusive Kulturen, Praktiken und Struk-

turen an der Einzelschule sichtbar macht und auf der Grundlage inklusiver Werte weiter ausbaut. Zugleich braucht Inklusion eine kritische und politische Praxis, die gesellschaftliche Machtverhältnisse hinterfragt.

Daraus folgt, dass Inklusion sowohl eine pädagogisch als auch eine politische und organisationale Aufgabe ist. Es konnte ein zentraler Widerspruch im deutschen Bildungssystem festgestellt werden, da ein aufgegliedertes System Separation und Bildungsbenachteiligung zur Folge hat und den Grundsätzen der Inklusion konträr gegenübersteht. Deshalb müsste im Diskurs um inklusive Bildung in Deutschland das Parallelsystem Regelschule/Förderschule und die Mehrgliedrigkeit des Regelschulsystems wieder in den Fokus gerückt und hinterfragt werden.

8 Implikationen für die Praxis der schulischen Inklusion

Die Perspektive der Praxis hat den Blick auf zwei zentrale Herausforderungen im Rahmen der Inklusion eröffnet: Zum einen die schlechte personelle, finanzielle und räumliche Ausstattung für Inklusion an Grundschulen und zum anderen die enormen Schwierigkeiten, die emotional-soziale Probleme bei Kindern mit sich bringen. Daher wird an dieser Stelle nachdrücklich dafür plädiert, die Praxis mit den nötigen Ressourcen auszustatten und Qualitätsstandards für Inklusion zu entwickeln. Diese Forderungen müssen an die Bildungspolitik herangetragen werden. Insbesondere müssen multiprofessionelle Teams an – bestenfalls – allen Schulen zum Standard gemacht und durch andere Professionen neben Lehrkräften, Sonderpädagog*innen und Sozialpädagog*innen ergänzt werden. Insbesondere im Hinblick auf den offenbar großen sozial-emotionalen Förderbedarf müssen Schulpsychologen als Profession fest in den Teams verankert werden.

Zentrale Lösungsansätze können auch auf Schulentwicklungsebene gestaltet werden. Die Perspektive der Praxis hat in diesem Zusammenhang vor allem Teamstrukturen und außerschulische Netzwerke hervorgehoben, die es zu entwickeln und auszubauen gilt. Austausch und Zusammenhalt ebenso wie Einigungsprozesse im Team sind konstitutive Faktoren, die inklusive Prozesse ermöglichen und inklusive Schulkulturen fördern. Ein wichtiger Hinweis für Schulen ist die Möglichkeit, Schulentwicklungsberatung in Anspruch nehmen zu können, weil dadurch Inklusion im Sinne der Anpassung des Systems an die Bedürfnisse benachteiligter Kinder umgesetzt werden kann. Auch ist es wichtig, partizipative Praktiken und kooperative Lernmethoden umzusetzen, damit Inklusion als Menschenrecht verwirklicht werden kann. Im Zuge dessen werden Vorurteile abgebaut und die Kinder lernen von klein auf einen ganz selbstverständlichen Umgang mit Vielfalt, so dass Inklusion auch in die Gesellschaft getragen wird. Mit Blick auf die Entwicklungen im Rahmen der Corona-Pandemie müsste besonders die Anerkennung pädagogischer und inklusiver Arbeit in der Öffentlichkeit gestärkt werden.

9 Weiterführende Fragen

Die vorliegende qualitative Studie hat durch ihren explorativen Charakter zu wichtigen Erkenntnissen geführt, auch wenn diese aufgrund der kleinen Stichprobe nicht verallgemeinert werden können. Dennoch können die Ergebnisse für vertiefende Forschung genutzt werden oder auch eine Argumentationslinie für politische Forderungen liefern. Weiterführende Forschung kann

bei einem so komplexen Diskurs wie dem über inklusive Bildung an vielen Stellen erfolgen. Gewinnbringend für die Praxis können v.a. weitere Studien zu Teamstrukturen und zur professionellen Haltung sein. Es könnte noch genauer herausgearbeitet werden, welche Qualitätskriterien für Inklusion gelten sollten. Weiterhin wäre es spannend, die Ansichten von Lehrkräften an Förderschulen sowie Inklusionsschulen zum inklusiven Bildungssystem zu erfragen: Wie könnte aus ihrer Sicht ein solches System aussehen? Wie könnte es entwickelt werden? Welche Vor- und Nachteile hat das aktuelle System für die betroffenen Kinder?

Auch könnte die Masterthesis als Grundlage genommen werden, um das Thema inklusive Bildung auf der politischen Ebene zu vertiefen. Beispielsweise könnten die Schulämter zur Entwicklung eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses befragt werden.

Literaturverzeichnis

AICHELE, V.; BERNOT, S.; HÜBNER, C.; KROWORSCH, S.; LEISERING, B. & LITSCHKE, P. et al. (2019): *Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. Online verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Wer_Inklusion_will_sucht_Wege_Zehn_Jahre_UN_BRK_in_Deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2021.

BOBAN, I. & HINZ, A. (Hg.) (2017): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. 1. Aufl. Seelze: Klett/ Kallmeyer.

BOBAN, I. & HINZ, A. (Hg.) (2020): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim: Beltz & Beltz Juventa.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen z. Soziologie d. Bildungswesens am Beisp. Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

DANNENBECK, C. & HINZ, A. (2017): *Das politische (in) der Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsprozesse*. In: BOBAN, I. & HINZ, A. (Hg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. 1. Aufl. Seelze: Klett/ Kallmeyer, S. 52-69

DEPPE-WOLFINGER (2018): *Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik*. In: Müller, Frank J. (Hg.): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Dialektik der Be-Hinderung), S. 213-230

DEUTSCHER BEHINDERTENRAT; BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER FREIEN WOHLFAHRTSPFLEGE; DIE FACHVERBÄNDE FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNG; LIGA SELBSTVERTRETUNG (2018): *Update zur 2. Staatenprüfung Deutschlands vor dem UN-Fachausschuss zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin. Online verfügbar unter

https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/2._und_3._Staatenbericht/CRPD_Staatenbericht_DEU_2_3_LOIPR_DBR_2.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2021.

DRESING, T. & PEHL, T. (Hg.) (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6. Auflage. Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.

FEUSER, G. (Hg.) (2017): *Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

FEUSER, G. (2018a): *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (Behindertenpädagogik und Integration, 12).

FEUSER, G. (2018b): *Entwicklungslogische Didaktik*. In: Müller, Frank J. (Hg.): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Dialektik der Behinderung), S. 147-166

FEUSER, G. (2018c): *Interview*. In: Müller, Frank J. (Hg.): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Dialektik der Behinderung), S. 57-146

FLICK, U.; KARDORFF, E. von & STEINKE, I. (Hg.) (2019): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 13. Aufl., Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

GARZ, D. & KRAIMER, K. (1991): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

GROSCHKE, M. (2015): Was ist Inklusion? In: KUHLE, P.; STANAT, P.; LÜTJE-KLOSE, B.; GRESCH, C.; PANT, H. A. & PRENZEL, M. (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-40

GUTHÖRLEIN, K.; LAUBENSTEIN, D. & LINDMEIER, C. (Hg.) (2019): *Teamentwicklung und Teamkooperation*. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer (Praxisbegleiter Inklusion).

HEIMLICH, U. & KIEL, E. (Hg.) (2020): *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).

HENSEN, G. & BECK, A. (Hg.) (2015): *Inclusive Education. Internationale Strategien und Entwicklungen Inklusiver Bildung*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

- HOLLENBACH-BIELE, N. & KLEMM, K. (2020): *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- HÜTHER, G. (2016): *Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung*. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JANTZEN, W. (2017): *Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis*. In: FEUSER, G. (Hg.): *Inklusion - ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojektes*. S.I.: Psychosozial-Verlag, S. 51-76
- KUHL, P.; STANAT, P.; LÜTJE-KLOSE, B.; GRESCH, C.; PANT, H. A. & PRENZEL, M. (Hg.) (2015): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- KUHLMANN, C.; MOGGE-GROTJAHN, H. & BALZ, H.-J. (2018): *Soziale Inklusion. Theorien, Methoden, Kontroversen*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Grundwissen Soziale Arbeit, Band 23).
- MAYKUS, S.; BECK, A.; HENSEN, G.; LOHMANN, A.; SCHINNENBURG, H. & WALK, M. et al. (Hg.) (2016): *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- MEUSER, M. & NAGEL, U. (1991): *ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: GARZ, D. & KRAIMER, K.: *Qualitative empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 441-471
- MOSER, V. (Hg.) (2012): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MÜLLER, F. J. (Hg.) (2018): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Dialektik der Be-Hinderung).
- MÜLLER, K. & GINGELMAIER, S. (Hg.) (2018): *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- PRENGEL, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Reihe Schule und Gesellschaft, 2).
- PRENGEL, A. (2018): *Interview*. In: MÜLLER, F. J. (Hg.): *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen: Psychosozial-Verlag (Dialektik der Be-Hinderung), S. 9-32
- SCHALLER, F. (2020): *Die Politik der Bildungsarmut. Dissertation*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- SCHUMANN, B. (2007): *"Ich schäme mich ja so!". Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

STURM, T. & WAGNER-WILLI, M. (Hg.) (2018): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik).

TEXTOR, A.; GRÜTER, S.; SCHIERMEYER-REICHL, I. & STREESE, B. (Hg.) (2017): *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

WERNING, R. (2012): *Inklusive Schulentwicklung*. In: MOSER, V. (Hg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49-61

WIDMER-WOLF, P. (2018): *Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen*. In: STURM, T. & WAGNER-WILLI, M. (Hg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik), S. 299-314

WOCKEN, H. (2018): *CONTRA Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion*. 1. Aufl. Hamburg: FELDHAUS (Lebenswelten und Behinderung, Band 21).

Schule wie sie Kinder sehen – Wirklichkeitskonstruktionen von Schüler_Innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Eine qualitative Studie

Paulina Kornas

1 Einleitung und Fragestellung

Die Schule bildet einen der größten Sozialräume der kindlichen Alltagswelt. Obgleich jede_r Heranwachsende in Deutschland verpflichtet ist, die Schule zu besuchen, unterscheiden sich die Schulen in ihren Schwerpunkten und Qualifizierungsmöglichkeiten. Eine besondere Form bilden Förderschulen, in denen Schüler_innen mit Förderbedarf separiert von Schüler_Innen ohne Förderbedarf unterrichtet werden. Von den verschiedenen Schwerpunkten gilt der Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ als größte Herausforderung für ein inklusives Schulsystem (vgl. Bausch 2018, S.15; Stein & Müller 2018, S. 13). Kindern kann ein emotional sozialer Förderbedarf zugeschrieben werden, wenn ihr Verhalten durch unkontrollierte oder fehlangepasste emotionale Ausdrücke, provozierendes, vermeidendes oder eskalierendes Handeln auffällt. Das Verhalten kann eine Herausforderung für die zwischenmenschlichen Verstehensprozesse und andersherum das Soziale eine Herausforderung für die Deutungsprozesse der Kinder darstellen. Insbesondere in der Schule, die in ihren eigenen sozialen Strukturen institutionalisiert ist, kann von den Erwartungen abweichendes Verhalten der Kinder (störend) auffallen. Die Handlungsrouninen in der Schule können dadurch unterbrochen werden (vgl. Stein & Müller 2018, S. 40 ff.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der schulischen Wirklichkeit von Schüler_innen mit emotional sozialen Förderbedarf. Um dies herauszuarbeiten stehen folgende Fragen im Zentrum der Master-These:

- Was bedeutet der Wechsel auf eine Förderschule im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für die Schüler_Innen?
- Welchem subjektiven Sinn folgt das Verhalten der Schüler_Innen und welche Bedeutung hat es im sozialen Miteinander in der Schule?
- Wie deuten die Schüler_Innen Schule und sich selbst in Schule?

In diesem Sinne sind die Bedeutungshorizonte der Schüler_Innen, die Verortung ihrer selbst im Kontext der Förderschule, ihre Positionierung zu dem vermuteten Denken Anderer über sie und die daraus entstehenden sozialen Formen Gegenstand der Auseinandersetzung.

In der Master-These wird dieser Frage empirisch nachgegangen, indem die Schüler_Innen als Expert_Innen ihrer Alltagswelt befragt werden. Die Ausarbeitung orientiert sich damit an den Prinzipien der „neuen Soziologie der Kindheit“, die auf die Perspektive der Kinder, in den sie betreffenden Angelegenheiten verweist (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S.8).

Kern der Arbeit ist eine rekonstruktive Analyse der durchgeführten Interviews. Das methodische Vorgehen kann in diesem Beitrag aber nur exemplarisch anhand eines Interviewausschnitts veranschaulicht werden.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Die Master-Thesis orientiert sich an der Theorie und Methodologie der Wissenssoziologie. Sie beruht auf der Grundannahme, „dass sich Wirklichkeit in Bewusstseinstätigkeiten konstituiert und dass historische Welten gesellschaftlich konstruiert werden.“ (Luckmann 1999, in: Hitzler et. al. 1999, S.10) Das Erkenntnisinteresse der Wissenssoziologie liegt darin, die verschiedenen unbewussten Zusammenhänge zu „entzaubern“, die zu einer etablierten gesellschaftlichen Wirklichkeit führen.

Im Mittelpunkt dieser Grundannahme steht der intersubjektive Prozess der Sinngebung und Sinndeutung, der einer wahrgenommenen Ordnung entspringt und in einem sinnhaften Aufbau von Wirklichkeit¹ mündet. Grundlage dieses Prozesses ist der Wissensschatz der Subjekte, der aus Erfahrungen und Erfahrungsschemata besteht. Die Art, wie sich ein Subjekt mit seinem eigenen Wissensvorrat zu den Dingen der Welt verhält, beinhaltet seine subjektive Sinngebung. So kann gesagt werden, dass die soziale Welt im Innersten durch Sinnsetzungs- und Verstehensprozesse ausgemacht und zusammengehalten wird (vgl. Kurt 2004, S.221).

Das bedeutet vor allem: Wirklichkeit entsteht im wechselseitigen Aufeinander-bezogen-sein und in durch Zeichen vermittelten Deutungsprozessen.

In diesem konzeptionellen Rahmen kommt dem „Gefühl“ und den „Emotionen“ eine bedeutende Rolle zu. Emotionen gehören wie Gedanken zum inneren Erleben des Menschen. Sie sind Phänomene, die im Innen an individuelle Erfahrungen und spezifische Körper gebunden sind; in ihrem Erleben mannigfaltig und von feinen Zusammenhängen einer eigenen Lebensgeschichte geprägt (vgl. Straßheim 2012, S.49 f.).

Während die Diskussion der Wissenssoziologie zur Konstruktion von Wirklichkeit in der Vergangenheit vor allem auf kognitiven Bewusstseinsprozessen beruhte, wird in der Master-Thesis, dem emotional turn folgend, auch dem affektiven Erleben des Menschen eine Bedeutung in der Konstruktion von Wirklichkeit zugeschrieben. Dies geschieht auf zwei Ebenen: Zum einen werden Emotionen in der Verbindung mit Interaktion als subjektiv sinnvolle Zeichen verstanden und zum anderen existentielle Gefühle als Grundlage des Erfassens von Lebenswelt beschrieben. Dabei können die Emotionen des Subjektes nicht deckungsgleich mit der Fülle seiner Empfindungen sein. Es bedarf einer Differenzierung, bei der ein affektives Erlebnis aus der Fülle der Empfindungen hervorgehoben wird. Dies kann verglichen werden mit dem von Schütz beschriebenen Strom des Bewusstseins, auf den das Subjekt sich beziehend Sinn produziert (vgl. Kurt 2004, S.216). So stellt die Emotion selbst eine Sinneinheit dar.

¹ Der Begriff Wirklichkeit beschreibt alle Phänomene, die vom Menschen in ihren unterschiedlichen Qualitäten wahrgenommen werden und die ihnen im Alltag als gewiss erscheinen. (Berger / Luckmann 2018, S.1)

Das „Verstehen“ der zum Ausdruck kommenden Emotionen vollzieht sich im Alltag meist völlig unbemerkt.² Es ergibt sich eine natürliche Haltung, die es dem Subjekt ermöglicht, „(...) seine Situation denkend, handelnd emotional zu definieren, sich in ihr zu orientieren und mit ihr fertig zu werden.“ (Straßheim 2012, S.63) Dabei orientieren sich die Ideen zum emotionalen Ausdruck des Anderen unbewusst an den Emotionstypen der eigenen Vorerfahrung. Durch den Prozess der Sinngebung und Sinndeutung sind sie wesentlicher Bestandteil intersubjektiver Verstehbarkeit und Konstitution der geteilten Lebenswelt. Emotionen werden in dieser Weise nicht als voraussetzungsloses Geschehen oder als Ergebnis einer Reiz-Reaktions-Abfolge verstanden, sondern als Phänomene, welche im Rahmen gesellschaftlich vorstrukturierter Muster eingebunden sind. In der Logik von Schütz sind Emotionen demnach mit dem Wissensschatz der Alltagswelt verbunden und wirken als sinnbildende Anteile an der spezifischen Ordnung der Situationen (vgl. Straßheim 2012, S.57). Emotionen werden in der Masterthesis deshalb, genauso wenig wie Gedanken, als bloßes Abbild des Außen aufgefasst, sondern als sinnhafte Bewegung von Deutungsmustern der Alltagswelt, die sich vor dem Hintergrund individueller Selektionsbewegungen gestalten und die es zu verstehen gilt.

Auf welche Sinngebilde von den Handlungen zurückgeschlossen werden kann, ist das Interesse der hermeneutischen Wissenssoziologie. Die als förderbedürftig diagnostizierten Emotionsausdrücke der Schüler_Innen werden vor diesem Hintergrund als sinnhafte und damit dem Verstehensversuch entspringenden und anbietenden Ausdrucksformen verstanden, die im institutionalisierten Rahmen der (Förder)Schule in sozialer Interaktion ausgehandelt werden müssen und in dieser Weise Wirklichkeit (re)produzieren.

Eine weitere Perspektive auf die Gefühlsebene beschreibt Jan Slaby mit dem Konzept der existentiellen Gefühle (Slaby 2012). Nach Slaby ermöglichen erst diese Gefühle eine existentielle Orientierung in der Welt. Sie werden als grundlegende Strukturen zur Welterfassung beschrieben, die noch vor der gerichteten Bezugnahme, also dem sinnstiftenden Akt, das Verhältnis zur Welt prägen. „Existentielle Gefühle, so die Annahme sind die verschiedenen Arten und Weisen, wie sich Personen bereits im Vorfeld ihres Erkennens und Handelns affektiv in der Welt verorten.“ (Slaby 2020, S.326) Die existentiellen Gefühle sind damit der Sinngebung vorgeordnet und betreffen das Verhältnis des Subjekts zur Welt insgesamt (vgl. Slaby 2012, S. 75 ff.). Als Beispiele für existentielle Gefühle können ein allumfassendes Gefühl nicht willkommen zu sein, oder ein umfassendes Gefühl von Stärke und Widerstandskraft, sowie das Gefühl wertgeschätzt und geliebt zu sein, genannt werden. Existentielle Gefühle bilden nach Slaby eine Hintergrundstruktur von Erfahrungen, die die Art und Weise prägt wie Emotionen, aber auch Wahrnehmungen und Handlungen affektiv verarbeitet werden (vgl. ebd.).

Hier stellt sich die Frage, welche Rolle existentielle Gefühle für die soziale Interaktion und das wechselseitige Verstehen spielen, wenn beispielsweise die kindlichen Erfahrungen von unsicherer Bindung und traumatischen Erfahrungen geprägt sind.

² In der Trennung von Ich und Du verbirgt sich die Unterstellung und Anerkennung, dass dem Anderen ein Bewusstsein zugrunde liegt, dass dem eigenen ähnelt, und dass der Andere eine Emotionalität empfindet, die der eigenen ähnlich ist.

3 Forschungsdesign, Stichprobe, Befragung und Auswertung

In der vorliegenden Master-Thesis wird der „emotional soziale Förderbedarf“ nicht aus einer defizitorientierten Perspektive auf das „noch-nicht-entwickelte“ Verhalten betrachtet, stattdessen liegt eine interaktionistische Perspektive zugrunde, in der davon ausgegangen wird: „Nicht die Person als solche ist auffällig oder schwierig oder störend, sondern das gezeigte Verhalten stellt sich als solches dar und benötigt einen professionellen Deutungsrahmen ebenso wie Akzeptanz individueller Sinnhorizonte“ (Stein / Müller 2018, S.39).

Im Anschluss an die theoretische Grundlage stellt sich die Frage nach dem Verstehen des emotionalen Ausdrucks und die Bedeutung für die Ordnung der Wirklichkeit.

Der Wirklichkeitsraum Schule wird dabei nicht nur als Ort des Unterrichtsgeschehens, sondern als Erfahrungsraum komplexen sozialen Handelns verstanden. Der Fokus dieser Ausarbeitung liegt damit nicht auf der formalen Wissensvermittlung, sondern auf der Schule als Ort der Konstitution und dem Erfahren von Lebenszusammenhängen. „Mit einem solchen Fokus auf soziale Herstellungsprozesse und die ihnen unterliegenden Dispositionen des Denkens, Handelns und Wahrnehmens gerät Schule als Ort in den Blick, an dem über Interaktionsprozesse gemeinsam Wirklichkeit konstituiert und erfahren wird.“ (Brake / Bremer 2010, S.7). Wenn Schule als Alltagswelt in den Blick gerät, kommen zwei Dimensionen zusammen. Zum einen bedeutet das, dass sich Schüler_Innen in vorgedeuteten Rollen und einem vorgedeuteten Bezugsrahmen, dessen zentrales Ordnungselement der Unterricht ist, zu den verschiedenen Akteur_Innen und Regeln verhalten müssen sowie sich die verschiedenen Akteur_Innen zu ihnen verhalten. Zum anderen sind die Schüler_Innen individuelle Personen mit eigenen Erfahrungen, Bedürfnissen und Gefühlen.

Um der Frage nachzugehen, wie Schüler_innen Schule und sich selbst in Schule deuten, werden die Schüler_Innen in Experteninterviews befragt. Die vier Schüler, deren Interviews die Basis der Interpretation sind³, waren zwischen 10 und 14 Jahre alt. Alle vier Kinder besuchten eine Förderschule und wurden im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterstützt. Drei der Schüler (Rayan, Robert, Max)⁴ wurden in ihrer Schule (eine Schule Förderschule im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung), ein Schüler (Robert) in seinem Kinderzimmer in einem Kinderheim interviewt.⁵

Herausfordernd an der Forschung mit Kindern ist, dass der Methodenkanon der empirischen Sozialforschung mit Erwachsenen nicht ohne Weiteres übertragen werden kann (vgl. Vogl, 2015, 11f.).

Je jünger die Interviewpartner_innen sind, desto mehr müssen die Methoden empirischer Sozialforschung den kognitiven, verbalen und sozialen Fähigkeiten angepasst werden. Aufgrund

³ Insgesamt wurden sieben Interviews geführt.

⁴ Alle Namen geändert.

⁵ Die Feldzugänge erfolgten unterschiedlich: zum einen über Kooperationspartner der EvH, zum anderen über private Kontakte durch eine ehrenamtliche Tätigkeit

des Alters der Schüler wurden insbesondere ethische Aspekte und die Frage nach dem Zugang zur kindlichen Sichtweise besonders beachtet.

Da in diesem Forschungsdesign vier Jahre Altersabstand zwischen den Schüler_innen liegen, können die ältesten von ihnen formal schon der frühen Jugendphase zugeordnet werden und die jüngsten der Phase der Kindheit. Entwicklung verläuft jedoch nicht linear und kann sich hinsichtlich der formalen Alterszuschreibungen unterscheiden. Zudem wurden einigen der Kinder neben dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Förderschwerpunkt Lernen und der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zugeschrieben.

Für die Konstruktion der Datenerhebung bedeutete das ein sowohl vergleichbares, als auch flexibles Verfahren zu wählen, das einen Einblick in die schulische Wirklichkeit aus der Perspektive der Schüler ermöglicht. Ebenso führten ethische Aspekte sowie Fragen der sozialen Erwünschtheit und das Kind-Erwachsenen-Machtgefälle zu dem Schluss, dass die Erhebung auf die Individualität des Kindes, die Bedingungen der jeweils spezifischen Situation und des Wohlbefindens der Schüler abzustimmen sind.

Als Methode der Datenerhebung wurde das leitfadengestützte Interview ausgewählt. Diese Methode erlaubt eine sowohl flexible als auch strukturierte Gesprächsführung und gibt Raum für narrative Erzählungen.

Drei Interviews wurden als „Pretest“ durchgeführt. Der Aufbau bestand aus einem allgemeinen Teil mit Fragen zum schulischen Alltag, einem zweiten Teil, in dem Gefühle anhand von Wetterlagen (Sonne, Wolken, Regen, Gewitter) mit Schule in Verbindung gebracht werden sollten und einem dritten Teil, der sich an einem Fragebogen der KIGGS-Studie zum kindlichen Wohlbefinden orientierte und in dem nach dem emotionalen Erleben in der letzten Schulwoche gefragt wurde.

Im Pretest ergaben sich Schwierigkeiten, narrative Erzählungen zu generieren, was Trautmann als Problem in Interviews mit Kindern beschreibt. Die Antworten fielen sehr kurz aus und wurden teilweise nur mit Ja oder Nein beantwortet (vgl. Trautmann 2010, S.98). Auf die Bilder mit den Wetterlagen reagierten die Kinder mit deutlich mehr Erzählungen.

Die ersten drei Interviews waren von der Findung des richtigen Zugangs zur kindlichen Perspektive (u.a. wurde auch das Zeichnen einer Schulsituation ausprobiert) geprägt. Besonders auffällig war, wie unterschiedlich die Kinder auf die Fragestellungen reagierten. Es erwies sich als hilfreich, verschiedene Fragetypen zu entwerfen, um flexibel auf die jeweils spezifische Situation reagieren zu können. Der Leitfaden wurde mehrfach überarbeitet und die Fragestellungen präzisiert. Das Bild mit den Wetterlagen wurde durch Karten mit vielfältigeren Wetterbildern, Natur- und Tiermotiven ergänzt. Auch eine „Spielsituation“, die über die kindliche Improvisation im Spiel Einblicke in die schulische Wirklichkeit geben sollte, wurde in den finalen Leitfaden aufgenommen.

Bei der Improvisation im Spiel, bei der die Kinder gebeten wurden, mit Figuren und Bausteinen eine Schulsituation zu spielen, liegt die Annahme zu Grunde, dass das Spielen immer Spielen mit Sinn ist (vgl. Klager 2016, S.318) und dass es immer in einem Verhältnis zu etwas Bekanntem steht. Ganz nach dem Motto: Man kann nicht auf etwas zurückgreifen, dass man nicht kennt. Die gewählten Zeichen und Symbole, die im Spiel verwendet werden, sind dadurch nicht zusammenhangslos. Im Gegenteil: Das Spiel wird zum Symbol der Wirklichkeit,

zu der es im Verhältnis steht. Es handelt sich dabei nicht um das Abbild einer realen Situation, sondern zeigt einen sinnstiftenden Akt, in dem der/die Spielende einen Bezug zu ausgewählten Fragmenten herstellt. Dadurch „ist das Spielen methodisch einsetzbar, indem es als Modus der Wirklichkeitsinterpretation verstanden wird“ (ebd.).

Die Spielsituation wird durch eine einzige Frage eingeleitet: „Kannst du mir zeigen, wie das normalerweise bei euch in der Schule ist?“ In der Spielsituation können durch die Übernahme verschiedener Rollen unterschiedliche Perspektiven betrachtet werden. Nimmt das Kind bspw. die Schüler_Innenrolle ein, kann die Situation aus der Perspektive des Kindes auf sich selbst beobachtet werden. Übernimmt das Kind die Rolle der/des Lehrenden, kann beobachtet werden, was das Kind denkt, wie es vom Lehrenden gesehen wird und wie es selbst den/die Lehrende_n sieht. „Das Spielen als Transzendenz des Menschen bietet einen Zugang zum Selbst, indem es Perspektiven auf andere, auf die Welt und auf das Eigene ermöglicht.“ (vgl. ebd.) Die Spielsituation wurde mit einem Diktiergerät aufgezeichnet.

Die Auswertung der Daten, die als Transkripte vorliegen, wurde mit der Methode der hermeneutischen Sequenzanalyse durchgeführt. Im Sinne der theoretischen Ausrichtung der Ausarbeitung baut die Sequenzanalyse auf dem Verständnis auf, dass sich in zum Ausdruck kommenden Zeichen, z.B. in Erzählungen oder Handlungen, ein intentionaler Entwurf verbirgt, der durch sequentielles Analysieren nachvollzogen werden kann. Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes Zeichen einen Sinn hat und in sozialen Zusammenhängen steht. So führt der Weg zur sozialen Wirklichkeit über das Individuum (vgl. Kurt & Herbrich 2014, S. 477).

In der Sequenzanalyse nehmen die Interpretierenden eine Haltung des „Nicht-Wissens“ ein. Der gesamte Kontext wird ausgeblendet, um das selbstverständliche Alltagsverstehen zu unterbrechen. Gemeinsam (die Sequenzanalyse wird in einer Gruppe⁶ durchgeführt) wird durch das Bilden von Lesarten und Hypothesen Mehrdeutigkeit produziert und auf diese Weise Sinnhorizonte geöffnet, die am Material überprüft werden. Sequenz für Sequenz werden die Details der Zeichen analysiert, sodass der subjektive Sinnzusammenhang bzw. das Nacheinander eines Handlungsablaufs schrittweise nachvollzogen werden kann. „Die sinnrekonstruierende Zeicheninterpretation zielt dabei nicht auf das vollständige Verstehen von Individuen, sondern auf ein typenbildendes Verstehen sozialer Sinnzusammenhänge.“ (ebd.) Der Ablauf der Sequenzanalyse gestaltet sich wie folgt:

1. Bestimmung und Isolierung einer Sequenz
2. Hypothesenentwicklung: In welchen Zusammenhängen macht die Sequenz Sinn?
3. Hypothesenüberprüfung: Anhand der Folgesequenz oder des Handlungskontextes
4. Verallgemeinerung: Typisierung des Einzelfalls

⁶ Die Interpretationen wurden in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen, überwiegend aber mit Studierenden der EvH in einem Begleitseminar zu Abschlussarbeiten durchgeführt.

Die Interpretationen der Sequenzanalyse bilden den Kernteil der Datenauswertung. Es findet ein methodisch kontrollierter Rückbezug auf die Wirklichkeit des Alltags statt, die sich in den subjektiven Sinnzusammenhängen der Schüler zeigt. Die an die Interpretation anschließende Typisierung dient der Beschreibung der speziellen Ausformungen eines bestimmten sozialen Phänomens (vgl. Haas & Scheibelhofer 1998, S. 1).

4 Interpretation

Im Rahmen dieses Textes wird die Interpretation und die darauffolgende Typenbildung exemplarisch an einer Interviewsequenz, aus dem Interview mit Robert, vorgestellt. Es handelt sich um eine Sequenz aus der Spielsituation. Der Interpretationsverlauf kann hier nur verkürzt dargestellt werden.

I: (lacht) aber ich dachte, was haben wir denn gerade für einen Unterricht Robert?

B: „Hej HEJ. Oh jetzt krieg ich ärger jetzt krieg ich erstmal.“

I: ja. Warum kriegst du jetzt ärger?

B: hä?

I: Was soll ich jetzt sagen? Also warum kriegst du ärger?

B: weil ich das (.) ein Kind geschlagen habe. I „Du hast ein Kind geschlagen? Warum hast du das denn jetzt schon wieder gemacht?“

B: (Guckt I mit großen Augen an)

I: Ich spiel nur (flüstert)

B: „(.) weil ich das leider gemacht habe tut mir echt leid, ja?“

I: „Was hat n das Kind gemacht Robert? Warum /hast du das?“

B: „Mich BELEIDIGT boar.“

I: „Und wie hat es dich beleidigt?“

B: „N Arschloch haben die mich genannt.“

I: „Was hat n der Alex dazu gesagt?“ (1) Was macht n der dann in so einer Situation?

B: dann sagt der: „nein jetzt gehst du rein“ sofort an der Hals dran ziehen „t s c h ü ü ü ü ü s“

Robert antwortet aus der Spielsituation heraus auf die Frage der Interviewerin. Er begibt sich dadurch direkt in die Improvisation. „Hej HEJ. Oh jetzt krieg ich ärger jetzt krieg ich erstmal.“ In der Analyse wurde der Interpretation gefolgt, dass die Ausrufe „Hej, HEJ.“ in der Spielsituation aus der Rolle des Lehrers gesprochen worden sein könnte und der zweite Teil des Satzes „Oh jetzt krieg ich Ärger jetzt krieg ich erstmal“ Roberts Reaktion aus der Schülerrolle darstellt. Damit beantwortet Robert die Frage nach der Art des Unterrichtes nicht mit einer Aussage über den fachlichen Inhalt, sondern wechselt auf die Beziehungsebene. Er spielt das Ausgeliefertsein gegenüber der Autorität des Erwachsenen. Es wird die Hypothese aufgestellt, dass Robert die Unterrichtssituation auch im Fortlauf des Interviews anhand der sozialen Interaktion interpretieren wird und nicht anhand formeller Lerninhalte.

Die Interviewerin spricht Robert (erneut) von der Metaebene aus an. Mit ihrer Frage, warum Robert Ärger bekommt, fordert sie ihn zu einer Reflexion auf. Robert reagiert irritiert („Hä?“). Dies könnte daran liegen, dass er durch die Nachfrage von I aus der Spielsituation geholt wurde, in der für ihn alles plausibel erschien. Die Interviewerin stellt die Frage erneut und bittet Robert dadurch um eine „Regieanweisung“. Nun gibt Robert einen Grund für den Ärger an. „weil ich das (.) ein Kind geschlagen habe.“ An dieser Antwort fallen mehrere Sachen auf. Robert stellt die Person, die geschlagen wurde, sehr abstrakt als „Kind“ dar. Er umgeht es,

einen konkreten Namen zu nennen oder die Person in ihrer Rolle als Schüler_innen zu beschreiben. Dadurch stellt Robert „die Tat“ in den Mittelpunkt. Er schildert sein Verhalten, lässt die Interviewerin aber über den Kontext im Ungewissen. Robert bringt an dieser Stelle eine weitere soziale Dimension ein; die der Kind-Kind-Interaktion. Auch diese Beziehung ist, sowie die Lehrer-Schüler-Interaktion, konfliktbehaftet und von der Durchsetzung eigener Interessen geprägt. In Bezug auf den schulischen Kontext handelt es sich erneut um keine formelle Lernsituation. Der Fokus in Roberts Darstellung liegt auf der Form, wie sich Menschen zueinander verhalten.

Nun steigt die Interviewerin in die Spielsituation ein und antwortet Robert aus der Rolle der_des Lehrenden. Sie fordert Robert erneut auf, Stellung zu seinem Handeln zu beziehen.⁷ Robert hatte an dieser Stelle die Möglichkeit, die eingebrachte Vorstellung der Interviewerin, er würde nicht das erste Mal ein Kind schlagen, zu negieren oder zu verändern. Robert steigt daraufhin wieder aus der Perspektive des gespielten Ichs in das Spiel ein. An dieser Stelle ist die Frage nach der Begründung für sein „Schlagen“ immer noch offen. In seiner Aussage „weil ich das leider gemacht habe tut mir echt leid, ja?“ bleibt der Grund aus.

Stattdessen stellt Robert ein vermeintlich zu erwartendes Verhalten dar. Er „gesteht“ die Tat und entschuldigt sich. Daraus kann interpretiert werden, dass Robert weiß, welches Verhalten in diesem Fall von ihm erwartet wird und verhält sich den Vorstellungen entsprechend. Seine Überzeugung davon bleibt jedoch dahingestellt, sodass hier (wieder) ein Autonomieanspruch deutlich wird. Ihm gegenüber steht eine Autorität und Robert kennt die Erwartung an sein Verhalten, dass die Autorität voraussichtlich besänftigt wird. Mit dem „ja?“ am Ende des Satzes könnte er genau dies abfragen. So spiegelt sich hier auf der eine Seite eine Suche nach Beziehung und auf der anderen Seite die Ablehnung des Beziehungsrahmens. Andere Optionen hätten sein können, dass Robert sein Verhalten begründet, oder verteidigt, oder sich tatsächlich einsichtig zeigt und aktiv nach einer Versöhnung mit dem_der Mitschüler_in sucht. Das Robert keine Gründe für sein „Schlagen“ angibt, führte in der Interpretation zu der These, dass er in diesem Falle nicht bewusst „gehandelt“, sondern sich bloß „verhalten“ hat.

Die Interviewerin versucht nun den „Tathergang“ zu erfragen. Robert antwortet erneut aus der Spielsituation heraus und offenbart nun den Grund für sein Verhalten: „Mich beleidigt BOAR“. Dieses „BOAR“ am Ende des Satzes kann so gedeutet werden, dass sich für ihn der Zusammenhang zwischen Beleidigung und Zuschlagen als kausal ergibt und verdeutlicht, dass Robert zu keiner Stellungnahme auf das „Warum“ der Interviewerin geneigt ist. So kann der Interpretation gefolgt werden, dass solange keine Gründe für ein Handeln angegeben werden können, eine Vielfalt von alternativen Handlungsoptionen ausgeschlossen sind.

Es ist anzumerken, dass die Spielsituation inhaltlich nicht mehr korrekt zusammenhängend dargestellt wird. Zuvor hatte Robert eine Eins-zu-eins-Situation mit einem anderen Kind beschrieben und wechselt in der darauffolgenden Sequenz in eine dritte Interaktionsebene, in der er einer Schülergruppe gegenüber steht „N Arschloch haben die mich genannt.“ All diese

⁷ Hier fällt eine starke Zuschreibung auf, die Robert als „Wiederholungstäter“ interpretiert. Dadurch, dass die Interviewerin hier eine Zuschreibung einbringt, wird der Verlauf des Spiels durch ihre Vorstellungen beeinflusst.

Interaktionskonstellationen (Kind- Lehrer / Kind – Kind / Kind- Gruppe) sind konfliktbehaftet. Die Interviewerin fügt eine weitere Ebene hinzu, in dem sie Robert nach einer realen Person aus seinem Leben, seinem Integrationshelfer „Alex“ fragt. Robert muss nun die Spielsituation mit der Reaktion einer realen Person verbinden. Er antwortet, ohne zu zögern: „dann sagt der: „nein jetzt gehst du rein“ sofort an der Hals dran ziehen „t s c h ü ü ü ü s“.

Durch die wörtliche Rede des Integrationshelfers erhält die Interviewerin einen unmittelbaren Einblick in Roberts Interpretation der Situation.

Die Reaktion von Alex kann formal in drei Punkte eingeteilt werden:

„Apell, Strafe, physische Gewalt“. Robert geht als der „Schuldige“ aus der Situation hervor. Damit wird neben dem Lehrer oder der Lehrerin auch der Integrationshelfer als Autorität inszeniert. Er verfügt über eine richtende und ausführende Gewalt, die er in dem Maße durchsetzt, dass Robert von der Situation exkludiert wird. Die Situation wird nicht aufgeklärt, sondern durch das physische Verweisen Roberts beendet. Ähnlich, wie Robert reagiert auch der Integrationshelfer, aus Roberts Sicht, physisch auf den Konflikt, in dem er Robert an den Hals greift. Auch hier fehlen die Begründungen für das Verhalten, sowohl auf der Ebene der Kinder, als auch der Ebene der Erwachsenen. Es scheint wenige Optionen für selbstbestimmtes und bewusst entschiedenes Handeln oder Argumentieren zu geben. Das „T s c h ü ü ü ü s“ am Ende der wörtlichen Rede von Alex markiert, ähnlich wie die in Zeile 271 angebrachte Entschuldigung von Robert und das „BOAR“, selbstverständliche Endpunkte von Situationen, die eigentlich Begründungen bedürfen könnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Robert die Schulsituation nicht anhand formaler Inhalte und Abläufe, sondern durchweg in sozialen Interaktionen interpretiert. Alle Interaktionen (Kind-Lehrer_in, Kind-Kind, Kind-Gruppe, Kind-Integrationshelfer) sind dabei durch Konflikte geprägt. Lehrer_innen und Integrationshelfer setzen einen Verhaltenskodex durch, der Roberts Beschreibung nach Verhalten von: Stillsein, Sitzen, Aufgabe lösen beinhaltet. Die Grundsituation scheint dieser Ordnung zu widersprechen.

Um die Sicht der Kinder auf Schule zu beschreiben, werden ihre jeweiligen Orientierungsschemata und die von ihnen beschriebenen sozialen Formen herausgearbeitet und in Typen verdichtet (vgl. Haas & Scheibelhofer 1998, S. 3). Bei der Typenbildung der Ausarbeitung stand die Beschreibung der schulischen Wirklichkeit der Kinder im Vordergrund. Aus den Interpretationen von Roberts Interview wurde der Typus „Schule als Ort konfliktbehafteter Beziehungen“ gebildet: Schule wird auf der Beziehungsebene beschrieben. Formelle Lernstrukturen kommen nicht zustande. Das schulische Geschehen wird von dem Typus stets auf einer Beziehungsebene beantwortet, deren Orientierungspunkt das eigene Autonomiebedürfnis zu sein scheint. Durch die Ablehnung der formalen Lerninhalte und der Durchsetzung der eigenen Autonomieansprüche befindet sich der Typus stets in konfliktbehafteten Beziehungen (zu Peers, Lehrenden und dem Integrationshelfer). Die Orientierung an dem zwischenmenschlichen Kontakt wird auf diese Weise aufrecht gehalten, bleibt aber in einem wechselseitigen „Nein“ verortet, sodass Schule als Ort konfliktbehafteter Beziehungen interpretiert wird, die von ständiger Kündigung bedroht sind. Das Erleben der Schulsituationen bleibt dabei auf der emotionalen Ebene in Wut verhaftet (Auswahl Gewitterbild), ohne dass eine Klärung der Situation in Aussicht erscheint.

Die Typen aus den anderen Interpretationen wurden wie folgt benannt:

Interview	Typus
Rayan	Schule als Welt unveränderlicher Ungerechtigkeiten
Max	Schule als Zugang zu Erlebnissen und Freunden
Rafael	Schule als Ort der Bildung
Robert	Schule als Ort konfliktbehafteter Beziehungen

5 Implikationen für die Praxis der Inklusion

Die Interviews der Schüler zeigen eine Diversität schulischer Wirklichkeit. Schule umfasst für die Kinder mehr als nur einen Ort des formellen Lernens. Er ist sowohl Grundlage für die Zukunft als auch Ort von Diskriminierung und Chancenberaubung (Rayan). Schule ist ein Ort des sozialen Miteinanders und Tor zu Abenteuern und Ausflügen (Max). Sie gestaltet sich als Welt mit geringen Optionen, in der die persönlichen Grenzen nicht überwunden werden können (Robert) oder gegenteilig als Ort, der die eigenen Schwächen auffängt, um sich dem Lernen öffnen zu können (Rafael).

Schule, organisiert als standardisierte Institution des Lernens, greift zu kurz, um inklusive Ansprüche zu erfüllen. „Die Schüler sind darauf angewiesen, dass Schule sich mit Ihrer Wirklichkeitsbeschreibung in Beziehung setzt.“ Schulische Wirklichkeit ist und kann für die Kinder nichts Anderes sein, als ein Ort des Lebens. Dies wird deutlich, indem der Fokus der Schüler nicht auf den formellen Lerninhalten liegt, sondern der Bezugs- und Orientierungspunkt durch Beziehungen und gemeinsames Erleben gebildet wird, das sie denkend, handelnd und fühlend mitgestalten. In diesem Sinne kann das Verhalten der Kinder als eine „geteilte Verletzlichkeit, ein geteiltes Trauma (...), die Menschen miteinander verbinden oder zumindest in ihre Beziehungen zueinander setzen (...)“ verstanden werden (Stein & Müller 2018, S. 229.).

Ich komme zu dem Schluss, dass ein Aspekt in der Frage nach der Inklusion, im Themenfeld emotionaler und sozialer Förderbedarf, mit einer inklusiven Pädagogik beantwortet werden kann, die auf die Besonderheiten des Individuums und die jeweilige Praxis der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit Rücksicht nimmt. Der Blick auf die Beziehungsebene richtet sich dann, nicht auf das Kind als Problem, sondern sieht die Schüler_Innen „in ihrem je eigenen projektiven In-der-Welt-sein“ (ebd., S. 230), sodass jedes Zeichen, wie auch immer es gezeigt wird, als in einem Sinnzusammenhang stehend verstanden werden kann.

Das Beziehungsgeschehen bezieht sich dabei auf alle Akteure, denn obgleich sich Sinn im individuellen Bewusstsein konstituiert, bilden sich Sinnsysteme im intersubjektiven Aufeinander-bezogen-sein (vgl. Honer 2011, S. 145). Oder in anderen Worten: Möglicherweise kann

sich über eine inklusive Pädagogik, als Praxis des Sozialen, einer inklusiven Wirklichkeit angenähert werden, in dem Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu allererst als ein intersubjektives Geschehen der (konflikthaften⁸) Aushandlung verstanden wird.

Literaturverzeichnis:

BAUSCH, J. (2018): *Anders, na und? Chancen und Risiken für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (2004): *Die Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.

BRAKE, A. & BREMER, H. (Hg.) (2010): *Alltagswelt Schule – Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeit*. Weinheim / München: Juventa.

BÜHLER-NIEDERBERGER (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure, und Handlungsräume*. Weinheim und München: Juventa.

HAAS, B. & SCHEIBELHOFER, E. (1998): *Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung – Eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele*. Wien: IHS. Reihe Soziologie No. 34.

HITZLER, R.; REICHERTZ, J. & SCHRÖER, N. (Hg.) (1999): *Hermeneutische Wissenssoziologie – Standpunkt zur Theorie der Interpretation*. Konstanz: UVK.

HONER, A. (2011): *Kleine Leiblichkeiten – Erkundungen in Lebenswelten*. Wiesbaden: VS-Verlag.

KLAGER, C. (2016): *Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht*. Weinheim& Basel: Beltz.

KURT, R. (2004): *Hermeneutik – Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz: UVK.

KURT, R. & HERBRIK, R. (2014): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie*. In: BAUR, N. & BLASIUS, J. (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden Springer VS. S. 473-491.

SLABY, J. (2012): *Matthew Ratcliffes phänomenologische Theorie existentieller Gefühle*. In: SCHNABEL, Anette, SCHÜTZEICHEL, Rainer (Hg.) *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*. Wiesbaden: VS-Verlag.

STEIN & MÜLLER (2018) (Hg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2. erweiterte Auflage.

⁸ In den meisten der Interviews endeten Konflikte mit Beziehungskündigung oder Strafe.

STRAßHEIM, J. (2012): *Emotionen nach Alfred Schütz*. In: SCHNABEL, A., SCHÜTZEI-
CHEL, R. (Hg.) *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*. Wiesbaden: VS-Verlag.

VOGL, S. (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim
/ Basel: Beltz-Juventa.

TRAUTMANN, T. (2010): *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten,
Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag.

4. Geschlechtsspezifische Diskriminierung in der Wohnungslosenhilfe

Wohnungslosigkeit und Vaterschaft

Julia Ackermann

1 Einleitung

Wohnungslose Väter gibt es viele. Gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich wird dieses Phänomen aber kaum diskutiert. Die Schwierigkeiten, die aus der Vereinbarkeit der beiden Lebenssituationen Vaterschaft und Wohnungslosigkeit resultieren, werden in unserer Gesellschaft bisher wenig anerkannt. Zu ambivalent erscheint die Vorstellung, dass jene Mitmenschen, die kein eigenes Zuhause haben und in der Bewältigung ihres Alltags auf Hilfe angewiesen sind, Familienväter sein könnten. Die bisherige Unsichtbarkeit von Vaterschaft bei wohnungslosen Mitmenschen und die daraus resultierende Dethematisierung dieses Phänomens zeigt sich oftmals in der geringen Einflussmacht, die wohnungslose Väter in der Vaterrolle haben.

Mit der Thematisierung von wohnungslosen Vätern legt die Arbeit den Fokus bewusst auf das männliche Geschlecht. Eine solche Herangehensweise ist immer auch kritisch zu betrachten, weil Geschlechterdifferenz immer dann unterstrichen wird, sobald man sie zum Forschungsgegenstand macht. Die bewusste Thematisierung des männlichen Geschlechts wird in der Arbeit unternommen, weil einerseits geprüft werden soll, inwiefern das Geschlecht einen Einfluss auf den Untersuchungsgegenstand hat und weil andererseits die Erforschung der männlichen Perspektive durch eine partizipativ beteiligte Person angeregt wurde.

In den Mittelpunkt der Forschung rücken demnach wohnungslose Väter und ihre Erfahrungen in der Vaterrolle vor dem Hintergrund ihrer Wohnungslosigkeit. Denn auch, wenn die individuellen Lebenssituationen von wohnungslosen Vätern nicht generalisierbar sind, ist es möglich, dass die Ausübung der Vaterrolle durch Wohnungslosigkeit einer Beeinflussung unterliegt. Der Beitrag geht daher mittels qualitativer Forschung folgender Forschungsfrage nach:

Wie beeinflusst Wohnungslosigkeit die Erfahrungen, die wohnungslose Väter in der Vaterrolle machen?

Die Forschungsarbeit bezieht sich hier begrifflich auf die offizielle Typologie der „European Federation of National Associations Working with the Homeless“ (FEANTSA), welche in diesem Zusammenhang zwischen vier verschiedenen Begrifflichkeiten unterscheidet:

- **Obdachlos:** Als obdachlos gelten einerseits Menschen, die im öffentlichen Raum, in Verschlägen oder beispielsweise unter Brücken leben. Sie haben ihren Lebensmittelpunkt außerhalb jeglicher Unterkunftsarten und wohnen und schlafen draußen, in Notschlafstellen oder niederschwelligen Einrichtungen.
- **Wohnungslos:** Wohnungslos sind Menschen, die für eine begrenzte Zeit in Einrichtungen wie Übergangwohnheimen, Asylen, Herbergen oder Übergangswohnungen wohnen.

- **Ungesichertes Wohnen:** Wer ungesichert wohnt, lebt entweder in ungesicherten Wohnverhältnissen (vorübergehend bei Freunden, Bekannten oder Verwandten) oder verfügt über eine Wohnung ohne mietrechtliche Absicherung.
- **Unzureichendes Wohnen:** Unzureichend wohnt, wer in Provisorien lebt, die für konventionelles Wohnen nicht gedacht sind (vgl. FEANTSA 2005).

Im Verlauf der Arbeit wird außerdem auch der Begriff Wohnungsnot verwendet, welcher als Überbegriff für die zuvor aufgeführten Definitionen fungiert. Ist die Rede von obdachlos, wohnungslos, ungesichert wohnen oder unzureichend wohnen wird diese Bezeichnung konkret benannt.

2 Theoretischer Hintergrund

Bei intensiver Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Wohnungslose Väter‘ fällt zunächst auf, dass es bislang wenig empirische Erkenntnisse gibt. Aber auch die nachgewiesene Dethematisierung von Wohnungslosigkeit und Vaterschaft enthält eine gewisse Aussagekraft. So unbeachtet das Thema in der Empirie auch ist, so fundamental und folgenswer ist es für den Alltag der betroffenen Väter.

Männliche Wohnungslosigkeit (unabhängig von Vaterschaft) weicht in vielen Punkten von weiblicher Wohnungslosigkeit¹ ab, was deutlich macht, dass es einer spezifischen Betrachtung von Wohnungslosigkeit aus männlicher und weiblicher Perspektive bedarf. So ist männliche Wohnungslosigkeit vor allem gekennzeichnet durch den Widerspruch zum klassischen Bild von Männlichkeit. Lutz stellt beispielsweise fest, dass wohnungslose Männer in den Augen der Gesellschaft der männlichen Rolle nur schwierig gerecht werden können (vgl. Enders-Drägässer, Fichtner & Sellach 2004, S. 45f.) Werden wohnungslose Männer diesen Anforderungen nicht gerecht, so ist laut Lutz eine „Entmannung“ die Folge: „[...] Er ist nicht der Ernährer einer Familie, er hat nicht typisch männliche Positionen inne, er hat keine Frau etc.“ (Lutz 1987, S. 86; zit. n. Enders-Drägässer, Fichtner & Sellach 2004, S. 45). Auch nach Friebel kollidiert Wohnungslosigkeit mit dem klassischen Männerbild: „Er (der Wohnungslose, d. V.) hat die Normalitätserwartungen nicht erfüllt, er hat es nicht geschafft, Mann zu sein, Mann zu werden: Mittellos, arbeitslos, obdachlos wird er zum chancenlosen Objekt der Armutsberichterstattung, der Armutspflege, der behördlichen Verwaltung und der polizeilichen Kontrolle“ (Friebel 1995, S. 26; zit. n. Enders-Drägässer, Fichtner & Sellach 2004, S. 47).

¹ 1. Es gibt deutlich mehr wohnungslose Männer als Frauen. 2. Wohnungslose Männer sind im Durchschnitt älter als wohnungslose Frauen. 3. Wohnungslose Männer sind häufiger ledig / alleinstehend und seltener verheiratet oder verwitwet. 4. Wohnungslose Männer verfügen über ein geringeres formales Bildungsniveau. Sie haben aber häufiger eine Berufsausbildung abgeschlossen oder wurden angelernt beschäftigt. 5. Wohnungslose Männer sind eher offen wohnungslos (Frauen eher verdeckt). 6. Wohnungslose Männer geraten eher ohne Übergang vom eigenen Haushalt in die Wohnungslosigkeit als Frauen. 7. Wohnungslose Männer sind häufiger seit mehreren Jahren ohne Wohnung und verfügen über geringere soziale Netze als Frauen. 8. Die Wunschkategorie von wohnungslosen Männern ist häufiger auf eine Wohnung für sich allein oder eine stationäre Einrichtung ausgerichtet. 9. Wohnungslose Männer werden seltener in Wohnraum vermittelt als Frauen (vgl. Enders-Drägässer, Fichtner & Sellach 2004, S. 40).

Enders-Drägässer, Fichtner und Sellach arbeiten allerdings heraus, dass wohnungslose Männlichkeit nicht in allen Punkten ein Abweichen von dem gesellschaftlichen Männerbild bedeutet. Deshalb ist es wichtig, marginalisierte Männer nicht außerhalb der bestehenden Geschlechterordnung zu verorten. Auch wenn wohnungslose Männer in ihren Ressourcen eingeschränkt sind und ihre Lebenslage oftmals von Armut, Ausschluss aus dem Erwerbsleben, dem Bruch von sozialen Kontakten und seelischer und körperlicher Krankheit geprägt ist (vgl. ebd., S. 69), ist davon auszugehen, „[...] dass sie weiterhin kompetente Geschlechtskonstrukteure bleiben, die nach Maßgabe ihrer Lebenslage versuchen, aktiv Männlichkeit zu konstruieren“ (ebd.).

Zum Thema *Vaterschaft* (unabhängig von Wohnungslosigkeit) konnte die Literaturrecherche aufzeigen, dass Väter mit hohen Anforderungen an die Vaterrolle konfrontiert werden. So konnte herausgearbeitet werden, dass Väter (trotz eingesetzten Umdenkens in unserer Gesellschaft) als Hauptverdiener beziehungsweise Haupternährer der Familie gesehen werden. Auch die Statistiken zeigen, dass Väter deutlich öfter in Vollzeitbeschäftigung arbeiten als Mütter (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, S. 64). Erwerbstätigkeit nimmt im Zusammenhang mit Männlichkeit und Vaterschaft eine zentrale Rolle ein. Gleichzeitig wird von Vätern ein liebevoller und emotionaler Umgang mit den Kindern erwartet, was zu Überforderung führen kann. Erschwerend kommt hinzu, dass Mütter scheinbar eine natürliche vorrangige Zuständigkeit in Bezug auf die Kindererziehung haben (vgl. Baumgarten 2012, S. 184).

Aus der Lebenslage Wohnungsnot, die von Abhängigkeit, Fremdbestimmung, Machtlosigkeit und Armut geprägt ist, resultieren erschwerte Bedingungen, Vaterschaft auszuüben, vor allem vor dem Hintergrund, dass Väter mit einem normalbiographischen Lebensverlauf bereits mit ambivalenten Rollenanforderungen konfrontiert sind. Wohnungslose Väter leiden demnach unter:

- Unsichtbarkeit und Dethematisierung von Vaterschaft
- mangelnder Unterstützung in der Ausübung von Vaterschaft
- Dem nicht-gerecht werden des vorherrschenden Männerbildes (Haupternährer, unabhängig, stark etc.)
- dem Verlust väterlicher Autonomie bezüglich der Erziehungspraxis (Abhängigkeit von sorgeberechtigter Person oder Auflagen des Jugendamtes)
- juristischen Entscheidungen
- der zugeschriebenen Vorrangstellung der Mutter
- mangelnden materiellen Ressourcen, um Vaterschaft ausüben zu können
- defizitärer Infrastruktur (z.B. für das Laden von Handy-Akkus oder Internetzugang)
- Stigmatisierung
- Versagensgefühlen
- Schamgefühl (vor allem gegenüber den Kindern)

3 Das Forschungsdesign

Der Grundstein der Forschungsarbeit wurde durch eine Äußerung eines ehemals wohnungslosen Vaters gelegt, welcher daraufhin in die Forschungsprozesse partizipativ mit eingebunden wurde. Mit der partizipativen Forschung ist der Anspruch verbunden, dass Menschen, die

von dem Forschungsthema unmittelbar betroffen sind oder waren, konkret miteinbezogen werden und somit die Forschung maßgeblich beeinflussen können. Besonders Forschungsthemen, die wie dieses kaum wissenschaftlich untersucht worden sind und somit einen stark explorativen Charakter haben, profitieren von einer partizipativen Vorgehensweise (vgl. Hartung, Wihofszky & Writght 2020, S. 2).

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde auf qualitativer Ebene geforscht. Die Stichprobe der Forschung ergibt sich einerseits aus ehemals oder auch aktuell wohnungslosen Vätern und andererseits aus Befragten, die sich beruflich mit der Thematik beschäftigen. Hierbei handelt es sich um einen wissenschaftlichen Referenten des Deutschen Vereins, zwei Mitarbeiterinnen eines sozialpädagogischen Vereins und um den Vorsitzenden des Väter-Experten-Netztes e.V., welcher gleichzeitig auch Mitbegründer und Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft Väterarbeit in NRW ist. Daraus ergeben sich verschiedene Sichtweisen auf das Thema Wohnungslosigkeit und Vaterschaft, weshalb auch zwei Leitfäden entwickelt worden sind. Insgesamt wurden elf Interviews geführt. Acht davon wurden mit (ehemals oder aktuell) wohnungslosen Vätern geführt, deren demographische Merkmale in der folgenden Tabelle abgebildet werden:

Befragte Person	Alter	Wohnungslosigkeit	Kontakt zu Kind(ern)
Herr T.	50-60	2009-2013	konstant
Herr O.	45-55	1986-2016	Kontakt erst 6 Monate nach der Geburt. Seitdem konstant.
Herr G.	40-50	2016-2017	Mehrere Monate nach Eintritt der Wohnungslosigkeit kein Kontakt, dann wieder konstant.
Herr E.	60-70	1984- 1996 mit Unterbrechung.	Kontaktabbruch kurz nach der Geburt bis Volljährigkeit des Kindes (2014). Seitdem konstant.
Herr V.	40-50	Aktuell (seit 2015) → lebt mit Mutter der Tochter (Lebensgefährtin) in Einrichtung der Wohnungslosenhilfe	Kontaktabbruch kurz nach der Geburt der Tochter 2007 bis 2015.
Herr S.	45-55	Aktuell (seit 2018) → lebt in Einrichtung der Wohnungslosenhilfe	Kontaktabbruch mit einem Sohn seit 2018. Kontaktabbruch zu anderen 2 Söhnen mit Beginn der Wohnungslosigkeit für ca. 6 Monate. Seitdem konstant.
Herr. I.	45-55	Aktuell (seit Februar 2020)	Kontaktabbruch zu beiden Söhnen seit Oktober 2020.

Bei allen geführten Interviews handelt es sich um Expert_inneninterviews. Im Verlauf der Forschung wurde deutlich, dass eine strikte Trennung der Befragten nach Expert_innen-tatus nicht möglich ist. Die Interviews der (ehemals) wohnungslosen Väter haben gezeigt, dass diese ebenso als Experten anzusehen sind, wie Befragte, die sich beruflich mit dem Thema auseinandersetzen. Viele Väter sind somit nicht nur als Experten aus Erfahrung anzusehen, weil sie über ein bestimmtes Rollenwissen über wohnungslose Vaterschaft verfügen, sondern auch fachlich als Experten einzustufen, weil sie sich auch auf fachlicher Ebene intensiv mit der Thematik auseinandersetzen. Die Definition der Expert_innenrolle erfolgt hier nach Przyborski

und Wohlrab-Sahr: „Expert_innen sind Personen, die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 133). Als Auswertungsmethode wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring herangezogen (vgl. Mayring 2016, S. 114).

4 Forschungsergebnisse

Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass Wohnungslosigkeit in jedem Fall einen Einfluss auf die Vaterschaft hat. Die folgende Grafik macht nicht nur deutlich, welche induktiven und deduktiven Kategorien gebildet werden konnten, sondern zeigt auch auf, inwiefern die Erfahrungen in der Vaterrolle beeinflusst werden und welche Aspekte eine Rolle bei der Ausübung von Vaterschaft spielen:

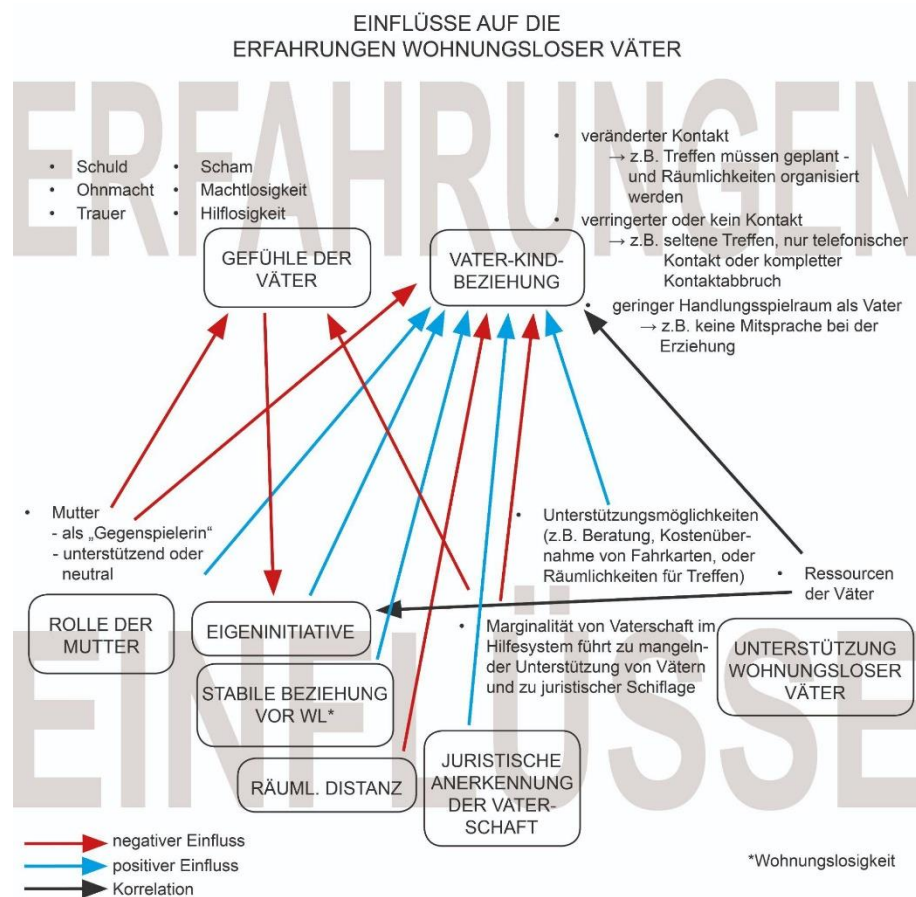


Abb. 2: Ergebnisse - Einflüsse auf die Erfahrungen wohnungsloser Väter (eigene Abbildung)

Von den befragten Vätern hatten sechs von sieben Vätern regelmäßigen Kontakt zu ihren Kindern. Davon hatten drei intensiven Kontakt, indem regelmäßige Treffen und tägliche Telefonate stattgefunden haben. Drei weitere Väter hatten zum Zeitpunkt der Befragung zwar regelmäßig Kontakt zu ihren Kindern, dieser fand jedoch seltener statt. Nur eine Person hatte

keinen Kontakt zu seinen Kindern. Inwiefern die Beziehung durch Wohnungslosigkeit beeinflusst wird, kommt dabei unter anderem auf die Fähigkeiten und Ressourcen der Väter an. Aus den Expert_innen-Interviews wurde außerdem deutlich, dass auch die sozialen Schwierigkeiten der Väter, weshalb diese wohnungslos geworden sind, eine große Rolle bei der Vater-Kind-Beziehung spielen. Während der Einfluss der Wohnungslosigkeit auf die Vater-Kind-Beziehung teilweise gravierend war, gab es auch Fälle, in denen die Wohnungslosigkeit lediglich die Art und Weise der Treffen mit dem Kind oder den Kindern beeinflusste. In diesen Fällen waren die Väter entweder mit Ressourcen ausgestattet, die ihnen die Ausübung der Vaterschaft erleichterten (z.B. Unterbringungsmöglichkeiten) oder sie profitierten in ihrer Vaterschaft von verschiedenen Unterstützungsinstanzen. Es ist außerdem anzunehmen, dass es auch eine Rolle spielt, wie intensiv die Vater-Kind-Beziehung vor Eintritt der Wohnungslosigkeit ausgelebt werden konnte. In vier Fällen lebten die Väter vor Eintritt der Wohnungslosigkeit gemeinsam mit ihren Kindern über viele Jahre in einem Haushalt und führten eine stabile Vater-Kind-Beziehung. In drei der vier Fälle ist das Verhältnis auch während der Wohnungslosigkeit stabil geblieben, was die Vermutung erlaubt, dass es einen Zusammenhang zwischen der Stabilität der Beziehung vor der Wohnungslosigkeit und der Stabilität der Beziehung während oder nach der Wohnungslosigkeit gibt. Herr T. merkt in diesem Zusammenhang an: „[...] Also wir hatten ja eine gute Beziehung als die Wohnungslosigkeit eintrat und so eine gute Beziehung hält sowas auch aus“ (Anhang M, Z. 25). Lediglich bei einem der vier Befragten, der viele Jahre mit seinen Kindern zusammenlebte, ist der Kontakt während der Wohnungslosigkeit abgebrochen. Auch die Befragung der Expert_innen lässt vermuten, dass die Vater-Kind-Beziehung vor der Wohnungslosigkeit entscheidend dafür ist, wie sich die Vater-Kind-Beziehung während der Wohnungslosigkeit gestaltet. Eine Rolle spielt scheinbar auch die Tatsache, inwiefern die Väter auch juristisch als Väter anerkannt sind. Von den drei Vätern, die heute eine stabile Vater-Kind-Beziehung führen, sind zwei mit der Mutter der Kinder verheiratet gewesen und demnach auch vor dem Gesetz anerkannte Väter der Kinder. Zusätzlich ist festzustellen, dass zwei der drei Väter, die engen Kontakt zu ihren Kindern haben, in der gleichen Stadt leben wie ihre Kinder. In den Fällen, wo die Beziehung weniger eng erscheint, leben die Väter häufiger weiter entfernt von ihren Kindern, was somit auch ein möglicher Einflussfaktor auf die Vater-Kind-Beziehung sein kann. Herr I. gibt an, dass Besuche bei den Kindern auch von den finanziellen Einschränkungen überschattet werden:

„Du kannst zwar die Fahrkarte kaufen, aber wenn die Kinder dann da sind, was willst du dann in den zwei Wochen dann machen? Du kannst ja nicht jeden Tag Spaghetti kochen. Dann musst du dir irgendwo Fahrräder besorgen, dass du mit denen wenigstens eine Radtour machen kannst. Vielleicht auch irgendwo ein Zelt besorgen, dass du im Sommer vielleicht Ausflüge machst. Dass du auch Erinnerungen schaffst für die Kinder. Dann brauchst du vielleicht noch einen Fernseher. Dass man die Kinder vielleicht ein bisschen bespaßt und sich die Kinder auch wohlfühlen. [...] Und das ist mit dem Budget so nicht möglich“ (Anhang M, Z. 166).

Im Gegenzug dazu spielen Einflussfaktoren wie psychische Erkrankungen oder Suchtproblematiken nur kurzfristig eine Rolle und wirken sich meist nicht langfristig auf die Vater-Kind-Beziehung aus. Diese Erkenntnisse erlauben die Schlussfolgerung, dass es durchaus möglich ist, eine stabile Vater-Kind-Beziehung in Wohnungslosigkeit zu führen. Dabei gibt es jedoch gewisse Faktoren, die die Ausübung der Vaterschaft erschweren können. Im Falle von mangelnden Ressourcen oder einer instabilen Vater-Kind-Beziehung vor der Wohnungslosigkeit kann die Ausübung der Vaterschaft erschwert werden. Aus dieser Tatsache ist demnach auch abzuleiten, dass Wohnungslosigkeit in jedem Fall einen Einfluss auf die Vater-Kind-Beziehung

hat, was besonders dann gravierende Auswirkungen haben kann, wenn die Väter auf Grund ihrer mangelnden Ressourcen und ihrer sozialen Schwierigkeiten die Vaterrolle nicht so ausführen können, wie sie es sich für sich und ihre Kinder wünschen würden. So auch im Fall von Herrn S.:

„Also ich bin Vater geworden, weil ich mir eine Familie aufbauen wollte. Eine ganz normale Familie: Mutter, Vater, Kind, Arbeit, vielleicht einen Hund. [...] Weil ich sehe sie nur alle 14 Tage und kriege ein paar Informationen von der Mutter... Wir telefonieren mal eine halbe Stunde und dann kriege ich Informationen. Aber das ist was ganz Anderes, als wenn man mit den Kindern zusammenlebt. Ich kann halt nicht in manchen Situationen für meine Kinder da sein. Das ist diese Hilfslosigkeit. Wenn mein Sohn von der Schule kommt und ein Problem hat, dann kann ich das am Telefon mit ihm besprechen. Aber ich kann ihn nicht in den Arm nehmen und ihn trösten oder sagen: „Es wird alles gut, Papa ist da“ (Anhang M, Z. 137).

Hier eröffnen sich jedoch auch mögliche Ansatzpunkte der Verbesserung. So sollten wohnungslose Väter mehr dabei unterstützt werden, ihre Vaterschaft in Wohnungslosigkeit so zu gestalten, wie sie es sich für sich und ihre Kinder wünschen. Dabei geht es vor allem darum, den Vätern die passenden Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die dort ansetzen, wo die Ausübung der Vaterschaft oftmals scheitert. Dabei spielt auch die Prävention eine große Rolle, um einerseits Vater-Kind-Beziehungen zu stabilisieren und um andererseits auch Wohnungslosigkeit präventiv zu verhindern.

Einflussreich auf die Erfahrungen der wohnungslosen Väter sind außerdem auch die Gefühle der Väter, die eng mit der Vater-Kind-Beziehung zusammenhängen. Die Befragung machte deutlich, dass alle sieben Väter ihre Vaterrolle mit einem großen Verantwortungsbewusstsein betrachten. Dabei wurde immer deutlich, dass das eigene Kind oder die eigenen Kinder einen hohen Stellenwert im Leben der Befragten haben und deren Wohlergehen für die Väter eine Priorität hat. Das Verbundenheitsgefühl war bei allen Befragten sehr stark, was in vielen Fällen auf Grund der Wohnungslosigkeit auch zu leidvollen Erfahrungen in der Vaterschaft geführt hat. Wie auch Herr G. beschreiben viele Väter ein Gefühl der Trauer, weil sie ihre Kinder vermissen und ihnen nicht der Vater sein können, der sie gerne wären:

„Ich fühle mich selber als Vater, der die Bindung an seine Töchter sehr stark gefühlt hat. Und das hat mir sehr doll gefehlt. Und gleichzeitig konnte ich kein verlässlicher Vater sein. Kein stabiler Punkt, den Kinder immer brauchen, erst recht in dem Alter. Weil ich mit mir selber über alle Maße beschäftigt war. Also ich war da in einer Situation, wo ich so geschwächt war durch die gesundheitlichen Probleme. Aber innerlich und im Herzen bin ich brennend und Feuer und Flamme für meine beiden Töchter“ (Anhang M, Z. 84).

Außerdem wurde in der Befragung oftmals das Gefühl der Ohnmacht, Hilflosigkeit oder Machtlosigkeit geschildert, welches aus der Tatsache resultiert, dass die Väter in der Ausübung der Vaterrolle durch die Wohnungslosigkeit eingeschränkt werden. Herr I. gibt an: „Und da ich jetzt den Job und die Wohnung verloren habe... Den Job wegen Pleite und die Wohnung wegen Eigenbedarf... Ist das einfach so eine Hilflosigkeit“ (Anhang M, Z. 146). Dabei spielen immer noch gewisse Rollenbilder von Vaterschaft und Männlichkeit eine Rolle, indem die Väter teilweise versuchen, diesen gerecht zu werden und dabei auf Grund der Wohnungslosigkeit

scheitern. Folglich schämen sie sich für ihre Lage und für das Nicht-Gerecht-Werden der Vaterrolle oder fühlen sich auf ihre Kinder bezogen schuldig, was auch das beschriebene Verantwortungsgefühl bestätigt. Dieses Gefühl beschreibt auch Herr T.:

„Was mir wirklich als Erstes in den Sinn kommt und was mich immer sehr beschäftigt hat, war halt irgendwie den Anschein für Normalität aufrechterhalten. Also in erster Linie natürlich für das Kind. [...] Man hat sich da dann irgendwann auch relativ schuldig gefühlt“ (Anhang M, Z. 17).

Ähnliches konnte auch in der Befragung festgestellt werden, wenn es um den geringen Handlungsspielraum geht, den die Väter teilweise auf Grund ihrer Wohnungslosigkeit hatten oder haben. Fast alle der sieben Befragten gaben an, dass sich der Handlungsspielraum in der Erziehung durch die Wohnungslosigkeit verkleinert hat. Dies hing in vielen Fällen auch mit der Mutter zusammen, die oftmals aus verschiedenen Gründen den Vater-Kind-Kontakt verhinderte oder negativ beeinflusste. Bei einigen Befragten führten die Entscheidungen oder die Beeinflussungen durch die Mutter dazu, dass der Kontakt zeitweise unterbunden wurde. Auch das Hilfesystem beeinflusste die Erfahrungen der Väter in der Vaterrolle. Dabei konnte einerseits festgestellt werden, dass es Unterstützungsmöglichkeiten gibt, welche die Ausübung der Vaterrolle in Wohnungslosigkeit erleichtert. Die Befragten nutzen oder nutzten teilweise Beratungsangebote, kostenlose Rechtsberatungen, Kostenübernahmen für Fahrkarten oder Räumlichkeiten, in denen Treffen mit den Kindern stattfinden konnten. Andererseits kritisierten sie in vielerlei Hinsicht die mangelnde Unterstützung von Vaterschaft in Wohnungslosigkeit. Dabei scheint besonders die allgemeine Marginalität von Vaterschaft eine große Rolle zu spielen. So konnte vielfach beobachtet werden, dass Vaterschaft nicht die soziale, gesellschaftliche und politische Anerkennung bekommt wie Mutterschaft, was letztlich dazu führt, dass sich wohnungslose Väter ungesehen oder diskriminiert fühlen. Auch Herr T. hat diese Erfahrung gemacht:

„Also jede Behörde, sei es das Jobcenter oder sei es auch die Beratungseinrichtungen, die sich dann um Wohnungsnotfälle kümmern, betrachten einen Mann zunächst immer erst als alleinstehend. Also das verstärkt sich so gegenseitig. Und ja und das sehe ich zunehmend einfach in verschiedenen Strukturen naja so Exklusionsmechanismen. Das wird einfach nicht wahrgenommen“ (Anhang M, Z. 2). / „Oder auch Bekannte, die da eine Norm haben und dann sagen: ‚Wenn du keine Wohnung hast, dann musst du das Kind halt bei der Mutter lassen‘. Also so eine selbstverständliche Nebenstrafe der Wohnungslosigkeit. Das würde man von einer Frau so nie erwarten, dass sie dann das Kind aufgibt [...]“ (Anhang M, Z. 27).

Das Phänomen der minderwertigen Vaterrolle konnte auch von den Expert_innen bestätigt werden, die ebenfalls eine Marginalität der Vaterschaft in ihrem Berufsfeld beobachten können:

„Also in ganz viele Einrichtungen sind das da einfach keine Themen. Also Männlichkeit und Vaterschaft. [...] 90% der Leute, die wir haben, sind Männer und wahrscheinlich viele Väter, aber das wissen wir gar nicht, wer davon Vater ist. Das ist kein Thema. Das ist in der Ausbildung von Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen und Erzieher_innen... Also da ist das kein Thema. Und das ist eine Katastrophe“ (Anhang O, Z. 24).

So gäbe es nicht nur zu wenig institutionelle Unterstützung von wohnungslosen Vätern, sondern generell würde Vaterschaft darunter leiden, dass ihr die Wertigkeit und Wichtigkeit oftmals aberkannt würde, woraus eine Chancenungleichheit für Väter resultiert. Das Phänomen der Vorrangigkeit der Mutter beeinflusst Vaterschaft in allen Schichten, wobei besonders woh-

nungslose Väter unter der Entscheidungsmacht durch die Mutter leiden. Letztendlich kann daraus geschlussfolgert werden, dass die marginale Rolle von Vaterschaft für wohnungslose Väter eine zusätzliche Belastung darstellen kann. Die Befragten berichten beispielsweise von Erlebnissen, in denen ihnen nahegelegt wurde, den Kontakt zu den Kindern solange zu unterbinden, bis sie wieder eine Wohnung haben. So auch bei Herrn T.: „Und dann haben sie gesagt: ‚Ja dann lassen Sie das Kind halt bei der Mutter‘. Und damit war mein Gesprächsbedürfnis und Gesprächsvertrauen auch gedeckt (Anhang M, Z. 28). Dabei wird ihnen nicht nur die Wichtigkeit der Vaterrolle aberkannt und die Ausübung der Vaterschaft aktiv verhindert, sondern die Chancenungleichheit von Vätern wird zusätzlich legitimiert und verstärkt. Hieraus ergibt sich ein enormer Handlungsbedarf, der sich nicht nur auf das Feld der Wohnungsnotfallhilfe² bezieht, sondern auch auf die gesamtgesellschaftliche Handhabung mit dem Thema Vaterschaft. Auch auf der rechtlichen Ebene müsste die Wichtigkeit von Vaterschaft anerkannt werden, damit Väter gar nicht erst in eine untergeordnete Position gezwungen werden, welche die beschriebene Ohnmacht und Machtlosigkeit seitens der Väter begünstigt. Damit auch die Wohnungsnotfallhilfe den Ansprüchen der Väter gerecht werden kann, wäre es hier erforderlich, dass zunächst eine grundlegende Anerkennung von Vaterschaft erfolgt. Während die Wohnungsnotfallhilfe sehr männlich gedacht wird, weil die Wohnungslosenforschung auf Grund der statistischen Überlegenheit wohnungsloser Männer eher durch männliche Sichtweisen geprägt wird, sollte darüber hinaus auch einkalkuliert werden, dass viele wohnungslose Männer auch Väter sein könnten und ihr Hilfsangebot dahingehend erweitern. Dazu gehört auch, dass zukünftig das Thema Trennung und Scheidung in der Wohnungsnotfallhilfe thematisiert werden müsste, nachdem seit vielen Jahren bekannt ist, dass hier mögliche Ursachen für Wohnungslosigkeit liegen. So sollte entsprechend des Artikel 25 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte³ auch verstärkt familienorientierte Hilfe angeboten werden. Hieran anknüpfend wurde in der Befragung auch das Thema *Familie* angesprochen, welches auf Grund der statischen Begrifflichkeit ebenfalls Auswirkungen auf die Ausübung der Vaterrolle haben kann, indem Väter mit Kind(ern) meist nicht als Familie gesehen werden und sich diese Vulnerabilität auch in der mangelnden Unterstützung widerspiegelt. In diesem Zusammenhang ist auch die zukünftige Wohnungslosenberichterstattung kritisch zu hinterfragen, weil die Erhebung bis jetzt nicht berücksichtigt, ob wohnungslose Personen minderjährige Kinder haben (vgl. Deutscher Bundestag 2020, S. 23). Das Armutsnetzwerk e.V. befürchtet, dass Eltern „[...] die bei Eintritt der Wohnungslosigkeit getrennterziehend sind oder die Kinder paritätisch betreuen“ (ebd.), lediglich als alleinerziehend oder alleinstehend etikettiert werden können (vgl. ebd.). Das Armutsnetzwerk e.V. sieht hier einerseits das Recht der Kinder auf Achtung der

² Die Wohnungsnotfallhilfe umfasst vier Handlungsfelder, welche auf kommunaler Ebene Wohnungslosigkeit bewältigen und beenden soll: 1. Prävention (z.B. Wohnungssicherung nach SGB XII und SGB II), 2. Hilfen für aktuell Wohnungslose (z.B. Ordnungsrechtliche Unterbringung, Wohnungslosenhilfe), 3. Dauerhafte Wohnungsver-sorgung (z.B. Re-Integration in Wohnraum, Absicherung der Wohnung), 4. Wohnbegleitende Hilfen (z.B. zur Prävention und als „Nachsorge“ nach Re-Integration) (vgl. Busch-Geertsema u.a. 2019, S. 35).

³ „Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der ihm und seiner Familie Gesundheit und Wohl gewährleistet, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Versorgung und notwendige soziale Leistungen, sowie das Recht auf Sicherheit im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität oder Verwitwung, im Alter sowie bei anderweitigem Verlust seiner Unterhaltsmittel durch unverschuldete Umstände“ (United for Human Rights 2021).

Familienbeziehungen in Gefahr und befürchtet andererseits: „Es würde diese Familienformen und -beziehungen von vornherein unsichtbar machen und demzufolge könnten sie bei der angestrebten Verbesserung der Informationsgrundlage für politisches Handeln in keiner Weise berücksichtigt werden“ (ebd.). Obwohl die Wohnungslosenberichterstattung ein möglicher Ansatz wäre, der Vulnerabilität und Marginalität von Vaterschaft in Wohnungslosigkeit entgegenzutreten, kann eine langfristige Verbesserung der Lebenssituation von wohnungslosen Eltern nur erzielt werden, wenn diese vorher sichtbar gemacht wird. Letztendlich soll auch diskutiert werden, inwiefern die Corona-Situation die Erfahrungen der wohnungslosen Väter beeinflusst. In diesem Zusammenhang konnte festgestellt werden, dass die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Vaterschaft bei den Befragten sehr individuell sind. Während sich bei einem Befragten nur die Art und Weise der Treffen geändert hat, führte die Corona-Pandemie in einem anderen Fall dazu, dass aktuell kein Kontakt mehr zu den Kindern besteht, weil der Urlaub coronabedingt ausfallen musste und die Enttäuschung seitens der Kinder zu Vorwürfen und anschließendem Kontaktabbruch führte. Auch die Expert_innen können feststellen, dass sich die Corona-Pandemie negativ auf die Vaterschaft auswirken könnte, beispielsweise, wenn Kontakte aus Angst vor Ansteckung unterbunden werden oder Anlaufstellen für die Väter schließen müssen. Besonders in dieser Situation brauchen Väter Unterstützung in der Ausübung der Vaterrolle, damit es nicht dazu kommt, dass sich Väter und Kinder aus den Augen verlieren.

5 Fazit

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit offenbaren Handlungsbedarfe: So sollte das Hilfesystem die Vaterschaft zunächst überhaupt sehen und sie in ihrem Hilfsangebot mehr berücksichtigen und somit einer gegenwärtigen Diskriminierung von wohnungslosen Vätern entgegenzutreten. Dazu ist es jedoch auch notwendig, dass ein gesellschaftspolitisches Umdenken stattfindet, sodass die Vaterrolle in gleichem Maße Anerkennung findet wie die Mutterrolle. Zusätzlich sollte es außerdem mehr präventive Hilfen geben, die beispielsweise Wohnungslosigkeit aus Trennungsgründen verhindern können und ansonsten Möglichkeiten der Unterstützung von wohnungslos gewordenen Vätern anbieten. Wichtig wäre hier auch die Einbeziehung der Mutter der Kinder, die in Anbetracht der Ergebnisse einen großen Einfluss auf die Vater-Erfahrungen hat. Darüber hinaus könnten konkrete Projekte wie Housing-First zu einem Empowerment von wohnungslosen Vätern beitragen.

In den Interviews wurde deutlich, welche Aspekte einen Einfluss auf das Thema Wohnungslosigkeit und Vaterschaft haben und welche Erfahrungen wohnungslose Väter machen können. Aus der Sichtbarmachung der Erfahrungen entsteht nun die Möglichkeit dort anzuknüpfen und die Erfahrungen mittels Handlungsmaßnahmen zu lenken, um zu einer Verbesserung der Lebenslage wohnungsloser Väter beizutragen. Hier wird nicht nur der sozialen Arbeit eine wichtige Rolle zugeschrieben, welche lebensweltorientiert die Vaterschaft in ihre Arbeit miteinbeziehen muss, sondern auch gesellschaftlich und politisch können Handlungsbedarfe abgeleitet werden, die Väter in der Vaterrolle empoweren können.

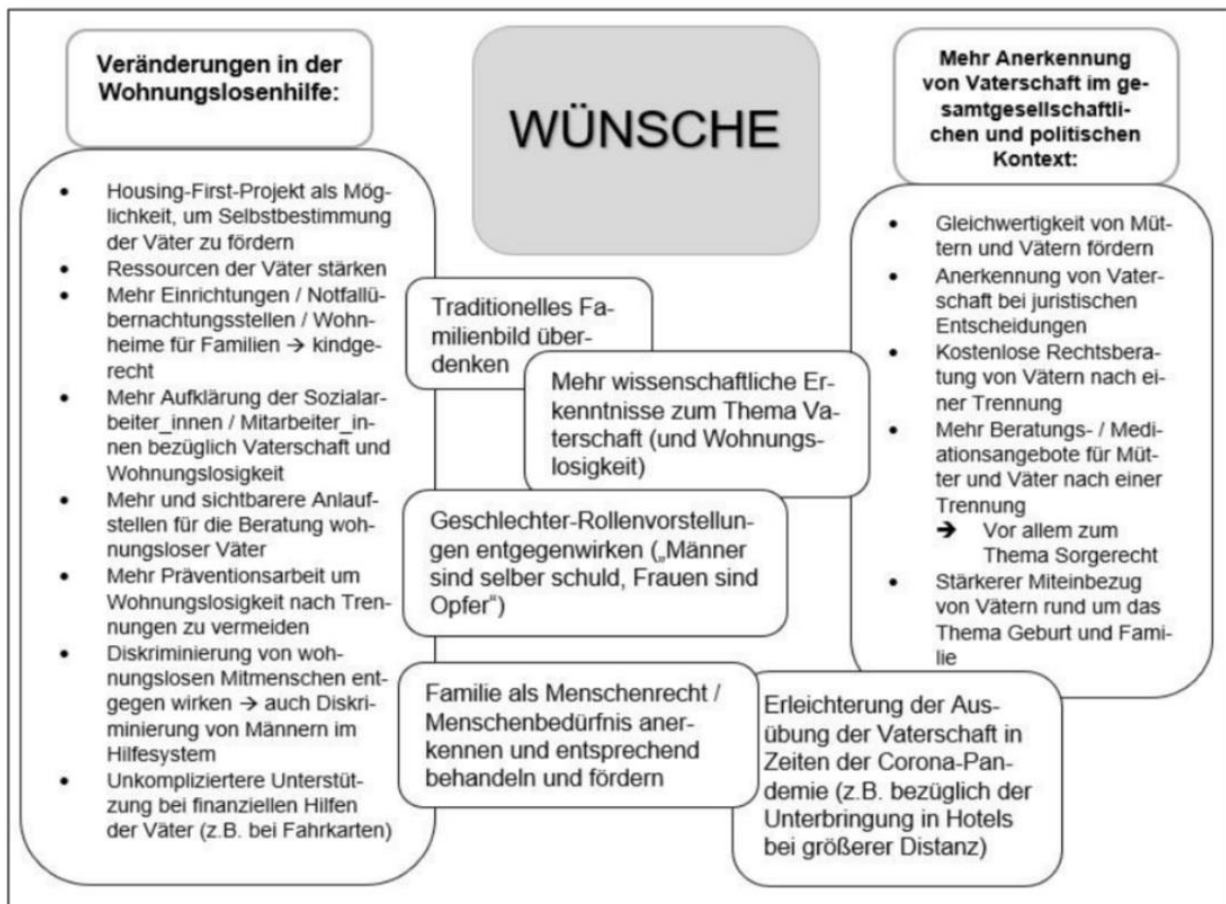


Abb. 2 Wünsche der Väter (eigene Darstellung)

Abschließend soll die folgende Abbildung festhalten, was sich die Befragten für das Thema „Wohnungslosigkeit und Vaterschaft“ für die Zukunft wünschen. Die Wünsche stellen Möglichkeiten dar, die Situation von wohnungslosen Vätern und demnach auch die Erfahrungen, die sie in der Vaterrolle machen, nachhaltig zu verbessern.

6 Weitergehende Fragen

Aus der Forschungsarbeit ergeben sich weitere Forschungsdesiderate, deren Bearbeitung zukünftig auch für die vorliegende Forschungsthematik von Relevanz sein können. Während zukünftig die Wünsche der Väter aus Abbildung 2 im Hilfesystem und auch in der Forschung mehr Beachtung finden müssen, wäre es hinsichtlich zukünftiger wissenschaftlicher Auseinandersetzungen außerdem interessant, auch die Perspektive der Kinder sowie der Mütter wissenschaftlich zu erforschen und der Frage nachzugehen, welchen Einfluss Wohnungslosigkeit bei Eltern auf die Erfahrungen der Kinder haben könnte. Darüber hinaus könnte man sich wissenschaftlich auch intensiver mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern die Gesetzeslage zu einer Benachteiligung von alleinstehenden Vätern führt und welche Rolle der klassische

Familienbegriff dabei spielt. Dabei könnte man auch das Wohnungslosenberichterstattungsgesetz und dessen Handhabung mit Haushalts-Kategorisierungen kritisieren. Wissenschaftlich interessant wäre außerdem die intensive Thematisierung der Geschlechterrollen in Wohnungslosigkeit und die Überprüfung, inwiefern Wohnungslosigkeit bei Männern ein Bruch mit den Rollenbildern von Männlichkeit sein kann, was in dieser Arbeit nur am Rande behandelt wurde. Abschließend könnte man auch dem Vorwurf der institutionellen Diskriminierung von wohnungslosen Menschen und vor allem wohnungslosen Männern nachgehen und überprüfen, inwiefern wohnungslose Männer in der Wohnungsnotfallhilfe auf Grund ihres Geschlechts strukturell und institutionell benachteiligt werden und welche Möglichkeiten des Empowerments anzubieten sind.

Literaturverzeichnis

BAUMGARTEN, D. (2012): *Väter von Teenagern. Sichtweisen von Vätern und ihren jugendlichen Kindern auf ihre Beziehung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.

BUSCH-GEERTSEMA, V.; HENKE, J.; STEFFEN, A.; REICHENBACH, M.-T.; RUHSTRAT, E.-U.; SCHÖPKE, S. & KRUGEL, N. (2019): *Entstehung, Verlauf und Struktur von Wohnungslosigkeit und Strategien zu ihrer Vermeidung und Behebung: Endbericht*. (Forschungsbericht / Bundesministerium für Arbeit und Soziales, FB534). Bremen: Gesellschaft für innovative Sozialforschung und Sozialplanung e.V. Online verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/64339> [aufgerufen am 26.08.2022].

DEUTSCHER BUNDESTAG (2020): *Ausschussdrucksache 19(11)536*. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/resource/blob/673608/2e1a4608ef4fc6e7ad32a95f29b893e4/Material-zusammenstellung-Wohnungslosenberichterstattung-data.pdf> [aufgerufen am: 13.05.2022].

DESTATIS: STATISTISCHES BUNDESAMT (2019): *Bevölkerung. Lebenssituation von Männern. Ergebnisse des Mikrozensus 2017*. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Publikationen/Downloads-Haushalte/lebenssituation-maenner-5122204179004.html> [aufgerufen am 26.08.2022].

ENDERS-DRAGÄSSER, U.; FICHTNER, J. & SELLACH, B. (2004): *Zielgruppen- und Bedarfsforschung für eine integrative Wohnungs- und Sozialpolitik*. *Zwischenbericht*. Online verfügbar unter: <https://www.iwu.de/forschde/dateien/gsfzwibericht2004.pdf> [aufgerufen am: 02.03.2021].

FEANTSA (EUROPEAN FEDERATION OF NATIONAL ASSOCIATIONS WORKING WITH THE HOMELESS): *European Typology on Homelessness and Housing Exclusion (ETHOS)*.

Online verfügbar unter: https://www.feantsa.org/download/ethos_de_2404538142298165012.pdf [aufgerufen am: 13.05.2022]

HARTUNG, S.; WIHOF SZKY, P. & WRIGHT, M. T. (2020): *Partizipative Forschung – ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. In: HARTUNG, S.; WIHOF SZKY, P. & WRIGHT, Michael T. (Hg.): *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. S. 1-19.

MAYRING, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.

PRZYBORSKI, A. & WOHLRAB-SAHR, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

UNITED FOR HUMAN RIGHTS (2021): Artikel 25 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter: <https://www.deinemenschenrechte.de/course/lesson/articles-19-25/read-article-25.html> [aufgerufen am: 13.05.2022].

Erfahrungen wohnungsloser Frauen in politischer Selbstvertretung

Felicitas Dittrich

Der vorliegende Beitrag beschreibt und analysiert Erfahrungen von wohnungslosen und ehemals wohnungslosen Frauen, die sich in der Selbstvertretung wohnungsloser Menschen (SWM) engagieren, mit dem Ziel, Handlungsempfehlungen zu benennen, um geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in der SWM und darüber hinaus entgegenwirken zu können.¹

1 Frauen in Wohnungsnot

Wohnungsnot meint alle prekären Wohn- und Lebensformen, in denen Menschen nicht im eigenen Wohnraum, sondern bspw. in Einrichtungen (Wohnungslosigkeit), bei Bekannten oder Fremden (verdeckte Wohnungslosigkeit) oder auf der Straße (Obdachlosigkeit) leben. Obwohl Frauen gesamtgesellschaftlich stärker von Armut betroffen sind als Männer (Wilke 2019, S. 213f.), leben in Deutschland laut Schätzungen der Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe (BAG W) mehr Männer als Frauen ohne Wohnung (BAG W 2021). Aufgrund des gesellschaftlich oft noch immer manifestierten Bildes der dem Mann untergeordneten Frau, leben Frauen vermehrt in verdeckter Wohnungslosigkeit (Enders-Dräger et al. 1999, S. 98ff.), die statistisch wesentlich schlechter erfasst werden kann (BAG W 2021). Unter anderem zeigt dies, wie sich gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse auch im Bereich der Wohnungsnot widerspiegeln.²

2 Die Selbstvertretung wohnungsloser Menschen

Die *Selbstvertretung wohnungsloser Menschen* (SWM)³ ist ein Netzwerk, das sich seit 2017 für die Verbesserung konkreter Lebenssituationen für Menschen in Wohnungsnot sowie für die Durchsetzung ihrer Interessen auf politischer Ebene einsetzt. Die SWM ist seit 2020 ein eingetragener Verein und offen für wohnungslose, ehemals wohnungslose und von Wohnungsnot bedrohte Menschen. Menschen ohne Erfahrungen von Wohnungsnot können sich als Fördermitglieder engagieren. Ziel der SWM ist es, (ehemals) wohnungslose Menschen zu befähigen und zu unterstützen, in selbstentwickelten Strukturen Teilhabe und Selbsthilfe zu erfahren (Schneider 2017, S. 255). Dabei fördert der Verein die selbstbestimmte Vertretung und Vermittlung ihrer Interessen, Sichtweisen und Erfahrungen (SWM o.J.). Die SWM erfährt in ihren Strukturen vielfältige (v.a. wohlfahrtsstaatliche) Unterstützung durch Bereitstellung von Finanzen,

¹ Der Beitrag ist eine gekürzte Version meiner bereits veröffentlichten Masterarbeit *Politische Selbstvertretung wohnungsloser Frauen* bei Frau Prof. Dr. Theresia Degener (Erstprüferin) und Herrn Prof. Dr. Benjamin Benz (Zweitprüfer) (Dittrich 2020a).

² Tiefere Ausführungen in Dittrich 2020a, S. 37-44.

³ Die SWM präsentiert sich auf folgenden Seiten: <https://www.wohnungslosentreffen.de/> & <https://selbstvertretung-wohnungsloser-menschen.org/> (24.09.2022).

haupt- und ehrenamtliche Unterstützung aus Wissenschaft und Praxis sowie fachliche Kompetenzen, weswegen sie als keine reine Selbstorganisation verstanden werden kann. Aufgrund geringerer materieller und immaterieller Ressourcen wie Geld und Räumlichkeiten sowie fachlichem Wissen und (psychischen) Sicherheitsstützen durch Stabilität und Kontinuität, haben Menschen in Wohnungsnot weniger Möglichkeiten, sich zu organisieren und Selbstvertretungen zu bilden. Diese fehlenden Ressourcen können durch die vielschichtigen Beteiligungen und Unterstützungen bedingt ausgeglichen werden (von Winter 2019).⁴

3 Frauen in der SWM

Im Umfeld der SWM wurde 2019 eine Befragung im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes der Evangelischen Hochschule RWL zum Thema „Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der SWM“ unternommen, an der sich 31 Männer und 4 Frauen beteiligt haben (Bauer, Dittrich & Kellmer 2019, S. 44).⁵ Die Studie ergab, dass sich in der SWM vor allem ehemals wohnungslose Menschen engagieren, die sich in einigermaßen stabilen Lebensphasen befinden und bereits einen großen Teil ihrer Problemlagen, die mit der Wohnungsnot verknüpft sind, überwunden haben (ebd., 41). Vor Corona lag der Frauenanteil bei den Treffen der SWM bei ca. 30% (Dittrich 2020a, S. 50).⁶ Die SWM spiegelt daher ungefähr das Geschlechterverhältnis der Menschen in Wohnungsnot wider. Im Gegensatz zur Mitgliederstruktur ist der Vereinsvorstand jedoch nahezu geschlechtsparitatisch besetzt. Versuche, eine Frauengruppe innerhalb der SWM zu etablieren, sind noch nicht von langanhaltendem Erfolg. Das Ziel dieses Beitrages ist es daher, die Erfahrungen der Frauen (in Abgrenzung zu männlichen Erfahrungen) darzustellen und aufzuzeigen, wie geschlechtlichen Ungleichheiten innerhalb der SWM entgegengewirkt werden kann (ebd.).

3.1 Politische Selbstvertretung wohnungsloser Frauen

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse vorgestellt, die mittels einer Zukunftswerkstatt und einer Gruppendiskussion erhoben und mithilfe der Intersektionalen Mehrebenenanalyse (IMA) nach Gabriele Winker und Nina Degele (Winker & Degele 2009) sowie einer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.⁷

⁴ Tiefere Ausführungen in Dittrich 2020a, S. 45-49.

⁵ Die SWM organisiert jährliche Wohnungslosentreffen, auf dem 2019 die Umfrage durchgeführt wurde. 35 Fragebögen wurden vollständig ausgefüllt. Über 100 (ehemals) wohnungslose Menschen haben an dem Treffen teilgenommen.

⁶ Aktuelle Zahlen liegen nicht vor.

⁷ Die Zukunftswerkstatt und die Gruppendiskussion fanden im Rahmen einer eigens dafür organisierten Tagung statt, die ich dank Fördergelder der Thea-Messing-Stiftung für obdachlose Mädchen und Frauen und des Sozialwissenschaftsladen der Ev. Hochschule R-W-L sowie mit Unterstützung der SWM realisieren konnte.

Fünf Frauen aus dem Umfeld der SWM, die sich als ehemals wohnungslos (60%) und wohnungslos (40%) bezeichnen, haben an dem Forschungsvorhaben teilgenommen.⁸

3.2 Erfahrungen wohnungsloser Frauen

Die befragten Frauen erlebten eine hierarchische Ungleichbehandlung der Geschlechter, indem sie mit sexistischem Verhalten und geschlechtsspezifischen Marginalisierungen sowie Zurückweisungen ihrer Anliegen konfrontiert wurden. Auf institutioneller Ebene (in Einrichtungen und teilweise abgeschwächt auf der Ebene der Selbstvertretung) erlebten sie Machthierarchien und Mindermacht⁹. Dabei werden vor allem die Verschränkungen der Ungleichheitskategorien Geschlecht und Klasse, die sich hier durch Wohnungsnot konstituieren, deutlich.

Nachstehend werden die prägnantesten Erfahrungen beschrieben und eingeordnet.

Interpersonales unsoziales Verhalten

Während der Gruppendiskussion und der Zukunftswerkstatt wurde wiederholt auf unsoziales und rücksichtsloses Verhalten (wie „Mobbing“, „lästern“ und „Egoismus“ (Dittrich 2020a, S. 71)) und das Erleben moralischer Resignation verwiesen. Die Frauen erleben beides bei sich selbst und bei anderen.

„Also da sind keine Begegnungen als Menschen möglich. Und sich über irgendwelche Interessen oder Nachrichten auszutauschen, sondern es wird sehr schnell sehr primitiv“ (Gruppendiskussion, zit. n. Dittrich 2020b, S. 86).

Dieses von den Frauen beschriebene unsoziale Verhalten kann auf eine Vielzahl von Ursachen zurückgeführt werden. Zum einen ist es bedingt durch die moralische Resignation, die wiederum auf gesellschaftliche und institutionelle Stigmatisierung zurückgeführt werden kann. Außerdem ist es innerhalb der SWM begünstigt durch eine fehlende gemeinschaftliche Thematisierung und Aufarbeitung sowie allgemein durch die knappe Verfügbarkeit von Ressourcen (Dittrich 2020a, S. 71f., S. 81f. & S. 98).

Erleben von Sexismus

Die Frauen erleben vielfältiges (alltägliches und in allen Lebensbereichen aufzufindendes) sexistisches Verhalten ihnen gegenüber. Sowohl frauenspezifische wie auch ihre eigenen Bedürfnisse und Anliegen werden zurückgewiesen. Die Frauen werden dabei nicht nur mit sexistischem

⁸ Die Zahlen stammen aus einer nicht ausgewerteten Fragebogenerhebung im Rahmen der o.g. Tagung (Dittrich 2020b, S. 253); Die methodischen Grundlagen sind nachzulesen in der ungekürzten Version meiner Masterarbeit (Dittrich 2020a, S. 55-62).

⁹ *Mindermacht* bedeutet im Sinne von Beate Blank (2018) das Vorhandensein von *weniger Macht*. Im Gegensatz zu Machtlosigkeit oder Ohnmacht räumt es aber den Menschen eine gewisse, wenn auch geringere, Macht ein (Blank 2018, S. 334f.).

tischen Erfahrungen konfrontiert, sie reproduzieren diese ebenfalls. Dieser Sexismus ist gesellschaftlich strukturell und symbolisch verankert¹⁰ (u.a. Maihofer 1994, S. 182f.), indem beispielsweise die Rechtsprechung häufig zulasten von Betroffenen sexualisierter Gewalt, die größtenteils weiblich sind,¹¹ erfolgt (Lembke 2016; Frauen gegen Gewalt o.J.). Die Angst vor sexualisierter Gewalt ist dabei geprägt durch gesellschaftlich als selbstverständlich vermittelte, überlegene Männlichkeitskonstruktionen. Das Nichtwissen über strukturelle und symbolische Zusammenhänge und die omnipräsente Angst vor sexualisierter Gewalt führen zu einem individuellen Vermeidungsverhalten, um sexistischem Verhalten nicht begegnen zu müssen. Diese Phänomene werden auch in der einschlägigen Fachliteratur beschrieben (u.a. Wesselmann 2009, S. 11; Enders-Drägässer et al. 1999, S. 95).¹²

Geschlechtliche Stereotype sind auch im Kontext von Wohnungsnot wirkmächtig. So führt die Verschränkung zwischen weiblichen Rollenerwartungen (wie z.B. Frauen als fürsorgende Hausfrauen) und der Vorstellung des Lebensmittelpunktes ‚Straße‘ als aggressiver, kalter Ort aufgrund der (vermeintlichen) Unvereinbarkeit von Weiblichkeit und Wohnungsnot zu einem Rollenkonflikt (Dittrich 2020a, S. 93f.; Böhnisch & Funk 2002, S. 291).

Weiblichkeitskonstruktionen entlang der erwarteten stereotypen Eigenschaften ‚hübsch, zurückhaltend und (zu) emotional‘, führen dazu, dass Frauen weniger aktiv in Debatten ihren Standpunkt formulieren und durchsetzen als Männer (u.a. Maihofer 1995, S. 100-103).

Dabei wird die intersektionale Verschränkung der Diskriminierungserfahrungen deutlich: Es findet eine doppelte Herabstufung der wohnungslosen Frauen statt, die sich politisch engagieren: Zum einen, weil sie als wohnungslose Frauen als weniger durchsetzungsstark wahrgenommen werden und zum anderen weil sie als politisch agierende Frauen weniger ernstgenommen werden.

Staatliche Bestrebungen, wie die Bevorzugung konservativer Familienmodelle beispielsweise durch Steuererleichterungen und Vorstellungen über die (zwei) Geschlechter, sind fest verankert im gesellschaftlichen Bewusstsein (Dittrich 2020a, S. 98f.; Heinrich, Jochem & Siegel 2016, S. 8; Maihofer 1994, S. 181f.). Gesellschaftliches Leben und Erfahrungen sind daher vor dem Hintergrund dieser heteronormativen Vorstellungen zu verstehen: außerhalb dieser Wertvorstellungen und Ideologien sind Erfahrungen kaum möglich. Die Akzeptanz von sexistischem Verhalten und das gesellschaftliche Klima führen zur Normalisierung und Verinnerlichung dieser (Dittrich 2020a, S. 97; Winker & Degele 2009, S. 40).

„Also ich erlebe hier in der Selbstvertretung ein bisschen, aber abgeschwächt - weil da alle glaube ich zivilisierter sind als sonst unter Wohnungslosen -, als auch [in der Einrichtung a)] so eine ganz starke Ping-Pong-Dynamik. Da kommt eine Frau her und viele sind ja einsam. Das sind halt auch einfach nur Menschen, die vielleicht seit Jahren keine Partnerin, keinen

¹⁰ Mithilfe der IMA lassen sich drei Materialisierungsebenen von Ungleichheiten und ihren Wechselwirkungen aufzeigen: Neben der *Identitätsebene* können diese auf der *Ebene symbolischer Repräsentationen* und auf der *Strukturebene* ausgemacht werden (Winker & Degele 2009, u.a. S. 29).

¹¹ Die gesellschaftliche Wahrnehmungslücke hinsichtlich männlicher Betroffener sexualisierter Gewalt stellt ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar.

¹² Ausführlich dazu: Dittrich 2020a, S. 37-44.

Sex mehr hatten und da kommt jemand, der vielleicht sympathisch rüberkommt, wie auch immer. Und dann versucht man erstmal, anzudocken. Und wenn dann aus verschiedenen Gründen, in dem Fall ich, (abwehrend?) bin. Weil mir der Stil nicht passt oder wie auch immer. Dann schlägt es sehr schnell um in Hass. Oder Hass ist vielleicht ein zu krasses Wort. (...) Abwertung.“ (Gruppendiskussion, zit. n. Dittrich 2020b, S. 91).

So beschreibt eine Teilnehmerin der Gruppendiskussion den Preis, den Frauen häufig zahlen müssen, um persönliche Grenzen gegenüber Mitstreitern durchzusetzen sowie die Schutzmechanismen, die zu Einsamkeit und sozialer Distanz führen.

Institutionelle Machthierarchien

Die Frauen wiesen in ihren Äußerungen immer wieder auf ein unzureichendes Hilfesystem und für sie nicht nachvollziehbare, institutionelle Entscheidungswege hin. Als unzureichend wurde nicht nur die Unterstützung für Menschen in Wohnungsnot allgemein beschrieben, sondern auch speziell für Frauen oder Jugendliche (wie fehlende niederschwellige Angebote und zu große Zugangsbeschränkungen zu höherschwelligen) (Dittrich 2020a, S. 97). Die Teilnehmerinnen in der Gruppendiskussion fühlten sich von Personen aus dem Organisationsteam¹³ der SWM im Stich gelassen, da die anfänglich zugesagte Unterstützung beim Aufbau einer Frauengruppe innerhalb der SWM nicht erbracht wurde:

„Und das ist dann nachher zum Schluss abgeschmettert worden. Es ist nicht zur Gründung einer Frauengruppe gekommen, weil es hieß, wir brauchen keine. Ihr seid viel zu/ sowieso viel zu wenig Frauen und es ist keine Notwendigkeit da. Ihr habt die gleichen Notwendigkeiten, wie Männer und das müssen wir jetzt nicht machen“ (Gruppendiskussion, zit. n. Dittrich 2020b, S 39).

Eine andere Teilnehmerin ergänzt: *„Also wir haben uns da schon nicht ernstgenommen gefühlt“ (ebd., S. 41).*¹⁴

Während der Zukunftswerkstatt wurden von den Frauen u.a. sogenannte ‚Utopiewünsche‘¹⁵ erarbeitet. Alarmierend ist, dass eine Vielzahl dieser Utopiewünsche auf die Befriedigung allgemeiner menschlicher Bedürfnisse abzielt. Alle Menschen haben ein Bedürfnis nach physischen und psychischen „Sicherheitsräumen“, „Stützpunkten“ (Dittrich 2020a, S. 74), Gemeinschaft, Begegnungen unter Menschen (und nicht nur zwischen Mitarbeitenden und Hilfebedürftigen) und nach friedvollen Interaktionen. Dass die Frauen auf so vielfältige Weise die Erfüllung dieser menschlichen Bedürfnisse als ‚Utopie‘-Wünsche beschreiben, weist auf den oft unmenschlichen Umgang mit ‚hilfebedürftigen‘ Menschen in Institutionen und innerhalb der Gesellschaft hin:

¹³ Ein weiteres Organ der SWM ist neben dem Verein das Organisationsteam, das die Idee der Wohnungslosentreffen und der SWM entwickelt hat und aus dem Koordinator, zwei leitenden Mitarbeiter*innen von Bethel im Norden, wo die SWM projektbezogen beheimatet ist, sowie einem wohnungslosen Mann besteht.

¹⁴ Obwohl nach beharrlichem Engagement die Existenz von geschlechtsspezifischen Bedürfnissen und die Berechtigung frauenspezifischer Räume anerkannt wurden, zeigt dieses Beispiel, dass die Sichtbarmachung und Umsetzung eben dieser mit viel Kraft verbunden sein kann.

¹⁵ Weitergehende Ausführungen in Dittrich 2020a, S. 73-76.

„Da verstehe ich dann, dass sie sagen, 'Du, ich bleibe lieber auf der Straße. Bevor ich mir das antue'“ (Gruppendiskussion, zit. n. Dittrich 2020b, S. 112).

Die IMA-Recherche konnte bestätigen, dass viele Betroffene durch eine lückenhafte Angebotsstruktur, willkürlich(e) (erscheinende) Entscheidungsprozesse und den als unmenschlich empfundenen Umgang vom Hilfesystem nicht erreicht werden (Dittrich 2020a, S.74f. & S. 87f.; BAG W 2015; BAG 2019; u.a.).

Mindermachtserfahrungen

Die Frauen erleben im institutionellen Hilfesystem, ebenso wie auch abgeschwächt in der SWM, Machthierarchien und Mindermacht. Diese sind verknüpft mit staatlichen und institutionellen Zugangsbeschränkungen zu Unterstützung und erstrebenswerten Ressourcen wie Wohnraum oder dem Arbeitsmarkt sowie mit gesellschaftlichen und institutionellen Stigmatisierungen. Diese Zugangsbeschränkungen sind klassistisch, heteronormativ, bodyistisch und rassistisch organisiert: Menschen, die bspw. von Armut bedroht sind, die nicht den gängigen Geschlechterrollen(-erwartungen) entsprechen, die nicht als gesund gelten und die Rassismus erfahren, werden dabei benachteiligt (Dittrich 2020a, S. 88 & S. 97; MAGS 2019; BAG W 2017; u.a.).

Das Erleben von Mindermacht und Stigmatisierung in Gesellschaft und Institutionen wird durch strukturelle und symbolische Zusammenhänge bedingt sowie durch eine fehlende Vernetzung und durch geringe Empowerment-Ressourcen verstärkt. Strukturelle Zusammenhänge sind institutionelle Praktiken zu Lasten von Betroffenen (z.B. Abweisung trotz Rechtsanspruch oder fehlende Partizipationsmöglichkeiten) sowie ein meritokratisches Leistungsprinzip, das sich durch Gesetzgebungen und symbolische Repräsentationen äußert. Stigmatisierende Geschlechterrollenerwartungen führen ebenfalls zum Erleben von Mindermacht.

Aus dieser Perspektive heraus kann Wohnungsnot in Verbindung gebracht werden mit institutionellen und staatlichen Handlungen, die an den Bedürfnissen der Menschen vorbeizielten, mit der fehlenden Befriedigung menschlicher Bedürfnisse (wie die Gewinnfokussierung statt einer Orientierung am psychischen und physischen Wohlbefinden) sowie mit fehlendem Wohnraum und diskriminierenden, durch Vorurteile besetzten Zugangsbeschränkungen zu diesem (Dittrich 2020a, S. 88 & S. 98).

„Durch ihre prekäre (unsichere und fragile) Lebenslage haben [die] Frauen und [alle] Menschen in Wohnungsnot [...] wenige Möglichkeiten, gesellschaftlichen oder institutionellen Druck für eine Verbesserung der Umstände auszuüben (durch eine geringe Lobby und eine geringe Wirkkraft ihrer Kritik) (ebd., S. 99f.).

Meritokratisches Leistungsdogma

Die Erfahrungen der Frauen sind gekennzeichnet durch Verinnerlichung von, aber auch durch ein Widersetzen gegenüber meritokratischen Leistungsprinzipien und Ansprüchen an Selbstoptimierung.

Durch die IMA konnten aufgezeigt werden, dass Wohnungsnot und Armut, hier insbesondere von Frauen, nicht (nur) individuellen Schicksalsschlägen zuzuschreiben sind, sondern gesellschaftlichen Systematiken folgen. Es sind zum einen gesellschaftlich verankerte, geschlechtliche Ungleichbehandlungen beruhend auf geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen. Zum anderen führen knappe Ressourcen (Wohnraum, Unterstützungsangebote, finanzielle Mittel) zum gesellschaftlichen Konkurrenzdruck. Der vorherrschende Neoliberalismus¹⁶ sowie das Subsidiaritätsprinzip und die meritokratische Logik des deutschen Sozialstaates führen zum Leistungsdruck und zu den Dogmen, jede Person sei für sich selbst verantwortlich und Wohnungsnot sei individuell verursacht (ebd., S. 95f. & S. 98f.). So sind bspw. durch die Hartz-Reform staatliche Leistung nur noch mit der Verpflichtung zu einer Gegenleistung verbunden (Deutscher Bundestag 2013). Die gesellschaftliche Verankerung und Akzeptanz dieser meritokratischen Prinzipien führt zu ihrer Wirkmächtigkeit und zur Verinnerlichung und Normalisierung dieser (Winker & Degele 2009, S. 40).

3.3 Geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Kontext der SWM

Zusammenfassend werden im Folgenden die durch die Analyse der Ergebnisse herausgearbeiteten, geschlechtlichen Unterschiede im Feld dargestellt.

Ungleiche Geschlechterverhältnisse

In der SWM engagieren sich weniger Frauen als Männer. Dies entspricht zwar in etwa den Geschlechterverhältnissen laut den Schätzungen der BAG W, dennoch führen sie zu einem (weiteren) Unterlegenheitsgefühl der Frauen, da sie sich in der Minderheit befinden und weniger Gehör für ihre Anliegen finden (Dittrich 2020a, S. 100).

Ungleiche Ansprache und Erfahrungen

Frauen in der SWM erleben sowohl von Externen wie auch intern andere Ansprachen und Behandlungen als ihre männlichen Kollegen: Im Gegensatz zu den männlichen Mitgliedern müssen die Frauen ihr Engagement eher rechtfertigen. Die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen sind mit einem politischen Engagement schwer vereinbar. Durch die wirkmächtigen, gesellschaftlichen Weiblichkeitskonstruktionen erfahren die Frauen sexualisierte Ansprachen und Reduzierungen auf ihre Weiblichkeit und Sexualität (ebd.).

¹⁶ Neoliberalismus wird in Anlehnung an Winker und Degele (2009) verstanden als eine Bestrebung nach (Selbst-)Optimierung, die durch den Kapitalismus geprägt ist, die einem Maximierungspostulat folgt und die in nahezu allen Lebensbereichen hineinwirkt. Folge: subtile Verinnerlichungen von Normen und der Unterteilung in ‚brauchbar‘ und ‚unbrauchbar‘.

Männlich besetzte Koordinierungsstelle

Die Koordinierungsstelle¹⁷ und das Organisationsteam der SWM sind neben dem Verein weitere Organe der SWM, in denen viele organisatorische, planerische und inhaltliche Kompetenzen verankert sind. Die Koordinierungsstelle ist dabei mit einem männlichen Koordinator sowie mit einem weiteren männlichen Mitglied der SWM besetzt. Das Organisationsteam besteht aus drei Männern und einer Frau. Auf dieser koordinativen Ebene, die in inhaltlichen und organisatorischen Fragen viel Macht innehat, ist somit nur eine weibliche Perspektive vertreten (ebd.).

Handlungsempfehlungen

Aufbauend auf den angewendeten Analysen (IMA und Inhaltsanalyse) zielen die von mir formulierten Handlungsempfehlungen¹⁸ darauf ab, geschlechtliche Ungleichheiten, insbesondere im Feld der Selbstvertretung wohnungsloser Frauen, aber auch darüber hinaus, abzubauen. Einerseits sind sie adressiert an die SWM: innerhalb der Organisation ist es wichtig auf zwei Ebenen zu agieren. Zum einen sollte das Ziel verfolgt werden, Frauen stärker zu fördern (individuelles Empowerment) und zum anderen ein stärkeres Bewusstsein innerhalb der Organisation für gesellschaftliche, vor allem für geschlechtliche, aber auch für klassistische und rassistische Ungleichheiten zu schaffen (Peer-Empowerment). Die Unterstützung wohnungsloser Frauen innerhalb der SWM ist dabei ein wichtiges Instrument.

Handlungsempfehlungen adressiert an die SWM:

- „Unterstützung und ideelle Förderung der Frauengruppe
- Kultur eines respektvollen Miteinander[s] pflegen
- Weiterentwicklung von Aufgabenkreisen
- Besetzung der Koordinierungsstelle mit weiteren/ weiblichen Mitgliedern
- Klare Rechtsverhältnisse innerhalb der SWM
- Auseinandersetzung mit sexistischen und diskriminierenden Verhaltensweisen und Strukturen
- Weiterhin Unterstützung von außen akquirieren
- Der Frauengruppe perspektivisch die Position einer Regionalgruppe einräumen“ (ebd., S. 101)

Darüber hinaus adressieren die Handlungsempfehlungen politische Akteur*innen und unterstützende Beteiligte. Sie zielen darauf ab, dass Unterstützung für und Beteiligungsmöglichkeiten von wohnungslosen Menschen und insbesondere Frauen auf der institutionellen, auf der

¹⁷ Hier werden von einem hauptamtlichen Koordinator mit Unterstützung (ehemals) wohnungsloser Menschen die Projekte der SWM koordiniert.

¹⁸ Die ausdeklinierten Handlungsempfehlungen sind hier zu finden: Dittrich 2020a, S. 102-109.

gesellschaftlichen und auf der politischen Ebene fest verankert und diversifiziert ausgebaut werden, damit sich Empowerment (individuelles, Peer- und politisches) entfalten kann.

Handlungsempfehlungen adressiert an politische Akteur*innen:

- „Der SWM eine sichere Finanzierung gewährleisten
- Unterstützung der Interessenvertretungen auf politischer Ebene
- Ausweitung und (weitere) Sichtbarmachung von Unterstützungsangeboten
- Förderung eines sensibleren, gesellschaftlichen Umgangs mit Wohnungsnot“ (ebd.)

Zusammenfassend werden nun Schlussfolgerungen, die sich aus den Erfahrungen und Handlungsempfehlungen ableiten lassen, dargestellt.

4 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde die politische Selbstvertretung wohnungsloser Frauen mithilfe der Methodentriangulation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Erfahrungen der Frauen konnten so nicht nur aufgezeigt werden, sondern ebenfalls eingeordnet und begründet werden. Außerdem wurde aufgezeigt, dass (ehemals) wohnungslose Frauen als Frauen und als (ehemals) wohnungslose Menschen vielfältigen unterdrückenden Mechanismen ausgesetzt sind, die strukturell und symbolisch tief in der Gesellschaft verankert sind und dabei in vielfältigen Wechselwirkungen zueinanderstehen. Durch die in der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse konnten Unterstützungsmöglichkeiten formuliert werden – nicht nur, um geschlechtlichen Ungleichheiten entgegenwirken zu können, sondern ebenfalls, um die SWM zu einem diskriminierungsfreieren Raum zu gestalten. Aus den Ergebnissen lassen sich weiterführende Schlussfolgerungen ableiten.

4.1 Gemeinschaftliche Interessenvertretung im Spannungsfeld zwischen Empowerment-Ressource und Ort der Mindermachtserfahrungen

Die Arbeit und das gemeinsame Wirken in der SWM sind geprägt durch ein Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl (Dittrich 2020a, S. 98).

Menschen, die in einer Gruppe nur in einer Minderheit vertreten sind, haben aufgrund von Homosozialitäten öfter Schwierigkeiten, sich in der Mehrheitsgruppe gelingend zu artikulieren und durchzusetzen, da unbewusst eher ein gleiches Auftreten und gleiche Anliegen unterstützt werden als die der (vermeintlich) Anderen (ebd., S. 99; Klinger 2014, S. 232f.). Daher führt die geringere Anzahl der Frauen in der SWM auch zu dem Umstand, dass sie sich in ihren Anliegen nicht ernstgenommen fühlen: *„Ich glaube, das spielt eine Rolle, insofern als Frauen einfach in der kompletten Minderheit sind. Und sich vielleicht deshalb schon nicht so richtig trauen“* (Gruppendiskussion, zit. n. Dittrich 2020b, 85).

In Abgrenzung zum Hilfesystem wird das Netzwerk der SWM insgesamt positiv als ein Ort des Zusammengehörigkeitsgefühls und der Wertschätzung wahrgenommen. Die SWM dient als Gegenbild zum gesellschaftlich vorherrschenden Leistungs- und Konkurrenzdruck, der zu Mindermachtserfahrungen führt: Hier wird ein respektvolles Miteinander gepflegt und gemeinsam die Stimme erhoben:

„Ich empfinde das schon als Politik. (..) Für mich ist das schon Politik, wenn wir/ Und und und und dann uns zusammentun. Und unsere Stimme erheben und sagen 'Leute, so läuft es nicht. Wir brauchen eine Wohnung“ (Gruppendiskussion, zit. n. Dittrich 2020b, 86f.).

4.2 Frauenspezifische Identitätspolitik

„Die Ergebnisse zeigen [...], dass eine frauenspezifische Identitätspolitik wichtig ist, um die prekäre Situation von wohnungslosen Frauen benennen zu können. Ohne einen Rekurs auf eine (naturalisierte) Zweigeschlechtlichkeit wäre das nicht möglich. Jedoch besteht die Gefahr, dass dadurch geschlechtliche Unterschiede essenzialisiert und naturalisiert werden; dass bestehende geschlechtsbezogene, symbolische und strukturelle Unterdrückungsmechanismen gestützt, legitimiert und reproduziert werden. Die beschriebenen Erfahrungen müssen daher ausschließlich als Symptom und Ausdruck geschlechtlicher Ungleichheit und nicht als Ursache dieser verstanden werden“ (Dittrich 2020a, S. 101).

Das Mitwirken der Frauen in der SWM sollte vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge betrachtet werden. „Die Frauen bringen frauenspezifische Erfahrungen (wie sexistische, [aber auch klassistische] [...] Erfahrungen) mit in die SWM. Sie erleben die SWM vor diesem Hintergrund, da diese Erfahrungen für sie präsent und allgegenwärtig sind“ (ebd., S. 102).

Mithilfe der Inhalts- und der Intersektionalen Mehrebenenanalyse konnte herausgearbeitet werden, dass Geschlechterrollenerwartungen einen erheblichen Einfluss auf Wohnungsnot und auf die Ausübung politischer Selbstvertretung haben. Aufgrund des Geschlechtes haben sich Frauen vielfältige Vermeidungsstrategien angeeignet. In der Wohnungsnot werden geschlechtliche und institutionelle Diskriminierungserfahrungen verschärft. Insbesondere gesellschaftliche, strukturelle und symbolische Vorstellungen über die meritokratische Leistungslogik sowie über die Kategorie Geschlecht, die sich jeweils im Spannungsfeld zwischen Zustimmung und Widersetzung bewegen, sind in diesem Feld wirksam.

4.3 Unterstützung im Feld der politischen Selbstvertretung wohnungsloser Frauen

Die beschriebenen Erfahrungen und Analysen zeigen, wie notwendig eine *an den Bedürfnissen der Betroffenen orientierte Unterstützung* ist. Unterstützung für Menschen in Wohnungsnot muss auf den unterschiedlichen Ebenen massiv ausgeweitet werden und dabei die Perspektive der Menschen einnehmen. Menschen mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status haben dabei weniger Ressourcen, um sich Kollektivierungsprozessen anschließen zu können (von Winter 2019, S. 26; Herriger 2020, S. 176f.). Klassistische Ungleichheiten werden dadurch verstärkt. Eine politische Selbst- oder Interessenvertretung kann nur dann gelingen, wenn genügend materielle und immaterielle Ressourcen vorhanden sind. Es ist schwer, eine politische Agenda zu entwickeln, wenn Fragen der Wohnungsnot (*Wo kann ich die nächste Nacht schlafen? Welche Toiletten kann ich benutzen? Sind meine Freund*innen ausreichend versorgt?*) allgegenwärtig sind. Daher muss es die Aufgabe von Institutionen und Staat sein,

Wohnungsnot zu bekämpfen und Strukturen zu schaffen und zu unterstützen, in denen Menschen mit Wohnungsnoterfahrungen intersektional eine politische Agenda entwickeln, ihre Anliegen gelingend nach außen tragen und nach innen eine reflexive solidarische Gemeinschaft leben können. Dass diese Strukturen gerade erst am Anfang stehen und intersektionale Perspektiven nur langsam Einzug erhalten, zeigt dieser Beitrag.

Durch die Perspektivenerweiterung mithilfe der IMA konnte geklärt werden, wieso die Erfahrungen für Frauen im Feld charakteristisch und prägend sind. Es zeigt sich, dass auch im Feld ein hierarchisch strukturiertes Geschlechterverständnis vorherrschend und eine weibliche Identitätspolitik daher wichtig ist, um geschlechtliche Ungleichheiten wahrzunehmen und ihnen entgegenzuwirken: Sowohl in Institutionen der Wohnungsnothilfe wie auch im Kontext der Selbstvertretung ist es wichtig, *frauenspezifische Räume* anzubieten, damit Erfahrungen ausgetauscht und gemeinschaftlich verarbeitet werden können. Wie der Beitrag zeigt, können in geschützten Räumen Mindermachtserfahrungen und Ungleichheitserfahrungen auf den Ebenen der Sozialstrukturen, der Repräsentationen und der Identitätskonstruktionen wahrgenommen und verstanden werden.¹⁹

Hierbei darf der *intersektionale Blick* nicht fehlen. Die vielfältigen und häufig marginalisierten Lebensrealitäten müssen, wie durch die Arbeit aufgezeigt, mitgedacht und aktiv einbezogen werden. So engagieren sich in der SWM kaum Menschen mit r direkten Flucht- oder familiären Migrationsgeschichten.²⁰ Dass beides mit einem höheren Armuts- und Wohnungsnotrisiko korreliert und diese Intersektionalität das Erleben von Wohnungsnot fundamental beeinflussen kann, ist zwar im Bewusstsein der SWM und insbesondere der Frauen,²¹ jedoch gelingt es der SWM noch nicht, diese Perspektiven durch aktive Beteiligung miteinzubeziehen. Dies ist jedoch essenziell, um Benachteiligungen sowie Diskriminierungs- und Armutsrisiken adäquat begegnen zu können. Wenn für eine so große und plurale Gruppe wie für ‚wohnungslose Menschen‘ oder ‚wohnungslose Frauen‘ gesprochen und gestritten werden soll, ist es notwendig, auch die marginalisierten Perspektiven einzubringen.

Hinzu kommt, dass die in der SWM etablierte *Unterstützung von außen kritisch und reflexiv begleitet* werden muss, da die Eigeninteressen der Unterstützenden (wie die eigene Reputation oder institutionelle Interessen) ebenfalls eine Rolle spielen, diese aber aufgrund des geringen Organisationsgrads und teilweisen intransparenten Kommunikationswegen wenig thematisiert werden.

Um *Empowerment-Prozesse* nachhaltig zu initiieren, müssen Macht und Ressourcen geteilt werden. Menschen in Wohnungsnot (und hier im Speziellen Frauen in Wohnungsnot) müssen explizit in Entscheidungsprozesse innerhalb und außerhalb der Selbstvertretung miteinbezogen sowie in bestehenden und neu zu schaffenden Beteiligungsformen gestärkt werden. Beispiele

¹⁹ Während der Zukunftswerkstatt und der Gruppendiskussion konnten die Frauen ihre Ansichten und Erfahrungen reflexiv formulieren und analysieren. An diesen haben ausschließlich Frauen aus dem Umfeld der SWM teilgenommen, sodass diese als geschützte Räume verstanden werden können.

²⁰ Ausprägungen und Ursachen dazu stellen ebenfalls ein Forschungsdesiderat dar.

²¹ So fordern sie bspw. zum Internationalen Frauentag 2021 mehr multilinguale Schutzräume und Hilfen unabhängig der Staatsbürgerschaft: <http://www.wohnungslosentreffen.de/inhalte-blog/263-frauentag-2021.html> (08.01.2022).

hierfür können Wohnungslosenbeiräte, Frauengruppen in den diversen Institutionen, geschlechtsparitätische Beteiligungen an Gesetzgebungsverfahren und an institutionellen Reformen sein. So können Lebensereignisse und -umstände gemeinsam bewältigt und Handlungswirksamkeit erlangt werden.

Literaturverzeichnis

BAG W (Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V.) (24.11.2015): *Kommunen müssen ihre Pflicht zur Notunterbringung Obdachloser erfüllen*. Online verfügbar unter: https://www.bagw.de/de/presse/show?tx_netnews_newsview%5Baction%5D=show&tx_netnews_newsview%5Bcontroller%5D=News&tx_netnews_newsview%5Bnews%5D=117&cHash=194cb3d6fb6957ac8026423206852f45 [aufgerufen am 24.09.2022].

BAG W (Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V.) (25.10.2017): *Bezahlbaren Wohnraum schaffen, Wohnraum für wohnungslose Menschen akquirieren*. Online verfügbar unter: https://www.bagw.de/fileadmin/bagw/media/Doc/POS/POS_17_Wohnraum_beschaffen.pdf [aufgerufen am 24.09.2022].

BAG W (Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V.) (Juni 2019): *Sicherstellung bedarfsgerechter Hilfen für Frauen in einer Wohnungsnotfallsituation*. Online verfügbar unter: https://www.bagw.de/fileadmin/bagw/media/Doc/POS/POS_19_Sicherstellung_bedarfsgerechter_Hilfen_fuer_Frauen.pdf [aufgerufen am 24.09.2022].

BAG W (Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe) (2021): *Steigende Zahl Wohnungsloser im Wohnungslosensektor, Wohnungslosigkeit anerkannter Geflüchteter sinkt*. Online verfügbar unter: <https://www.bagw.de/de/themen/zahl-der-wohnungslosen/index.html> [aufgerufen am 28.12.2021].

BAUER, M.; DITTRICH, F. & KELLMER, V. (2019): *Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Selbstvertretung wohnungsloser Menschen. Projektbericht im Lehrforschungsprojekt*. Unveröffentlicht.

BLANK, B. (2018): *Empowerment. Ein Leitkonzept der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft?* In: BLANK, B. / GÖGERCIN, S. / SAUER, K. E. / SCHRAMKOWSKI, B. (Hg.): *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, S. 327-340.

- BÖHNISCH, L. & FUNK H. (2002): *Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen*. Weinheim: Juventa.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2013): *Gerhard Schröders Agenda gegen den Reformstau*. Online verfügbar unter: https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2013/43257637_kw11_kalenderblatt_agenda2010-211202 [aufgerufen am 20.05.2020].
- DITTRICH, F. (2020a): *Politische Selbstvertretung wohnungsloser Frauen. Masterarbeit an der Ev. Hochschule R-W-L*. Online verfügbar unter: <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/searchtype/collection/id/20023/docId/2488/start/0/rows/10> [aufgerufen am 11.02.2022].
- DITTRICH, F. (2020b): *Digitaler Anhang zu Politischer Selbstvertretung wohnungsloser Frauen. Masterarbeit an der Ev. Hochschule R-W-L*. Unveröffentlicht.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U.; SELLACH, B.; FEIG, A.; JUNG, M.-L. & ROSCHER, S. (1999): *Frauen ohne Wohnung. Handbuch für die ambulante Wohnungslosenhilfe für Frauen*. Köln: Kohlhammer.
- FRAUEN GEGEN GEWALT E.V. (o.J.): *Nein heißt Nein! Kampagne "Vergewaltigung verurteilen": Petition, Plakate und Postkarten*. Online verfügbar unter: <https://www.frauen-gegen-gewalt.de/de/aktionen-themen/kampagnen/vergewaltigung-verurteilen/kampagne-vergewaltigung-verurteilen.html> [aufgerufen am 24.09.2022].
- HEINRICH, R.; JOCHEM, S. & SIEGEL, N. (2016): *Die Zukunft des Wohlfahrtsstaates. Einstellungen zur Reformpolitik in Deutschland*. Online verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/12648.pdf> [aufgerufen am 15.05.2020].
- HERRIGER, N. (2014): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. 5., erw. & aktual. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- KLINGER, L.-M., (2014): *Sag mir, wo die Mädchen sind - über den Einstieg in den Wissenschaftsbetrieb in der sozialen Arbeit*. In: ROSE, L. / MAY, M. (Hg.): *Mehr Männer in die Soziale Arbeit!? Kontroversen, Konflikte und Konkurrenzen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 229-246.
- LEMBKE, U. (11.01.2016): *Sexuelle Übergriffe im öffentlichen Raum – Rechtslage und Reformbedarf in Deutschland*. Online verfügbar unter: <https://www.legal-gender-studies.de/sexuelle-uebergriffe-im-oeffentlichen-raum-rechtslage-und-reformbedarf> [aufgerufen am 15.05.2020].
- MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW) (27.06.2019): *Endlich ein ZUHAUSE! Landesinitiative gegen Wohnungslosigkeit in Nordrhein-Westfalen. Bausteine des Handlungskonzepts*. Online verfügbar unter: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/mags_pe_27-06-2019_anlage_2_landesinitiative_gegen_wohnungslosigkeit.pdf [aufgerufen am 15.05.2020].
- MAIHOFER, A. (1994): *Geschlecht als Existenzweise. Einige kritische Anmerkungen zu aktuellen Versuchen zu einem neuen Verständnis von Geschlecht*. In: Institut für Sozialforschung (Hg.): *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 168-187.

MAIHOFER, A. (1995): *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt/Main: Helmer.

SCHNEIDER, S. (2017): *Teilhabe und Selbstorganisation wohnungsloser Menschen am Beispiel Wohnungslosentreffen Freistatt 2016 – Entwicklung und Ausblick*. In: GILLICH, S. & KEICHER, R. (Hg.): *Ohne Wohnung in Deutschland. Armut, Migration und Wohnungslosigkeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, S. 255-265.

SWM (Selbstvertretung wohnungsloser Menschen) (o.J.): *Satzung*. Online verfügbar unter: <https://selbstvertretung-wohnungsloser-menschen.org/satzung/> [aufgerufen am 07.02.2022].

VON WINTER, T. (2019): *Schwache Interessen in Gesellschaft und Staat*. In: TOENS, K. & BENZ, B. (Hg.): *Schwache Interessen? Politische Beteiligung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 26-35.

WESSELMANN, C. (2009): *Biografische Verläufe und Handlungsmuster wohnungsloser Frauen. Im Kontext extrem asymmetrischer Machtbalancen*. Opladen: Barbara Budrich.

WILKE, Y. (2019): *Wer vertritt die Armut von Frauen? Politische Interessenvertretung durch die Freie Wohlfahrtspflege*. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, Jg. 166, Heft 6, S. 213-216.

WINKER, G. & DEGELE, N. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

5. Herausforderungen in der Praxis Sozialer Inklusion

Sexualpädagogik der Vielfalt aus der Sicht von queeren Jugendlichen

Marie Müller-Handrejks

Die Idee einer Sexualpädagogik der Vielfalt ist, wie im Folgenden gezeigt wird, eine inklusive Idee und weist damit Bezüge zum Studiengang „Soziale Inklusion in Bildung und Gesundheit“ auf. Dabei spielt das Verstehen und Erklären von Prozessen der Diskriminierung sowie des Ein- bzw. Ausschlusses von Einzelnen in der Gesellschaft eine bedeutende Rolle. Mit der Verwendung des Begriffs „queer“ wird dazu passend eine dekonstruktivistische Perspektive eingenommen, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufdecken und kritisieren möchte. Durch das Sichtbarmachen der bestehenden Strukturen können diese überwunden werden, womit der Diskriminierung von marginalisierten Gruppen entgegengewirkt werden kann. Für diese Arbeit liegt der Fokus auf den Bedürfnissen von queeren Jugendlichen und ihrer Rolle in dem heteronormativ orientierten Bereich der schulischen Bildung. Dabei wurde der Begriff „queer“ als Beschreibung für Menschen, die sich jenseits der Heteronormativität identifizieren, verwendet. Dieser Begriff ist nicht unumstritten, wie beispielsweise Förster (2017) zeigt. Die Entscheidung für die Verwendung von queer hängt mit der Zielgruppe dieser Arbeit zusammen. Jugendliche befinden sich im Prozess der Identitätsentwicklung und des Reflektierens der eigenen Sexualität. Queer ist in diesem Zusammenhang offen, lässt Unsicherheit und Irritationen zu und umgeht eine obligatorische Kategorisierung der geschlechtlichen und sexuellen Identität.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Perspektive der queeren Jugendlichen durch die Beantwortung der Fragestellung *Wie sollte eine Sexualpädagogik der Vielfalt aus der Sicht von queeren jungen Menschen¹ gestaltet sein?* zu erfassen. Hierzu wurden folgende Unterfragen formuliert: *Wie haben die queeren jungen Menschen Sexualpädagogik selbst erlebt? Was wünschen sich queere junge Menschen in Bezug auf Sexualpädagogik? Was hat ihnen gefehlt? Inwieweit entsprechen die Erfahrungen, Wünsche, Vorstellungen von queeren jungen Menschen der Sexualpädagogik der Vielfalt?*

Für das Verstehen der Bedeutung einer inklusiven Sexualpädagogik ist ein Blick auf die Lebenssituation queerer junger Menschen in Deutschland unerlässlich. Queere Jugendliche stehen, ganz grundlegend betrachtet, vor den gleichen alterstypischen Entwicklungsaufgaben und gesellschaftlichen Anforderungen wie alle Jugendlichen (vgl. Hurrelmann u.a. 2016, S. 35ff). Gleichzeitig sind queere Jugendliche mit dem gesellschaftlichen Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt konfrontiert, müssen sich mit diesen auseinandersetzen und sich

¹Ursprünglich sollten queere Jugendliche befragt werden. Dies war so nicht möglich, weshalb das Forschungsdesign angepasst wurde und stattdessen queere junge Menschen im Alter von 21 bis 27 Jahren zu ihren Erfahrungen und Bedürfnissen als Jugendliche befragt wurden. Daher wurde die Fragestellung angepasst und im Folgenden wird auch von queeren jungen Menschen gesprochen.

selbst verorten. Die Entwicklungsaufgaben müssen sie vor dem Hintergrund einer nicht-heteronormativen Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung bewältigen. Zusätzliche Herausforderungen sind der Umgang mit verschiedenen Formen der Diskriminierung sowie die Frage nach der Notwendigkeit und Freiwilligkeit eines Coming-outs (vgl. Krell u.a. 2015; Krell 2013).

1 Pädagogik der Vielfalt

Zur theoretischen Einordnung einer Sexualpädagogik der Vielfalt in den Kontext von sozialer Inklusion eignet sich die Theorie der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel. Die Bezeichnung „Pädagogik der Vielfalt“ umfasst facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft, „die heterogene Lebens- und Lernweisen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben“ (Prengel 2018, S. 34f). Annedore Prengel greift für ihre Ausführungen einer Pädagogik der Vielfalt auf Axel Honneths Theorie der Anerkennung zurück. Nach dieser sind Menschen auf die intersubjektive Anerkennung ihrer Leistungen und Fähigkeiten angewiesen, um eine positive Beziehung zu sich selbst aufbauen zu können. Bleibt diese Anerkennung in einer Entwicklungsstufe aus, könne dies zu negativen Gefühlen wie Scham, Wut, Kränkung oder Verachtung führen (vgl. Prengel 1995, S. 60). In Bezug auf Schule und andere pädagogische Einrichtungen folgert Prengel, dass es deren Aufgabe sei, jeder einzelnen Person in ihrer jeweils einmaligen Lebenslage intersubjektive Anerkennung zukommen zu lassen. Missachtung im Bildungswesen, eine Folge des vorherrschenden Selektionsprinzips, soll durch die Förderung von persönlichen Bildungsprozessen sowie von Qualifikations- und Sozialisationsprozessen entgegengewirkt werden (vgl. Prengel 1995, S. 62). Nach Prengel versteht sich die Pädagogik der Vielfalt „als Pädagogik intersubjektiver Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (1995, S. 62). Inklusion versteht die Pädagogik der Vielfalt als die Anerkennung sowie Entwicklungs- und Leistungsförderung ausnahmslos aller Heranwachsender in einer gemeinsamen Institution grundlegender Bildung, in der auf hierarchisierende Zuschreibungen verzichtet wird (vgl. Prengel 2018, S. 43).

Die Pädagogik der Vielfalt weist auch einen engen Bezug zu den Menschenrechten auf, deren Kerngedanke die für alle gleichermaßen gültige „gleiche Freiheit“ ist. Demnach bedeutet Gleichheit gleiche Rechte, die die Voraussetzung für Pluralität seien. Freiheit entstehe, „indem durch Gleichheit Vielfältiges aus der Unterlegenheit in hierarchischen Rangfolgen gelöst wird“ (Prengel 2014, S. 21). Prengel versteht Vielfalt als „gleiche Freiheit für Vielfalt. Vielfalt lässt sich demnach als gleichbedeutend mit Freiheit analysieren und Vielfalt knüpft so an die demokratietheoretischen Traditionen des Freiheitsbegriffs an“ (Prengel 2014, S. 21).

2 Sexualpädagogik der Vielfalt

Tuider und Timmermanns beschreiben die Sexualpädagogik der Vielfalt wie folgt: „Eine Sexualpädagogik der Vielfalt erkennt die Vielfalt menschlichen Lebens hinsichtlich Sexualität, Geschlecht und Lebensformen an“ (Tuider u.a. 2015, S. 44). Dabei werden alle geschlechtlichen und sexuellen Lebensformen und Positionierungen von Menschen einbezogen, auch die heterosexuellen. „Die Sexualpädagogik der Vielfalt versteht sich als eine kritisch-reflexive Sexualerziehung, die von Beginn an die Stärkung des Selbstbestimmungsrechts sowie die Rechte von Kindern, Jugendlichen, und auch Lesben, Schwulen, Bi- und Polysexuellen sowie trans-

und intergeschlechtlichen Personen in Bezug auf ihre Körper und ihre Sexualität fördert“ (Tui-der u.a. 2015, S. 44). Mit dem Begriff Sexualpädagogik der Vielfalt wird die Vielfalt aller Menschen betont, die darin begründet ist, dass kein Mensch dem anderen gleicht. Zu den Differenzmerkmalen zählen beispielsweise Geschlecht, Alter, Nationalität, sexuelle Orientierung, Religion, Kultur und Körper. Die Differenzen können benutzt werden, um Hierarchien zu etablieren und Ein- bzw. Ausschlüsse zu rechtfertigen. Um dem entgegenzuwirken, seien Werte wie Anerkennung und Respekt zentral. Die Menschenrechte und die verschiedenen Emanzipationsbewegungen fordern Freiheit, gleiche Rechte für alle, Selbstbestimmung und Solidarität. Diese Werte seien die Voraussetzung für Vielfalt (vgl. Timmermanns 2016, S. 29). Sie decken sich mit den Forderungen einer Pädagogik der Vielfalt, wie sie von Annedore Prengel formuliert wurden.

Eine Sexualpädagogik der Vielfalt spricht sich generell gegen das Einordnen von Individuen in Kategorien aus und folgt dabei den Argumenten der Pädagogik der Vielfalt. Kategorien würden nur einer Aufrechterhaltung bestehender Machtstrukturen dienen. Dabei ist die Vervielfältigung von Kategorien, also die Bildung immer neuer Abgrenzungsmöglichkeiten, auch keine Lösung, da dies nur eine Vervielfachung von Ausschlüssen nach sich ziehen würde. Stattdessen soll der Druck zu einer eindeutigen Positionierung gemildert werden, indem Uneindeutigkeiten, Irritationen und Vielfältigkeit zugelassen werden (vgl. Timmermanns 2016, S. 28). Eine Sexualpädagogik der Vielfalt folgt dem Prinzip: „Der Subjektstatus des Individuums und das Recht auf Selbstbestimmung sind untrennbar mit der Entwicklung von Diversität verbunden. Vielfalt erwächst aus Freiheit und Selbstbestimmung, denn erst wenn jede_r das Recht hat, selbst zu entscheiden, kann sich Individualität auf vielfältigste Weise entwickeln“ (Timmermanns 2016, S. 28).

Zentraler Bestandteil einer Sexualpädagogik der Vielfalt ist ein kritischer Blick auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die Frage, wer welche Rechte hat. Dabei dürfen Mehr- oder Minderheitsverhältnisse keinen Einfluss darauf haben, wem welche Rechte zugestanden werden. Wertschätzung für Vielfalt drücke sich in der Gleichheit vor dem Gesetz und der Universalität der Menschenrechte aus. Daher sollte der Umgang mit Heterogenität egalitär sein und nicht versucht werden, Gleichheit durch die Minderung von Differenzen oder durch Assimilation zu erreichen (vgl. Timmermanns 2016, S. 28). Diese egalitäre Auffassung von Heterogenität ist so auch bei Annedore Prengel und ihrer Pädagogik der Vielfalt zu finden.

Zentral für die Gleichberechtigung von Verschiedenem ist die Gewährung von Anerkennung. Der Theorie von Axel Honneth folgend, ist jeder Mensch auf die Anerkennung anderer angewiesen, um eine Selbstachtung zu entwickeln. Demnach bedarf es der Anerkennung in drei verschiedenen Sphären, um eine positive Selbstbeziehung zu entwickeln. Diese sind die Familie, das Recht und die Wirtschaft. Das positive Selbstwertgefühl, das durch Anerkennung aufgebaut werden kann, sei die wichtigste Ressource für Bildung, denn nur wer sich selbst etwas zutraut und keine Angst vor Ausgrenzung und Diskriminierung hat, kann Lernfortschritte erzielen. Anerkennung ist also etwas, das jeder Mensch und damit alle Kinder und Jugendlichen brauchen. Besonders bedeutsam ist sie für marginalisierte, diskriminierte und vulnerable

Gruppen, denn bei ihnen bedarf es häufig einer Stärkung, bzw. dem Aufbau des Selbstwertgefühls (vgl. Timmermanns 2016, S. 21, 29).

Elisabeth Tuider beschreibt das Ziel einer Sexualpädagogik der Vielfalt zusammenfassend wie folgt: Es gehe darum, Kinder und Jugendliche „dazu zu befähigen und zu unterstützen, mit der existierenden Diversität umzugehen und selbstbestimmt zwischen verschiedenen Sexualitäts-, Beziehungs- und Familienentwürfen zu wählen“ (Tuider 2014, zitiert in Timmermanns 2016, S. 17).

3 Rechtliche Vorgaben

Im Kontext der schulischen Sexualpädagogik werden rechtliche Vorgaben auf mehreren Ebenen wirksam. Grundsätzlich ist die sexuelle Bildung in Deutschland in den Schulgesetzen der einzelnen Länder verordnet. Einige Grundsätze, wie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, gelten dabei deutschlandweit einheitlich. Auf einer übergeordneten Ebene ist zudem das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung aus dem Internationalen Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Artikel 12 der CESCR) der Vereinten Nationen verbindlich gültig. Es lässt sich festhalten, dass es auf mehreren Ebenen eine rechtliche Basis für eine Sexualpädagogik der Vielfalt gibt. Dazu gehören sowohl Artikel 12 der CESCR auf Ebene der Menschenrechte, als auch das Urteil des deutschen Bundesverfassungsgerichts vom 21.12.1977 auf Bundesebene. Darin begründet sich, ausgehend vom Erziehungs- und Bildungsauftrag des Staates und unter Wahrung des natürlichen Erziehungsrechts der Eltern, die Berechtigung, Sexualerziehung in der Schule durchzuführen. Auf Landesebene ist das Schulgesetz der Landes Nordrhein-Westfalen mit den dazugehörigen Richtlinien für Sexualerziehung relevant. Insbesondere ist das in §33 des Schulgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen festgeschriebene Ziel der Sexualerziehung, die Förderung der Akzeptanz unter allen Menschen unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung und Identität und den damit verbundenen Beziehungen und Lebensweisen identisch mit dem Ziel einer Sexualpädagogik der Vielfalt.

4 Kontroversen über eine Sexualpädagogik der Vielfalt

Die Idee der Sexualpädagogik der Vielfalt hat nicht nur Befürworter_innen, sondern löst auch regelmäßig Diskussionen und Debatten über ihre Verankerung in deutschen Lehrplänen aus. Gegenfurtner und Gebhardt (2018) haben drei Hauptargumente der Gegner_innen von einer Sexualpädagogik der Vielfalt ausgemacht und diese empirisch überprüft.

Dazu gehört erstens die These, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt zu einer Frühsexualisierung der Jugendlichen führe und diese verfrüht zu sexuellen Handlungen angeregt werden. Dahinter liegt die Annahme, dass Informationen über die Vielfältigkeit von Sexualität und sexuellen Aktivitäten Kinder und Jugendliche dazu verleitet, selbst sexuell aktiv zu werden. Forschungsergebnisse deuten aber im Gegenteil darauf hin, dass der sexualpädagogische Unterricht mittels des Risiko-Reduzierungs-Ansatzes - dieser klärt über die Methoden der Empfängnisverhütung auf, mit dem Ziel, die Risiken für Ansteckungen mit sexuell übertragbaren Erkrankungen und ungewollte Schwangerschaften zu reduzieren - den Beginn der sexuellen Aktivität von Jugendlichen nicht beschleunigt, sondern eher verzögert. Gegenfurtner u.a. weisen darauf hin, dass in den bestehenden Studien zu wenig zwischen heterosexuellen und

nicht-heterosexuellen Handlungen unterschieden wird und deshalb offenbleibt, ob eine Sexualpädagogik der Vielfalt Jugendliche zu nicht-heterosexuellen Handlungen anregt. Sie stellen jedoch die begründete Hypothese auf, dass sich die Wirkmechanismen gleichen und Jugendliche weder heterosexuelle noch nicht-heterosexuelle Aktivitäten aufgrund einer sexualpädagogischen Bildung der Vielfalt initiieren (vgl. Gegenfurtner u.a. 2018, S. 282ff, 383f).

Die zweite These besteht in der Sorge, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt Heranwachsende in ihrer sexuellen Orientierung verunsichere und diese in eine nicht-heterosexuelle Richtung ändere. Dahinter steht die Frage, ob schulische Bildung einen Einfluss auf die sexuelle Orientierung hat. Zu den Ursachen für Homosexualität liegen bereits viele Studien vor. Sie kommen zu dem Schluss, dass die sexuelle Orientierung in hohem Maße ein angeborener Phänotyp ist. Daraus lässt sich ableiten, dass es unwahrscheinlich ist, dass Heranwachsende ihre sexuelle Orientierung ändern, wenn sie in der Schule Informationen über die Vielfältigkeit der sexuellen Orientierungen und Identitäten bekommen (vgl. Gegenfurtner u.a. 2018, S. 386).

Der dritte Punkt beschreibt die Sorge, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt an Schulen die Eltern entmündige und bestehende Geschlechtergrenzen verwische. Dabei wird angenommen, dass eine Sexualpädagogik der Vielfalt Heranwachsenden eine bestimmte Sichtweise aufzwingt, die möglicherweise im Konflikt zu den moralischen oder religiösen Ansichten des Elternhauses stehe (vgl. Gegenfurtner u.a. 2018, S. 386). „Diese Bedenken der ‚besorgten Eltern‘ sind Ausdruck einer heteronormativen Kultur“ (Gegenfurtner u.a. 2018, S. 286). Artikel 6 Abs. 2 des Grundgesetzes garantiert das natürliche Erziehungsrecht der Eltern, zu dem auch die individuelle Sexualerziehung zählt. Zudem ist im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen festgehalten, dass die Eltern über Ziel, Inhalt, Methode und Medien der Sexualerziehung rechtzeitig zu informieren sind. Von einer Entmündigung der Eltern durch eine Sexualpädagogik der Vielfalt kann daher keine Rede sein.

In den bisherigen Diskussionen um das Thema findet nur selten die Perspektive der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung, noch seltener sind die Sichtweisen von queeren Schülerinnen und Schülern abgebildet. Ziel dieser Arbeit ist es, einen Beitrag zur Sichtbarmachung dieser Leerstelle zu leisten.

5 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung *Wie sollte eine Sexualpädagogik der Vielfalt aus der Sicht von queeren jungen Menschen gestaltet sein?* wurden qualitative Interviews mit queeren jungen Menschen geführt. Zentrales Erkenntnisziel von qualitativer Forschung ist das Verstehen von subjektiven Motiven, Einstellungen, Verhaltensweisen, Sinnzuschreibungen oder Biografien (vgl. Misoch 2019, S. 25). Im Fokus der Forschung steht die Perspektive der queeren jungen Menschen als Adressat_innen einer Sexualpädagogik der Vielfalt, welche in der Forschung bisher wenig Berücksichtigung findet. Ihr Expert_innenwissen sollte erfasst und genutzt werden.

Als Methode für die Erhebung der Daten, anhand derer die Forschungsfragen beantwortet werden sollen, wurden qualitative, leitfadengestützte Interviews gewählt. Qualitative Interviews lassen die Befragten zu Wort kommen. „Es erfolgt keine Prädetermination durch den Forscher, sondern eine Wirklichkeitsdefinition durch den Befragten“ (Lamnek u.a. 2016, S. 332). Die Interviews für diese Forschungsarbeit orientieren sich an der Form der problemzentrierten Interviews. Da für die Beantwortung der Forschungsfragen sowohl die Erfahrungen der queeren jungen Menschen als auch ihre Sichtweise auf bestimmte Aspekte der Sexualpädagogik der Vielfalt von Interesse sind, bietet sich die Methode der problemzentrierten Interviews mit den Möglichkeiten der Narration und der Fokussierung (vgl. Misoch 2019, S. 71) an.

Aufgrund der Kontaktbeschränkungen, die im Zuge der Covid19-Pandemie im Sommer und Herbst 2020 galten, wurde der Zugang zum Feld während des Prozesses von einer geplanten persönlichen Ansprache in Jugendzentren, die Angebote für queere junge Menschen machen, hin zu einer virtuellen Kontaktaufnahme über das soziale Medium Facebook angepasst. Insgesamt konnten vier Personen für ein Interview gewonnen werden, die per Skype durchgeführt wurden. Davon waren zwei Personen weiblich und zwei männlich, wobei ein Teilnehmender sich selbst dem männlichen Geschlecht zuordnete und dabei für sich den Begriff non-binary masculine (womit eine nicht-binäre Geschlechtsidentität mit einem maskulinen Körper oder maskulinem Auftreten beschrieben wird) verwendete. Die Befragten erfüllten alle das Kriterium, queer zu sein. Dabei bezeichneten sich die Teilnehmenden selbst einmal als homosexuell, einmal als demisexual,² einmal als bisexuell und einmal als nicht heterosexuell. Die Befragten waren zwischen 21 und 27 Jahren alt. Damit fallen sie eher in die Kategorie der jungen Menschen. In den durchgeführten Interviews berichten also queere junge Menschen über ihre Erfahrungen als Jugendliche und darüber, was sie sich als Jugendliche gewünscht hätten.

Die transkribierten Interviews wurden mit der Methode der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

6 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass keine_r der Befragten die Erfahrung einer Sexualpädagogik der Vielfalt, wie u.a. von Tuidier und Timmermanns beschrieben, im schulischen Kontext gemacht hat. Ihre Vorstellungen davon, wie eine Sexualpädagogik der Vielfalt gestaltet sein sollte, beruhen also darauf, was ihnen selbst gefehlt hat und was sie sich für den sexualpädagogischen Unterricht wünschen. Interessant ist, dass die Vorstellungen der queeren jungen Menschen in weiten Teilen mit der Idee einer Sexualpädagogik der Vielfalt übereinstimmen. Die Befragten wünschen sich über die einmalige Aufklärung hinaus eine Weiterbegleitung der Jugendlichen, was nach der Definition des Begriffs Sexualpädagogik von Sielert (2013) auch so vorgesehen ist. Besonders die wertfreie und unhierarchische Darstellung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt jenseits der Heteronormativität ist den Befragten wichtig. Dieser Anspruch steht auch im Zentrum der Sexualpädagogik der Vielfalt. Dabei spielt die Profession der durchführenden Person der Sexualpädagogik für die Interviewteilnehmenden

² Demisexualität beschreibt eine sexuelle Orientierung, bei der Menschen erst eine sexuelle Anziehung spüren, wenn sie eine tiefere, emotionale Bindung zu jemandem aufgebaut haben.

eher eine untergeordnete Rolle. Wichtiger als die Tatsache, ob es sich um eine Lehrkraft oder eine externe Fachkraft handelt, ist den Befragten, dass die jeweilige Person entsprechend ausgebildet ist, sich in ihrer Rolle und mit dem Thema Sexualität sicher fühlt und eine sichere Atmosphäre in der Klasse kreieren kann. Die queeren jungen Menschen äußerten mehrheitlich, in ihrer Schulzeit mit ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identität unsicher gewesen zu sein. Das Ziel einer Sexualpädagogik der Vielfalt besteht unter anderem darin, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen und dabei zu unterstützen, selbstbestimmt zwischen verschiedenen Sexualitäts- und Beziehungsentwürfen zu wählen. Mit der Verfolgung dieses Ziels kann dem von den Befragten geäußerten Bedürfnis nach Informationen zur Vielfalt der Sexualitäten und der Unterstützung im Reflexionsprozess der eigenen Sexualität begegnet werden. Zusammenfassend befürworteten die Befragten die Idee einer Sexualpädagogik der Vielfalt. Die Gestaltung einer Sexualpädagogik der Vielfalt, wie sie sich die Befragten dieser Forschung wünschen, ist konform mit den geltenden rechtlichen Vorgaben. Auf dieser Ebene bedarf es demnach keiner Anpassung oder Änderung. Jedoch ist es erforderlich, bei der Durchführung von Sexualpädagogik in Schulen auf die Einhaltung dieser obligatorischen Regelungen seitens des Schulgesetzes sowie der entsprechenden Richtlinien zu achten. Die Befragten berichteten, dass queere Themen während des Unterrichts in ihrer Schulzeit keine Rolle gespielt haben. Die Nichtexistenz von queeren Themen hat die Befragten gestört und sie wütend gemacht. Es wurde kritisiert, dass so keine Sichtbarkeit für queere Menschen entstehen könne. Dieses Vorgehen widerspricht den rechtlichen Vorgaben, laut denen die Thematisierung von sexueller Orientierung und Identität verbindlich vorgeschrieben ist. Dass Lehrkräfte sexualpädagogischen Unterricht gestalten, der weder den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen auf diesem Gebiet, noch den rechtlichen Vorgaben entspricht, verwundert nicht. Es ist eine logische Folge der fehlenden Thematisierung dieser Inhalte in ihrer Ausbildung. In der Studie „SeBiLe - Sexuelle Bildung für das Lehramt“ der Universität Leipzig und der Hochschule Merseburg gaben nur 20% der befragten Lehrkräfte und Lehramtsstudierenden an, während ihres Studiums an Inhalten zu sexueller Bildung teilgenommen zu haben. Bei 77% der Lehrkräfte und 64% der Studierenden wurden solche Inhalte im Studium überhaupt nicht angeboten (vgl. SeBiLe 2019).

Es sollte eine Möglichkeit gefunden werden, sicher zu stellen, dass allen Schüler_innen eine qualifizierte und den rechtlichen Vorgaben entsprechende Sexualpädagogik ermöglicht wird. Dies könnte durch die Einbindung von sexualpädagogischen Inhalten sowie deren Didaktik und Methodik in die Ausbildung der Lehrpersonen erreicht werden. Wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung nicht auf den sexualpädagogischen Unterricht und den Umgang mit der Vielfalt von Sexualität vorbereitet werden, kann es zu Unsicherheiten und Vermeidung auf Seiten der Lehrpersonen kommen. Davon benachteiligt werden die Schüler_innen, deren Zugang zu sexualpädagogischen Informationen außerhalb des schulischen Kontexts eingeschränkt ist. Hierzu zählen häufig auch queere Kinder und Jugendliche, die zusätzlich mit der heteronormativen Ausrichtung dieser Informationen umgehen müssen. Von einer qualifizierten, sexualpädagogischen Ausbildung der Lehrkräfte würden also nicht nur die Lehrpersonen selbst, sondern auch und vor allem die Schüler_innen profitieren. Sexualpädagogische Inhalte sollten

nicht nur im Fach Biologie, sondern universell in allen Fächern eine Rolle spielen. Damit könnte den rechtlichen Vorgaben und den Wünschen der Interviewteilnehmenden nach einer fächerübergreifenden Sexualpädagogik begegnet werden. Die Umsetzung dieser Forderungen wird jedoch voraussichtlich einige Jahre dauern, insbesondere bis die Kinder und Jugendlichen von der verbesserten Ausbildung der Lehrkräfte profitieren. Daher empfiehlt es sich, mit externen Fachkräften der Sexualpädagogik zu kooperieren, die auf dem Gebiet bereits qualifiziert sind. Entsprechende Kooperationsmodelle sollten demnach ausgebaut und einer Vielzahl von Schulen zugänglich gemacht werden.

Literaturverzeichnis

- FÖRSTER, F. (2017): „*Who am I to feel so free?*“- Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In: KENKLIES, K. & WALDMANN, M. (Hg.): Queer Pädagogik. Annäherungen an ein Forschungsfeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-60.
- GEGENFURTNER, A. & GEBHARDT, M. (2018): *Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick über empirische Befunde*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, S. 379-293.
- HELFFERICH, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HURRELMANN, K. & QUENZEL, G. (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- KRELL, C. (2013): *Abschlussbericht der Pilotstudie „Lebenssituationen und Diskriminierungserfahrungen von homosexuellen Jugendlichen in Deutschland“*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- KRELL, C. & OLDEMEIER, K. (2015): *Coming-out – und dann...?! Ein DIJ-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- LAMNEK, S. & KRELL, C. (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- MAYRING, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1999): *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- MISOCH, S. (2019): *Qualitative Interviews*. 2. Aufl. Berlin/ Boston: De Gruyter.

PRENGEL, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.

PRENGEL, A. (2014): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungs-theoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF Expertisen, Band 5, 2. Aufl. München: Deutsches Jugendinstitut.

PRENGEL, A. (2018): *Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. In: MÜLLER, F. J. (Hg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, S. 33-56.

SeBiLe (2019): PK: *Ergebnispräsentation des Forschungsprojekts „SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt“*. *Erster Einblick in deskriptive Daten*. Online: <https://sebile.de/wp-content/uploads/2019/11/Pressemappe-Material-2-Daten.pdf> (aufgerufen am 10.10.2020).

SIELERT, U. (2013): *Sexualpädagogik und Sexualerziehung in Theorie und Praxis*. In: SCHMIDT, R.-B. & SIELERT, U. (Hg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

TIMMERMANN, S. (2016): *Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt*. In: HENNINGSEN, A./ TUIDER, E./ TIMMERMANN, S. (Hg.): *Sexualpädagogik kontrovers*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 17-31.

TUIDER, E. & TIMMERMANN, S. (2015): *Aufruhr um die sexuelle Vielfalt*. In: *Sozialmagazin*, Heft 1–2, S. 38–47.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER (1966): *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Online: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx> (aufgerufen am 26.09.2020).

Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit

Inga Krage

1 Einleitung und Fragestellung

Soziale Arbeit verfolgt, angelehnt an den ‚Code of Ethics‘ der International Federation of Social Workers, „den Anspruch, nicht zu diskriminieren und Benachteiligung von Menschen entgegenzuwirken“ (Bretländer et al. 2015, S. 27). Aus diesem Grund entstand ab den 1980er Jahren sowohl die Gender-, als auch die interkulturelle Kompetenz, um diesem inklusiven Anspruch in Bezug auf die Merkmale Geschlecht und Kulturalität gerecht zu werden. Heute gelten sie als „unverzichtbarer Standard für die Qualität guter sozialer Arbeit“ (Schmauch 2020, S. 309). Ulrike Schmauch entwickelte ab den 1990er Jahren in Anlehnung an diese Entwicklungen das Konzept der Regenbogenkompetenz. „Regenbogenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit einer sozialen Fachkraft, mit dem Thema der sexuellen Orientierung und geschlechtlicher Identität professionell, vorurteilsbewusst und möglichst diskriminierungsfrei umzugehen“ (ebd. S. 308).

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, *welche Chancen und Herausforderungen die Vermittlung und Etablierung der Regenbogenkompetenz im professionellen Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in der Sozialen Arbeit birgt*. Exemplarisch wird dabei auf das Praxisfeld *Beratung von Regenbogenfamilien*¹ Bezug genommen.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Die Studienlage zeigt, dass sich die Situation für LSBT*IQ+² insgesamt verbessert hat, es aber nach wie vor Diskriminierungen in unterschiedlichen Bereichen gibt (vgl. Beigang et al. 2017, S. 230ff.). Auch ist eine Zunahme der Akzeptanz von LSBT*IQ+ Menschen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft zu beobachten. Homo- und Trans*feindlichkeit zeigen sich aber nach wie vor – wenn auch subtiler als früher (vgl. Küpper et al. 2017, S. 53ff.).

In (sozial-) pädagogischen Kontexten wird deutlich, dass es an Fachwissen, Handlungssicherheit und verbindlichen Konzepten zu LSBT*IQ+ fehlt. Beispielsweise geben im Rahmen einer Studie mit Fachkräften innerhalb der Jugendhilfe weniger als die Hälfte (47,2%) an, dass ihnen spezifische Lebenslagen von jungen Homosexuellen bekannt sind. In Bezug auf junge trans* Menschen sind es sogar nur knapp ein Viertel (24,8%). Auch geben nur 40% der befragten Fachkräfte an, dass die Thematik gut in ihrer Einrichtung verankert ist. Im Ganzen zeigt sich, dass das Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in pädagogischen Kontexten relativ unsichtbar ist. Es zeigt sich aber auch, dass sich ein Großteil der Fachkräfte mehr Maßnahmen

¹ Familie, in der mindestens ein Elternteil trans*, nicht-binär oder intergeschlechtlich ist, lesbisch, schwul, bi/pan liebt oder sich als queer versteht

² Lesbisch, Schwul, Bi, Trans*, Inter, Queer

zur Förderung von lesbischen, schwulen und trans* Menschen wünscht (vgl. Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen München 2011, S. 17ff.).

In Bezug auf Regenbogenfamilien lässt sich sagen, dass knapp die Hälfte der befragten Regenbogenfamilien in einer Studie bereits Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Familienkonstellation erfahren haben. 10% der befragten Familien erlebten Ablehnung bei Institutionen und Behörden aufgrund ihrer Familienform. Eltern berichten bei jedem fünften Kind von Diskriminierungserfahrungen ihrer Kinder von Gleichaltrigen, die sich meist durch Hänseleien zeigen (vgl. Rupp 2009, S. 294ff.). Regenbogenfamilienspezifische Herausforderungen ergeben sich dabei insgesamt häufig aus Unsichtbarkeit der Familienform in der Gesellschaft und Praxis Sozialer Arbeit, fehlender gesellschaftlicher Anerkennung, Diskriminierung und fehlender rechtlicher Rahmenbedingungen.

Seit 2017 können zwei Menschen in Deutschland zwar unabhängig von ihrem Geschlecht heiraten. Dies bedeutet allerdings nicht, dass LSBT*IQ+ Paare vollkommen gleichgestellt sind. Beispielsweise zählt nach §1591 BGB nur diejenige Frau als Mutter, die das Kind zur Welt gebracht hat. Im Gegensatz zu Ehemännern, denen durch die Heirat nach §1592 Nr.1 BGB automatisch die rechtliche Elternschaft zugesprochen wird, müssen Frauenpaare nach wie vor eine Stiefkindadoption durchlaufen (vgl. Jansen & Jansen 2018, S. 1ff.). Für trans* Menschen ist es problematisch, dass sie bislang nicht vollständig von der Gesetzgebung erfasst werden. Für diese Personengruppe wird trotz erfolgreicher Personenstandsänderung noch immer dasjenige Geschlecht in die Geburtsurkunde eingetragen, welches ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde (vgl. BMFSFJ o.J. o.S.).

Die Studien- und Gesetzeslage zeigt, dass LSBT*IQ+ Menschen und Regenbogenfamilien nach wie vor Diskriminierung und Benachteiligung erleben und auch bei sozialen Fachkräften Handlungsunsicherheiten in Bezug auf queere Thematiken vorhanden sind.

3 Regenbogenkompetenz

Ulrike Schmauch erkannte die vermehrten Handlungsunsicherheiten sozialer Fachkräfte bereits in den 1990er Jahren und entwickelte daraufhin das Konzept der Regenbogenkompetenz. Sie fordert, diese in Aus- und Fortbildungen von Fachkräften Sozialer Arbeit zu vermitteln, um in den jeweiligen Institutionen adäquat und fachlich sicher mit Themen der sexuellen und geschlechtlichen Identität umgehen zu können. Die Kompetenzen richten sich einerseits an Fachkräfte Sozialer Arbeit, jedoch ist Regenbogenkompetenz andererseits auch immer im institutionellen Kontext zu betrachten. Beide Ebenen stehen im Abhängigkeitsverhältnis zueinander (vgl. Schmauch 2020, S. 309f.). Das Kompetenzkonzept gliedert sich in vier Ebenen auf, die im Folgenden vorgestellt und anhand ihrer Anwendung im Bereich Beratungsarbeit mit Regenbogenfamilien erläutert werden.

Sachkompetenz meint das „Wissen über die heterosexuelle Mehrheitsgesellschaft, über sexuelle und geschlechtliche Minderheiten, ihre Lebenslagen, Diskriminierungen und Ressourcen“ (Schmauch 2020, S. 309). In Bezug auf die Beratung von Regenbogenfamilien bedeutet dies,

sich Wissen über Lebensumstände, Ressourcen, aber auch über Herausforderungen von Regenbogenfamilien anzueignen. Dieses Wissen umfasst Kenntnisse über die aktuelle Rechtslage, etwaige Entwicklungsbesonderheiten der Heranwachsenden und innerfamiliäre Verhältnissstrukturen und Rollenbestimmungen (vgl. Jansen & Jansen 2018, S. 10).

Sozialkompetenz meint die „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Bereich sexueller und geschlechtlicher Vielfalt“ (Schmauch 2020, S. 309). Auf die Beratungsarbeit übertragen, können Fachkräfte z.B. für die Macht von durch Heteronormativität geprägte Sprache sensibilisiert werden. Dies schließt auch das Wissen um die richtige Verwendung der verschiedenen Begrifflichkeiten und Selbstbeschreibungen ein, um die Lebensrealitäten der zu Beratenden kompetent berücksichtigen zu können (vgl. Jansen & Jansen 2018, S. 11).

Methodenkompetenz meint „Handlungsfähigkeit und Verfahrenswissen im Bereich sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identitäten“ (Schmauch 2020, S.310). Da Regenbogenfamilien sich in Bezug auf ihre Herausforderungen nur in bestimmten Bereichen zu ‚traditionellen‘ Familien unterscheiden, müssen bekannte Methoden in der Beratungsarbeit nicht gänzlich neugestaltet werden. Vielmehr können bereits etablierte Methoden, wie z.B. die Genogrammarbeit, an die Lebenswelten und Rollen innerhalb der Regenbogenfamilien angepasst werden (vgl. Jansen & Jansen 2018, S. 10).

Selbstkompetenz meint die „Reflexion eigener Gefühle, Werte und Vorurteile in Bezug auf sexuelle Vielfalt.“ (Schmauch 2020, S.310). Sie stellt die Arbeitsgrundlage für die drei anderen Kompetenzen dar und ist daher unerlässlich. Um Selbstkompetenz im Bereich Familienberatung zu erlangen, müssen eigene Gefühle, Werte und Vorurteile in Bezug auf Regenbogenfamilien reflektiert werden. Diese Reflexion ist essentiell, um eigene Voreingenommenheiten und Stereotypen in Bezug auf LSBT*IQ+ kritisch in Frage zu stellen, um sie nicht unbedacht in der Beratungsarbeit zu reproduzieren (vgl. Jansen & Jansen 2018, S. 11).

Zu den institutionellen Rahmenbedingungen für eine gelungene Umsetzung von Regenbogenkompetenz gehören Teamfortbildungen, eine gemeinsame Haltung im Team und eine Verankerung der Regenbogenkompetenz in Leitbild und Konzeption der Einrichtungen. In den Konzeptionen braucht es dazu genaue Übereinkommen darüber, wie mit LSBT*IQ+- feindlichem Mobbing oder Coming-out-Prozessen umgegangen wird. Regenbogenkompetente Einrichtungen bauen spezifische Angebote für die Zielgruppe auf, kooperieren mit Spezialeinrichtungen für LSBT*IQ+, nehmen Wissen von diesen an und verbessern die Sichtbarkeit für vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen, indem sie beispielsweise Flyer auslegen oder die eigene Website mit Regenbogenthemen bearbeiten (vgl. Schmauch 2020, S. 310).

4 Vorstellung des untersuchten Modellprojekts

Das Modellprojekt „Beratungskompetenz Regenbogenfamilie“ ist ein Projekt, das von Juli 2015 bis Juni 2018 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert und vom Lesben- und Schwulenverband Deutschland (LSVD) ausgeführt wurde. Das Projekt vermittelt mit unterschiedlichen Fortbildungen Regenbogenkompetenz an Fachkräfte, die Familien beraten. Seit Juni 2018 werden die Fortbildungen, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurden, weiterhin auf Honorarbasis angeboten (vgl. Jansen & Jansen 2018, S.

8f.). Die Fortbildungen bauen dabei auf dem Konzept der Regenbogenkompetenz nach Schmauch auf.

5 Vorgehen der Untersuchung

Das Modellprojekt ist in mehreren Veröffentlichungen sehr gut dokumentiert, sodass die Untersuchung auf Basis einer Dokumentenanalyse vorgenommen wurde. Die Forschungsfrage nach den Chancen und Herausforderungen bei der Vermittlung und Etablierung der Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit wurde in Bezug auf das Praxisfeld Familienberatung untersucht. Anschließend daran wurden die Ergebnisse in Bezug auf die Chancen und Herausforderungen allgemein in der Sozialen Arbeit weiterdiskutiert.

6 Zentrale Ergebnisse

Die größten Chancen für die Fachkräfte im Projekt liegen darin, Wissenslücken zu schließen und Handlungsunsicherheiten zu verringern, was sie insgesamt als Fachkräfte und Team stärken kann. Sie können so dazu beitragen, die Versorgung für Regenbogenfamilien zu verbessern, diese Lebensform sichtbarer zu machen und zur gesellschaftlichen Normalisierung beizutragen. Auch kann Inklusion gefördert werden und Diskriminierung in Bezug auf sexuelle, geschlechtliche und Familienvielfalt abgebaut werden.

In den Fortbildungen können darüber hinaus Räume geschaffen werden, in denen soziale Fachkräfte eigene Emotionen aussprechen können, ohne sich wegen bestimmter Themen genieren zu müssen. Zugleich stellt die Selbstreflexion bzw. die Erlangung der Selbstkompetenz auch die größte Herausforderung für die Fachkräfte dar. Das liegt daran, dass in dem Prozess der Reflexion auch immer Gewohntes in Frage gestellt werden muss, sodass bisherige Selbstverständlichkeiten erschüttert werden können. Das kann nicht nur Angstgefühle auslösen, sondern auch Widerstände. Dies ist gleichermaßen auf Trägerebene möglich. In vorherigen Projekten des LSVD wurden auch immer wieder Widerstände bei Einrichtungen und Trägern deutlich, wenn dort die Thematisierung von sexueller Vielfalt angeregt wurde (vgl. LSVD 2014, S. 15).

Auch können die Konstellationen der Teams bei den Fortbildungen sowohl Chancen, als auch Herausforderungen in sich bergen. Wenn ganze Teams an den Veranstaltungen teilnehmen, können Chancen entstehen, sich als gesamtes Team weiterzuentwickeln. Gibt es in den Teams aber größere Spannungen und Konflikte, kann der offene Raum der Fortbildung auch zu Herausforderungen und Nachteilen führen. Hier können unterschiedliche persönliche Einstellungen zum Thema Konflikte auslösen. Vorbehalte einzelner Fachkräfte können den offenen Umgang mit der eigenen Identität im Team verhindern. Ebenso können Unsicherheiten oder (vermeintliche) Wissenslücken Teammitglieder davon abhalten, sich am Dialog zu beteiligen (vgl. Jansen & Jansen 2018, S. 12ff.).

Zudem zeigen sich in Fortbildungen häufig zwei sich widersprechende Auffassungen in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Minderheiten:

„a.) LSBT*I sind ganz anders. Da bräuchten wir komplett andere Methoden. Wir verweisen sie lieber gleich an Spezialeinrichtungen“; und b.) [...] LSBT*I sind wie alle anderen Menschen auch. Letztlich gibt es keine Unterschiede in den Beziehungen und in den wesentlichen Lebensfragen“ (Schmauch 2020, S. 311).

Fachkräfte neigen dazu, Unterschiede zwischen queeren und nicht queeren Menschen also entweder überzubetonen oder diese erst gar nicht zu sehen. Dieses Phänomen zeigt sich auch generell in (sozial-) pädagogischen Diskursen, in denen Regenbogenfamilien entweder ignoriert bzw. unsichtbar oder zu besonderen ‚Anderen‘ gemacht werden. Besonders letztere Tendenz wurzelt in vorherrschenden Normvorstellungen von Geschlecht, Familie und den Verhältnissen der Generationen. Die Wirkmächtigkeit auf die pädagogische Praxis darf dabei nicht unterschätzt werden (vgl. Riegel 2017, S. 69). Die Herausforderung für Fachkräfte liegt darin zu erkennen, dass Regenbogenfamilien einerseits viele Gemeinsamkeiten mit anderen Familienformen haben, aber gleichzeitig auch familienformspezifische Herausforderungen, wie z.B. fehlende rechtliche Rahmenbedingungen.

Darüber hinaus besteht eine weitere Herausforderung darin, dass die Selbstreflexion regelmäßig wiederholt werden muss und die Verarbeitung und Umsetzung der daraus erwachsenen Erkenntnisse Zeit braucht. Um die erworbene Regenbogenkompetenz nachhaltig und strukturell verankern zu können, liegt die Herausforderung darin, nicht nur die Teams zu schulen, sondern das Gelernte auch in Leitbilder, Konzepte und Politiken der Einrichtungen einzuarbeiten (vgl. Schmauch 2020, S. 309ff.).

Insbesondere die finanziellen Anreize durch die Förderung des BMFSFJ förderten die Teilnahmemotivation von Trägern und Teams und eröffneten somit Chancen, möglichst viele Fachkräfte weiterzubilden. Herausfordernd ist allerdings die Begrenzung des Förderzeitraums, da die Fortbildungen seit Juni 2018 zwar weiterhin stattfinden, jedoch auf Honorarbasis. Es braucht finanzielle Anreize, um mehr Teams und Träger für die Fortbildungen zu motivieren. Auch stellt sich die Frage, wie die Erarbeitung von weiteren, bereichsspezifischen Methoden zur Etablierung von Regenbogenkompetenz finanziert werden soll (vgl. Jansen/Jansen 2018, S. 14ff.).

Ohne einen finanziellen/mit Ressourcen unterstützenden Rahmen auf politischer Ebene besteht die Herausforderung und Gefahr, dass die Etablierung dieser Kompetenz an engagierten Einzelpersonen oder Trägern hängen bleibt und somit keine Etablierung im Sinne eines Mainstreamings stattfinden kann.

7 Schlussfolgerungen und Implikationen für die Praxis

Abschließend kann geschlussfolgert werden, dass die größten Herausforderungen in der Förderung der Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit bei der Vermittlung von Selbstkompetenz und somit beim bewussten Hinterfragen eigener heteronormativer Vorstellungen bei sozialen Fachkräften liegen. Das Ziel bei der Vermittlung und Etablierung der Regenbogenkompetenz darf somit nicht nur das Einfordern von Toleranz sein. Heteronormative Strukturen und Denkmuster müssen gesamtgesellschaftlich dekonstruiert werden, um die Inklusion von

LSBT*IQ+ und Regenbogenfamilien zu fördern. Als größte Herausforderungen bei der Etablierung der Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit sind institutionell-strukturelle Barrieren zu nennen. Im Bereich der Sozialen Inklusion braucht es zunächst überhaupt erst einmal einen stärkeren Einbezug der Thematik in die Debatte und eine dezidierte Öffnung des Inklusionsbegriffs in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Des Weiteren bedarf es mehr Forschung zu dieser Thematik, um eine wissenschaftlich fundierte Grundlage zu haben, auf deren Basis diskutiert und neue Modelle und Konzepte entwickelt werden können. Dabei sollte ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass viele Forschungsdesigns durch heteronormative Ansichten geprägt sind und diese auch reproduzieren. In Bezug auf den geführten Diskurs ist es ebenfalls wichtig, Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren, um diese sichtbar zu machen. Gleichsam ist es wichtig den Diskurs aber auch mit positiven Erkenntnissen und hoffnungsvollen „good practice“-Projekten, wie dem in dieser Arbeit vorgestellten Modellprojekt, zu ergänzen. Insgesamt braucht es eine Steigerung der Regenbogenkompetenz in den Regelstrukturen der Sozialen Arbeit, z.B. über Fortbildungen, wie im Modellprojekt, um in möglichst allen Tätigkeitsfeldern der Profession adäquat und tunlichst diskriminierungsfrei mit Menschen arbeiten zu können. Eine nachhaltige Etablierung gelänge durch eine Integration der Vermittlung von Regenbogenkompetenz in Ausbildung und Studium. Wichtig ist es dabei, sich nicht nur auf den Bereich des Studiengangs Soziale Arbeit zu konzentrieren, sondern auch auf die Bereiche Soziales, Bildung und Gesundheit. Insgesamt gilt es, das Thema in den fachlichen Mainstream zu bringen, da Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt in so gut wie allen Schnittstellen der Sozialen Arbeit relevant sind und so in vielfältigen Weisen in den Lebenswelten der Klient:innen vorzufinden sind.

Durch die gezielte Vermittlung und Etablierung der Regenbogenkompetenz kann die Soziale Arbeit ihrem ethischen Professionsanspruch, Diskriminierung und Benachteiligung von Menschen zu verhindern, nachkommen und ihn umsetzen. Die Vermittlung von Regenbogenkompetenz für soziale Fachkräfte birgt somit die Chance einer Professionalisierung der Sozialen Arbeit in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Nötig sind dafür immer wieder neue Aushandlungen (auch gegen Widerstände) über Normative in der Gesellschaft. Dazu braucht es aber insgesamt eine kritischere und politisierte Soziale Arbeit. Ansätze und Chancen zeigen sich dafür in den seit 2018 regelmäßig stattfindenden „Regenbogenparlamenten“, in denen die Entwicklung von Regenbogenkompetenz in verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit und darüber hinaus auch in weiteren gesellschaftspolitischen Bereichen interdisziplinär diskutiert wird (vgl. LSVD 2022, o.S.). Dort können auch weitergehende (Forschungs-)fragen in den Blick genommen werden, beispielsweise, wie sich das Konzept der Regenbogenkompetenz auf weitere Bereiche der Sozialen Arbeit oder anderen Disziplinen übertragen lässt.

Ansätze für eine inklusivere Soziale Arbeit in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sind somit da. Die Förderung von Regenbogenkompetenz bei Fachkräften der Sozialen Arbeit bildet hier einen wichtigen Baustein. Aber – um auf den Titel der in dieser Arbeit vorgestellten Münchner Studie Bezug zu nehmen – da bleibt noch viel zu tun.

Literaturverzeichnis

BEIGANG, S.; FETZ, K.; KALKUM, D. & OTTO, M. (2017): *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und Betroffenenbefragung*. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.

BRETLÄNDER, B.; KÖTTIG, M. & KUNZ, T. (Hg.) (2015): *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.

BMFSJF (o.J.): *Regenbogenfamilien*. <https://www.regenbogenportal.de/informationen/regenbogenfamilien> (zuletzt abgerufen am 28.05.2022)

JANSEN, E. & JANSEN, K. (2018): *Sind nicht alle Familien bunt? Ein Trainingsmanual – berührend, leicht, wirksam*. Köln: Familien- und Sozialverein des LSVD (Hg.).

KOORDINIERUNGSSTELLE FÜR GLEICHGESCHLECHTLICHE LEBENSWEISEN DER LANDESHAUPTSTADT MÜNCHEN (Hg.) (2011): *„Da bleibt noch viel zu tun...!“. Befragung von Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe zur Situation von lesbischen, schwulen und transgener Kindern, Jugendlichen und Eltern in München*: München.

KÜPPER, B.; KLOCKE, U. & HOFFMANN, L.-C. (2017): *Einstellung gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.

LSVD (Hg.) (2014): *Homosexualität in der Familie. Handbuch für familienbezogenes Fachpersonal*. Köln: Familien- und Sozialverein des Lesben- und Schwulenverbandes in Deutschland e.V. (Hg.).

LSVD (2022): *Regenbogenparlamente. Gegen LSBT*IQ-Feindlichkeit*. <https://www.lsvd.de/de/ct/3650-Regenbogenparlamente-gegen-LSBTIQ-Feindlichkeit> (zuletzt abgerufen am 28.05.2022)

RIEGEL, C. (2017): *Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering*. S.69-94. In: HARTMANN, J.; MESSERSCHMIDT, A. & THON, C. (Hg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

RUPP, M. (Hg.) (2009): *Die Lebenssituation von Kindern in gleichgeschlechtlichen Lebenspartnerschaften. Rechtstatsachenforschung. Herausgegeben vom Bundesministerium der Justiz*. Köln: Bundesanzeiger Verlag.

SCHMAUCH, U. (2020): *Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit*. S.308-325. In: TIMMERMANN, S. & BÖHM, M.: *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Tabu Pädophilie: Möglichkeiten und Grenzen der Frühprävention und Beratung durch die Soziale Arbeit

Sebastian Tölle

1 Einführung und Fragestellung

Pädophilie ist ein Thema, das sich sehr auf das Bild von Pädosexuellen als „Kinderschänder“ und „Unmenschen“ beschränkt. Dies wird durch eine mediale Berichterstattung noch verstärkt, die primär über Pädophilie in Zusammenhang mit Missbrauchsskandalen berichtet (vgl. Sigusch 2013, S. 303). Selten ist es gesellschaftlich und öffentlich Thema, wie man den Menschen mit einer pädosexuellen Präferenz dazu verhelfen kann, nicht zu Missbrauchstäter_innen zu werden. Auch die Profession der Sozialen Arbeit hat sich bislang sowohl in Wissenschaft als auch Praxis wenig mit der Thematik der Hilfe für Menschen mit pädosexuellen Neigungen befasst, die aber präventiv dazu beitragen könnte, dass Menschen mit pädosexuellen Neigungen nicht sexuell übergriffig gegenüber Kindern werden.

Deswegen wäre es notwendig, dass mehr präventive Angebote geschaffen werden, die pädosexuelle Menschen dabei unterstützen, einen verantwortungsvollen Umgang mit ihrer Sexualität zu erhalten, der ihnen hilft, ihren Leidensdruck zu mildern und dazu beiträgt, sexuellen Missbrauch an Kindern zu reduzieren.

Aus diesen Feststellungen ergab sich die Forschungsfrage der hier im Folgenden darzustellenden wissenschaftlichen Arbeit und ihrer Ergebnisse, nämlich welche Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Frühprävention und Unterstützung durch die Soziale Arbeit für Menschen mit einer pädosexuellen Präferenz bestehen.

Frühprävention wurde im Rahmen dieser Arbeit als eine Kombination aus primärer und sekundärer Prävention definiert, was Präventionsmaßnahmen wie Aufklärung und Sensibilisierung für ein Thema einschließt und sich an die Allgemeinbevölkerung richtet. Weiterhin zählen Angebote und Maßnahmen dazu, die bei ersten Anzeichen einer sich abzeichnenden Problematik bei Personen ansetzen und entgegenwirken sollen. Tertiäre Prävention, die die Verschlimmerung von sich schon manifestierten Problematiken verhindern soll, ist nicht mit inbegriffen (vgl. Wohlgemuth 2009, S.24-27; Steinbach 2017, S. 63f.).

Dabei ist es kein Ansinnen des Verfassers, pädosexuelle Übergriffe an Kindern zu verharmlosen. Es gibt organisierte pädosexuelle Netzwerke, die gezielt und bewusst sexuellen Kindesmissbrauch betreiben und unterstützen. Diese gilt es zu verurteilen und zu bekämpfen. Allerdings kann man beim Motiv für sexuellen Kindesmissbrauchs nicht per se auf eine pädosexuelle Tendenz schließen. Zum Beispiel wurden in einer Studie von Eher und Mitarbeiter (2010) über mehrere Jahre hinweg 807 Sexualstraftäter hinsichtlich des Zusammenhangs von Missbrauchsdelikten und Pädosexualität untersucht. Dabei war der Anteil von Straftätern, die ausschließlich pädosexuell orientiert waren, sechzehn Prozent (vgl. Eher u.a. 2010; zitiert in Berner 2017, S. 6). Bei vielen sexuellen Missbrauchsdelikten steht nicht das sexuelle Interesse

am Kind im Vordergrund, sondern der Machtmissbrauch zum Abbau von beispielsweise Frust und Aggressionen.

Im Rahmen der Arbeit wurde zunächst theoretisch hergeleitet, warum pädosexuelle Menschen als Adressaten_innen für die Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession in Frage kommen. Daran anschließend wurde durch die empirische Auswertung von fünf Experteninterviews explorativ Wissen darüber generiert, was die Möglichkeiten und Grenzen der Frühprävention und Beratung durch die Soziale Arbeit sein könnten.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Pädosexualität

Bei Pädosexualität handelt es sich um eine sexuelle Orientierung, die das sexuelle Interesse an Kindern, welches sexuelle Fantasien, Begehren und Bedürfnisse, wie auch möglicherweise sexuelle Verhaltensweisen gegenüber Kindern, die ein präpubertäres Körperschema aufweisen, beinhaltet (vgl. Bundschuh 2001, S. 27; Vogt 2006, S. 14; Beier 2018, S. V).

Im DSM-V wird Pädosexualität als eine psychische Störung verstanden, wenn sie bei den Betroffenen oder ihrem Umfeld zu entsprechendem Leid führt, also der/die Betroffene selber subjektiv unter der Präferenz leidet oder anderen Personen aufgrund der Präferenz Schaden zugefügt wird (vgl. Scherner u.a. 2018, S. 2; Schwarze & Hahn 2019, S. 23).

Eine pädosexuelle Präferenz manifestiert sich bei Menschen in der Regel während der Pubertät und bleibt ein Leben lang stabil (vgl. Krüger u.a. 2017, S. 388; Konrad u.a. 2018, S. 31). Laut dem aktuellen Stand der Wissenschaft ist die Entstehung pädosexueller Präferenzen mit einem multidimensionalen Entstehungskontext zu erklären, der durch einen bio-psycho-sozialen Ansatz am besten berücksichtigt wird (vgl. Scherner u.a. 2018, S. 10f.; Schwarze & Hahn 2019, S. 38).

Statistische Daten zeigen, dass ungefähr ein Prozent der erwachsenen Männer in der Bundesrepublik Deutschland pädosexuelle Neigungen aufweist. Zum Anteil weiblicher Pädosexueller gibt es bislang keine zuverlässigen Daten (vgl. Beier 2018, S. V; Krüger u.a. 2018, S. 289; Scherner u.a. 2018, S. 5).

Was die aktuelle Lage in Deutschland bezüglich der Versorgungslandschaft zur Unterstützung pädosexueller Menschen betrifft, so ist diese noch sehr gering ausgebaut, am ehesten im Rahmen des Strafvollzuges (vgl. Butz u.a. 2019, S. 185). Allerdings gibt es in Deutschland seit ein paar Jahren das Präventionsprojekt „Kein Täter werden“, das von der Charité in Berlin initiiert wurde, welches auch international eine Vorreiterrolle einnimmt (vgl. Beier 2018, S. V; Butz 2019 u.a. 2019, S. 186f.) Ansonsten existieren vereinzelt Beratungsstellen, wie bspw. „pro familia“ oder Suchtberatungsstellen, die bei pädosexuellen Problemlagen als erste Ansprechpartner fungieren können (vgl. Schwarze & Hahn 2019, S. 167f.).

2.2 Pädosexualität vor dem Hintergrund der Stigmatheorie nach Erving Goffman und der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession

Als theoretischer Bezugsrahmen, um die Problematik von Menschen mit einer pädosexuellen Präferenz in der Gesellschaft und ihrer alltäglichen Lebensführung zu verdeutlichen, wurde die Stigmatheorie nach Erving Goffman gewählt. Weiterhin wurde die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit für diese Problematik anhand der Bestimmung von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession erläutert.

Goffman bestimmt Stigmatisierungen als einen Prozess, bei dem Menschen anhand eines bestimmten Merkmals einer Person auf die restlichen Eigenschaften dieser Person in einer Weise schließen, dass dies diskreditierende Auswirkungen für die Person hat. Dabei sind die Stigmatisierungsprozesse soziale Konstruktionen, die von kulturellen Vorstellungen von Normalität und Abweichung beeinflusst werden, welche im jeweiligen historischen Kontext dominant sind. Anhand dieser Deutungsschemata wird festgelegt, was als gesellschaftlich konform und was als deviant anzusehen ist (vgl. Goffman 2014 [1963], S. 10, 159; Keupp 2007, S. 1; Schroer 2017, S. 227).

Der Stigmatisierungsprozess bei Pädosexuellen ist vor dem Hintergrund sexueller Normen zu sehen und betrifft die eigene sexuelle Identität in negativer Weise, da in der gegenwärtigen Gesellschaft das Merkmal Pädosexualität oft mit sexuellem Kindesmissbrauch gleichgesetzt wird und dies schnell eine Diskreditierung der ganzen Person nach sich ziehen kann (vgl. Lautmann 2008, S. 220; Scherner u.a. 2018, S. 11; Schwarze & Hahn 2019, S. 52, 58).

Soziale Arbeit kann mit Bezug auf Silvia Staub-Bernasconi als Handlungswissenschaft und Menschenrechtsprofession bestimmt werden, die die „Menschenrechte unter besonderer Berücksichtigung von sozialer Gerechtigkeit als ethische Leitlinien“ (Staub-Bernasconi 2018, S. 380) mit der Menschenwürde als übergeordnetes Wertekriterium verbindet. Der allgemeine Bezugsgegenstand der Sozialen Arbeit sind dabei die Sozialen Probleme. Sie entstehen, wenn die Bedürfnisbefriedigung beeinträchtigt und verhindert ist (vgl. Lambers 2018, S. 168; Staub-Bernasconi 2018, S. 370f.).

Die sozialen Probleme können auf vier Ebenen differenziert werden: erstens als Ausstattungsprobleme, zweitens als Austauschprobleme, drittens als Machtprobleme und viertens als Kriterien- und Werteprobleme. Die Ebenen bedingen sich systemisch gegenseitig und ergeben kumulative Problemlagen (vgl. Sagebiel 2010, S. 10; Lambers 2018, S. 169).

In Bezug auf die verschiedenen Ebenen der sozialen Probleme lässt sich feststellen, dass Pädosexuelle auf mehreren Ebenen sozialer Probleme betroffen sind, was sie zu potentiellen Adressaten_innen der Sozialen Arbeit macht. So weisen sie auf der Ebene der Ausstattungsprobleme Schwierigkeiten hinsichtlich Bedürfnissen auf, da ihre Präferenz dazu führen kann, dass ihre gesundheitlichen, psychischen und sozialen Ressourcen eingeschränkt werden. Sie können ihre Sexualität nicht wie andere Menschen normal ausleben. Selbst- und Fremdstigmatisierung kann dazu führen, dass sich aus dem gesellschaftlichen Leben zurückgezogen

wird und weitere psychische Probleme wie Depressionen oder im schlimmsten Fall Suizid hinzukommen.

Auf der Ebene der Austauschprobleme kann es zu einerseits zu Exklusionen aus Austauschverhältnissen kommen, wenn die Präferenz anderen bekannt wird.

In Bezug auf die Kriterien- und Werteprobleme hat die Soziale Arbeit sich auf die Menschenrechte zu beziehen. Vor diesem Hintergrund hat die Soziale Arbeit sich auch für sexuelle Minderheiten, die diskriminiert und benachteiligt werden, einzusetzen, worunter auch Menschen mit pädosexueller Neigung fallen.

Als Erweiterung der Theorie der Menschenrechte und sozialen Gerechtigkeit wird noch das Konzept der Inklusion angeführt. Bezüglich Inklusionsproblemen kommt der Sozialen Arbeit die Funktion zu, Hilfe zur Inklusionsvermittlung und Exklusionsvermeidung zu leisten. Ziel einer inklusiven Gesellschaft ist es, alle Menschen im Sinne einer egalitären Differenz in ihrem Sein als gleichwertig anzusehen und Diskriminierungen entgegen zu wirken, sowie ihnen Zugang zu möglichst allen Bereichen der Gesellschaft zu ermöglichen, so dass sie ein eigenverantwortliches, aktives und respektiertes Leben führen können (vgl. Kuhlmann 2012, S. 43, 54; Köttig 2017, S. 35; Kuhlmann, Mogge-Grotjahn & Balz 2018, S. 26f.). Ein menschenrechtsbasierter Ansatz von Inklusion legt Exklusion als Menschenrechtsverletzung aus (vgl. Degener & Mogge-Grotjahn 2012, S. 75).

3 Forschungsdesign

Die Erhebung der Daten erfolgte mittels leitfadengestützter Experteninterviews. Die Interviewführung mittels Leitfadens sollte dabei der Anforderung an Offenheit wie auch gleichzeitig Strukturiertheit Rechnung tragen.

Dabei wurde im Rahmen der Arbeit das Deutungswissen der Expert_innen erhoben, da über die Befragten deren Einschätzungen und Beurteilungen zu verschiedenen Aspekten des Themas erhoben werden sollte (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014, S. 18f.).

Im Rahmen der Arbeit wurden Experteninterviews zur Exploration von Deutungen der Expert_innen eingesetzt, um zu „eruiieren, welche unterschiedlichen Interpretationen, Handlungsmaximen, Vorstellungen usw. im Feld bestehen“ (ebd. 2014, S. 24).

Es erfolgte eine deduktive Stichprobenziehung bezüglich der zu befragenden Personen, aufbauend auf dem theoretischen Vorwissen (vgl. Reinders 2016, S. 119). Als potentielle Personen zur Befragung wurden Professionelle aus dem Sozial- und Gesundheitswesen bestimmt, die über sexualpädagogische Expertise verfügen. Das sexualpädagogische Wissen und die Praxiserfahrung im Bereich der Sexualberatung sind die relevanten Kriterien, die im Rahmen der Arbeit den Expertenstatus kennzeichnen.

Dabei wurden neben Sozialarbeiter_innen noch andere Professionelle mit sexualpädagogischer Expertise als Interviewpartner_innen ausgewählt. So wurde dem Kriterium der Variation Rechnung getragen, um eine einseitige Perspektive in den Ergebnissen zu verhindern und möglichst viele Perspektiven einzubeziehen (vgl. Bogner, Littig & Menz 2014, S. 35).

Da das Thema Pädosexualität gesellschaftlich stark stigmatisiert ist und selbst viele Professionelle aus dem Sozial- und Gesundheitswesen abschreckt, war der Feldzugang zu Expert_innen erschwert. Es wurde eine direkte Recherchestrategie gewählt, die sich auf Internethomepages und sexualpädagogisch ausgerichtete Institutionen/Organisationen, als auch Organisationen, die sich dem Thema des sexuellen Kindesmissbrauchs annehmen, fokussierte.

Als Auswertungsmethode wurde im Rahmen der Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) durchgeführt. Im Fokus der Auswertung steht die Kategorisierung der gesamten Daten. Die Gesamtheit aller Kategorien bildete das Kategoriensystem, welches das Zentrum der daran anschließenden Analyse der Daten bildet. Dabei stellt die kategorienbasierte Vorgehensweise eine interpretative Form der Auswertung dar, da die Kategorien eine Wahrnehmungs- und Deutungsleistung des/der Forschenden ist und auf menschlichem Verstehen und Interpretieren beruht.

4 Forschungsergebnisse

Aus der kategorienbasierten Auswertung der Interviews lassen sich verschiedene Ergebnisse zur Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Frühprävention und Beratung durch die Soziale Arbeit ziehen.

Zu den Möglichkeiten zählt die Sozialberatung in verschiedenen Settings. Hier wurden von den Befragten besonders spezialisierte Beratungsstellen wie Sexualberatungsstellen genannt, die den Vorteil von sexualpädagogisch geschultem Personal hätten, die mit Hilfe ihrer Kompetenzen Betroffenen helfen könnten, eine Sprachfähigkeit bezüglich ihrer pädosexuellen Problemlagen zu ermöglichen, Selbstreflexion anzuleiten oder Biografiearbeit anzubieten. Weiterhin wurde Onlineberatung als spezielle Möglichkeit zur Beratung angeführt, da diese den Vorteil hätte, dass die räumliche Distanz kein Faktor bei der Inanspruchnahme der Beratung spielt. Weiterhin könnte Sozialberatung auch in verschiedenen Handlungsfeldern wie Schulsozialarbeit, Jugendhilfe und Behindertenhilfe für Menschen mit pädosexuellen Problemlagen eine erste Anlaufstelle bieten. Voraussetzung sei hierbei jedoch, dass zuvor eine Vertrauensbasis zwischen Betroffenen und Professionellen geschaffen sei, da es sich um ein sehr sensibles Thema handelt. Allgemein können die verschiedenen Beratungsangebote als erste Anlaufstelle zur Orientierung und ersten Hilfe sein, um dann gegebenenfalls an weiterführende Hilfen wie Psychotherapie weiterzuvermitteln.

Als weitere Möglichkeit zur Frühprävention werden Angebote der sexuellen Bildung durch die Soziale Arbeit angeführt. Angebote sexueller Bildung lassen sich in verschiedene Handlungsfelder integrieren. Im Rahmen der kategorienbasierten Auswertung haben sich als die drei zentralen Handlungsfelder dabei die Schulsozialarbeit, die Jugendhilfe und die Behindertenhilfe herausgestellt. Besonders die Schulsozialarbeit scheint für Angebote sexueller Bildung prädestiniert, da Projekte, Angebote und freiwillige Arbeitsgruppen zur Sexualaufklärung sich gut in das schulische Setting integrieren lassen, wenn es um die Aufklärung über verschiedene sexuelle Präferenzen geht.

Auch innerhalb der Jugendhilfe, wozu im Rahmen dieser Arbeit ambulante und stationäre Angebote der Erziehungshilfe, Familienhilfe, Jugendgerichtshilfe und offene Jugendarbeit (bspw. Jugendzentren) gezählt werden (in Anlehnung an Wendt (o.J., o.S.), werden Angebote und Projekte sexueller Bildung, die Pädosexualität als Präferenz thematisieren könnten, genannt. Der intensive Kontakt mit den Jugendlichen ermöglicht außerdem frühe Anzeichen pädosexueller Tendenzen wahrnehmen zu können. Jugendarbeit zu sexuellen Themen stellt nach Lautmann (2017) einen wichtigen Beitrag dazu dar, die Entstehung von Fehlentwicklungen präventiv zu verhindern (vgl. Lautmann 2017, S. 253).

Innerhalb der Behindertenhilfe wären Angebote sexueller Bildung auch wichtig, um speziell auf die Illegitimität sexueller Handlungen zwischen Kindern und Jugendlichen/Erwachsenen hinzuweisen. Dazu muss angemerkt werden, dass die Ausführungen der Befragten sich auf die geistige Behinderung im Sinne kognitiver Beeinträchtigungen beziehen. Begründet wird dies dadurch, dass Kinder oft als gleichwertige Spielpartner_innen angesehen werden, was sie eventuell als begehrenswerte Sexualpartner_innen erscheinen lassen kann. Diesbezüglich ist darauf zu achten, die sexuellen Bildungsinhalte der Zielgruppe entsprechend anzupassen, damit diese auch kognitiv verständlich für die Zielgruppe sind.

Als letzte Möglichkeit der Sozialen Arbeit zur Frühprävention pädosexueller Problemlagen beizutragen, soll hier die Sensibilisierung durch die Soziale Arbeit für die eigene Profession und andere Berufsgruppen, die als Zielgruppe Kinder und Jugendliche haben, genannt werden. Pädosexuelle entscheiden sich nicht selten aufgrund der Nähe zu Kindern für diese Berufe, ob bewusst oder unbewusst. So sollen Sozialarbeiter_innen in der eigenen Profession und auch in anderen Berufen, wie beispielsweise Jugendtrainer_innen in Sportverbänden, für das Thema sensibilisiert werden.

Als generellen Vorteil der Sozialen Arbeit für die Durchführung der verschiedenen Möglichkeiten der Frühprävention kann die Beziehungsarbeit und Niedrigschwelligkeit genannt werden, die es Menschen mit pädosexuellen Neigungen vereinfachen könnte, die Hilfe aufzusuchen und sich den Professionellen trotz der großen Schamgefühle anzuvertrauen.

Auch wird die professionelle Haltung von Sozialarbeiter_innen als ein positiver Faktor beschrieben, da diese vorurteilsfrei gegenüber verschiedenen menschlichen Merkmalen sei, wozu auch die sexuelle Präferenz eines Menschen zähle. Allerdings muss zu diesem Punkt kritisch angemerkt werden, dass eine Thematisierung von Sexualität und Reflexion der eigenen Haltung bezüglich sexueller Themen in der akademischen Ausbildung von Sozialarbeiter_innen, wenn überhaupt, nur eine geringe Rolle spielt, weswegen besonders gegenüber Pädosexuellen keine vorurteilsfreie Haltung postuliert werden kann, sondern eine benachteiligende Behandlung aufgrund des Stigmas nicht ausgeschlossen werden kann. Dabei wäre eine hinreichende Qualifizierung bezüglich des Umgangs mit Sexualität und sexuellen Themen die Grundvoraussetzung, um professionell mit pädosexuellen Problemlagen von Adressaten_innen umgehen zu können (vgl. Schmauch 2016, S. 44; Lautmann 2017, S. 265). Neben den allgemeinen Kompetenzen bezüglich sexueller Themen wäre es auch angebracht, Wissen zu Pädosexualität in der Ausbildung sowie in Fortbildungen für bereits ausgebildete und berufstätige Sozialarbeiter_innen zu vermitteln. Dabei sollte mindestens der Unterschied zwischen Pädosexualität als sexueller Präferenz und sexuellem Missbrauch vermittelt werden.

Als bedeutsam für die Frühprävention pädo sexueller Problemlagen werden zudem die sexualpädagogischen Weiterbildungsmöglichkeiten für Sozialarbeiter_innen genannt. Zum einen sei ein Vorteil, dass sexualpädagogisch ausgebildete Personen Pädosexuellen aufgrund ihrer Ausbildung, in der unter anderem die eigene sexuelle Biografie und Ansichten zu Sexualität reflektiert worden ist, feinfühlicher und weniger mit Vorurteilen begegnen könnten, da diese in der Ausbildung besprochen worden wären. Ein weiterer Vorteil ist die gezielte Förderung über Sprachfähigkeit über sexuelle Themen. So könnte ein tabuisiertes Thema wie Pädosexualität besprechbar werden.

Außerdem wurden bestimmte Voraussetzungen benannt, die als nötig erachtet werden, damit sich die Soziale Arbeit als Profession angemessen an der Frühprävention pädo sexueller Problemlagen beteiligen kann.

Eine Voraussetzung aller Angebote zur Frühprävention, die auch in den Interviews mehrmals thematisiert wurde, ist die Gewährleistung von Anonymität. Auch Krüger u.a. (2017) verweisen darauf, dass bei Angeboten für pädo sexuelle Menschen Anonymität eine entscheidende Voraussetzung ist, damit präventive Angebote genutzt werden würden (vgl. Krüger u.a. 2017, S. 395).

Da die Arbeit mit Menschen mit pädo sexuellen Problemlagen ein schwieriges und emotionales Thema ist, sollten die dadurch entstehenden Belastungen und Anforderungen an Professionelle supervisorisch begleitet werden. Supervision gilt allgemein als eine sinnvolle Ergänzung im Rahmen der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und ihren sexuellen Problemlagen (vgl. Dirks u.a. 2012, S. 155).

Hinsichtlich der Frühprävention pädo sexueller Problemlagen durch die Soziale Arbeit wurden nicht nur professionelle Grenzen der Sozialen Arbeit deutlich, sondern auch wichtige Hinweise auf mögliche rechtliche und strukturelle Erschwernisse für die Umsetzung der Präventionsarbeit ermittelt. Die professionelle Grenze liegt folglich in der weiterführenden Behandlung, wenn die pädo sexuellen Problemlagen einen gewissen Schweregrad aufweisen, welcher therapeutische Hilfe sinnvoll und notwendig erscheinen lasse. Soziale Beratung könne bei gegebenem Problembewusstsein und Hilfebedarf der Betroffenen keine Therapie ersetzen, sondern müsste an spezialisierte Einrichtungen und Psychotherapeut_innen weiterverweisen. Während des Therapieprozesses könnte der Sozialberatung noch eine unterstützende Rolle in der Prozessbegleitung zukommen.

Es ließen sich auch Hinweise zu möglichen rechtlichen Erschwernissen für frühpräventive Angebote durch die Soziale Arbeit bezüglich pädo sexueller Problemlagen ermitteln. Als rechtliche Problematiken wurden die Unklarheiten bezüglich des Auftrags zur Sexualaufklärung genannt, also in welchen Bereichen die Notwendigkeit zur Frühprävention pädo sexueller Problemlagen durch einen rechtlichen Auftrag begründet werden könne. Außerdem seien die rechtlichen Rahmenbedingungen bezüglich der Schweigepflicht bei drohender Kindeswohlgefährdung nicht immer klar, was dazu führe, dass man sich in einer rechtlichen Grauzone bewege. Hier ist der Einschätzung des Befragten entgegen zu halten, dass die rechtliche Lage in Hinblick auf die Literatur zur Gesetzeslage allerdings nicht vage ist. Es gibt für Schulen einen

gesetzlichen Auftrag zur sexuellen Bildung, auf den man sich berufen kann (vgl. Dirks u.a. 2012, S. 50). Auch in der Jugendhilfe kann man sich zur Prävention sexueller Gewalt auf den §14 des Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) beziehen (vgl. Sielert 2015, S. 32). Und die Rechtslage zur Schweigepflicht in Beratungsstellen ist im § 203 StGB vorgegeben (vgl. Schwarze & Hahn 2019, S. 167).

Als eindeutigste strukturelle Erschwernis wird die mangelnde Unterstützung und Finanzierung genannt, was darauf zurückzuführen ist, dass es sich bei Pädosexualität um ein extremes Tabu handelt, welches auch seitens der Politik eher auf Ablehnung stoßen würde.

Möglichkeiten für eine medial breitenwirksame Entstigmatisierung stellen nach der kategorienbasierten Auswertung dabei mediale Formate wie Filme, Serien, die Berichterstattung über prominente Vorbilder, die sich outen und anonymisierte Zeitungsberichte dar, um so ein differenziertes Bild über Pädosexuelle, ihr Leiden an dem Stigma und dem Umgang mit der Präferenz zu zeigen. Diese könnten ein Bezug auf Dirks et al. (2012) Möglichkeiten darstellen, da die sexuelle Sozialisation heutzutage beiläufig und jenseits bewusster Sexualerziehung über die Medien verläuft und dementsprechend die Vorstellungen und Haltung zu Sexualität prägen (vgl. Dirks u.a. 2012, S. 19).

Weiterhin verdeutlichen die Interviewpartner_innen die hohe Relevanz des Themas und der Zielgruppe für die Soziale Arbeit. Ausschlaggebendes Argument ist, dass durch frühpräventive Angebote nicht nur den betroffenen Pädosexuellen hinsichtlich ihres subjektiven Leidenszustands geholfen werden könne, sondern auch potentielle sexuelle Übergriffe auf Kinder verhindert werden. Somit kann durch die Frühprävention pädosexueller Problemlagen implizit auch dem staatlichen Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung beigegeben werden, welcher seit dem Jahr 2005 im § 8a SGB VIII gesetzlich verankert ist (vgl. Röchling 2012, S. 31). Verwiesen wurde noch auf das Verständnis der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession, um die Relevanz und Verantwortlichkeit gegenüber pädosexuellen Menschen mit ihren sozialen Problemlagen zu verdeutlichen.

5 Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine theoretische Begründung hergeleitet, warum sich die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession für die Adressat_innengruppe der Menschen mit pädosexuellen Neigungen zuständig fühlen sollte. Außerdem wurden die Möglichkeiten und Grenzen der Frühprävention pädosexueller Problemlagen durch die Soziale Arbeit herausgearbeitet.

Dabei stellt besonders die Sozialberatung durch Sozialarbeiter_innen in spezialisierten Sexualberatungsstellen eine Möglichkeit dar, weil sie einen niedrigschwelligeren Zugang zu professioneller Hilfe bietet als die psychotherapeutischen Angebote. Als weitere Möglichkeit, zusätzlich zu den speziellen Beratungsangeboten, konnte noch der bedeutende Stellenwert von Angeboten sexueller Bildung für die Frühprävention pädosexueller Problemlagen festgestellt werden. Angebote sexueller Bildung können in vielen verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit angeboten werden. Weiterhin stellen andere Formen der Aufklärungsarbeit eine Möglichkeit dar, wie zum beispielsweise Pädosexualität in der eigenen Profession und in Verbänden mehr zu thematisieren und darüber aufzuklären, damit zumindest Professionelle der

Sozialen Arbeit und auch anderer Professionen und Berufe Pädosexualität vorurteilsfreier begegnen und entsprechend Hilfe anbieten können. Eine Sensibilisierung für das Thema Pädosexualität in der eigenen Profession, aber auch in anderen Bereichen wie beispielsweise Sportvereinen und -verbänden ist eine weitere Möglichkeit, präventiv zu arbeiten. Besonders sexualpädagogisch ausgebildete Sozialarbeiter_innen sind prädestiniert für jegliche Formen der Frühprävention pädosexueller Problemlagen. Dies ist in ihrer Zusatzausbildung begründet, die eine professionelle Sprachfähigkeit zu sexuellen Themen gewährleistet ist, sowie eine professionelle vorurteilsfreie Haltung auf sexuelle Minderheiten, basierend auf einer reflexiven und selbstkritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen zu Sexualität in der sexualpädagogischen Ausbildung.

Die professionelle Grenze Sozialer Arbeit liegt in der weiterführenden Behandlung von pädosexuellen Problemlagen, für die Psychotherapie geeignet ist. Es kann parallel zur der Therapie höchstens eine Teilbegleitung des Prozesses darstellen.

Bei einem Thema wie Pädosexualität ergeben sich für die Soziale Arbeit auch Erschwernisse für die Frühprävention, die nicht in den eigenen professionellen Grenzen begründet sind. Dabei handelt es sich primär um strukturelle Erschwernisse in Form fehlender Unterstützung durch Institutionen und die Politik. Aufgrund des gesellschaftlichen Stigmas ist in all diesen Bereichen mit Bedenken und Widerstand bis hin zur Ablehnung bezüglich des Themas Pädosexualität zu rechnen. Rechtliche Erschwernisse scheinen eine untergeordnete Rolle zu spielen, die allesamt gut lösbar sind, wenn man sich mit der Rechtslage auseinandersetzt.

6 Implikationen für Praxis und Forschung

Aus den Ergebnissen der hier vorgestellten empirischen Arbeit lassen Implikationen für die Praxis und Forschung der Sozialen Arbeit schließen.

Als Handlungsempfehlungen für Profession und Praxis der Sozialen Arbeit werden folgende vorgeschlagen:

Die akademische Ausbildung der Sozialen Arbeit muss einen größeren Fokus auf die Dimension der Sexualität als wichtigen Aspekt der menschlichen Existenz legen, weil sexualpädagogische Kompetenzen die Grundvoraussetzung sind, um mit pädosexuellen Menschen professionell arbeiten zu können. Weiterhin sollte spezifisches Wissen zu Pädosexualität in der akademischen Ausbildung und in Fortbildungen für Professionelle vermittelt werden.

Es benötigt mehr Forschung innerhalb der Profession der Sozialen Arbeit zu Pädosexualität, um mittels Forschungsergebnissen die Relevanz des Themas zu verdeutlichen und Projektvorhaben wissenschaftlich begründen zu können.

Dabei sind vor allem sexualpädagogisch ausgebildete Sozialarbeiter_innen gefragt, die eine Auseinandersetzung mit Sexualität allgemein und Pädosexualität speziell mehr in der Profession forcieren.

Sexualberatungsstellen müssen sich expliziter als niedrigschwellige professionelle Hilfe für pädosexuelle Problemlagen ausweisen.

Die Aufklärung über Pädosexualität muss in die Angebote sexueller Bildung fest eingebunden werden.

Eltern müssen als weitere relevante Zielgruppe Beachtung finden, indem entsprechende Angebote zur Aufklärung für diese Gruppe konzipiert werden.

Sofern sich Finanzierungsmöglichkeiten akquirieren lassen, sollten Projekte zur Frühprävention pädosexueller Problemlagen konzipiert und durchgeführt werden, da diese die Vorstufe zu einer Integrierung in die Regelversorgung sind.

An die Ergebnisse dieser empirischen Arbeit, die stark explorativen Charakter hatte, könnten folgende Forschungsfragen ansetzen:

Entwürfe und Ausarbeitungen, wie die Umsetzung und Konzipierung von Projekten zur Frühprävention pädosexueller Problemlagen durch die Soziale Arbeit in den jeweiligen Handlungsfeldern aussehen könnten.

Interviews mit pädosexuellen Menschen, die bereits sexuell übergriffig geworden sind, sowie denjenigen, die in ihrem bisherigen Lebenslauf nicht übergriffig geworden sind, um zu ermitteln, was diese sich in der Vergangenheit für Unterstützungsmöglichkeiten gewünscht hätten oder in der Gegenwart wünschen würden. Dies vor dem Hintergrund, dass die Forschung dieser Arbeit über Fremddeutungen bestimmt, was Pädosexuelle für Hilfe bräuchten. Die wissenschaftliche Einbeziehung der Meinung von Betroffenen würden einen partizipativen Beitrag leisten, wodurch die Sichtweise auf das Thema erweitert werden könnte.

Es braucht allgemein mehr Forschung zu der Gruppe weiblicher Pädosexueller. Der bisherige Forschungsstand bezieht sich fast ausschließlich auf pädosexuelle Männer. Forschung zu weiblichen Pädosexuellen könnte einen Beitrag leisten, mehr über die Gruppe herauszufinden und eventuelle Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Pädosexuellen zu ermitteln, aus denen auch Rückschlüsse für Hilfsangebote gezogen werden könnten.

Literaturverzeichnis

BEIER, K. M. (2018): Vorwort. In: Beier, K. M. (Hg.): *Pädophilie, Hebephelie und sexueller Kindesmissbrauch- Die Berliner Dissexualitätstherapie*. Berlin. Springer. S. V.

BERNER, W. (2017): *Sexueller Missbrauch - Epidemiologie und Phänomenologie*. In: STOMPE, T. & SCHANDA, H. (Hg.): *Sexueller Missbrauch und Pädophilie. Grundlagen, Begutachtung, Prävention und Intervention - Täter und Opfer*. 2., akt. und erw. Auflage. Berlin. Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft. S. 3-14.

BOGNER, A.; LITTIG, B. & MENZ, W. (2014): *Interviews mit Experten – Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden. Springer VS.

BUNDSCHUH, C. (2001): *Pädosexualität – Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen*. Opladen. Jeske + Budrich.

BUTZ, M.; DÖRFLER, M.; SCHUHMANN, P. & OSTERHEIDE, M. (2019): *>>Kein Täter werden<< Ein Therapieangebot für Menschen mit pädophilen Neigungen*. In: SCHWARZE, C. & HAHN, G. (Hg.): *Herausforderung Pädophilie – Beratung, Selbsthilfe, Prävention*. 2. Auflage. Köln. Psychiatrie Verlag.

DEGENER, T. & MOGGE-GROTJAHN, H. (2012): *„All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion*. In: BALZ, H.-J.; BENZ, B. & KUHLMANN, C. (Hg.): *Soziale Inklusion - Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden. Springer VS. S. 75

DIRKS u.a. (2012): *Sexualpädagogik – in beruflichen Handlungsfeldern*. Köln. Bildungsv Verlag EINS.

GOFFMAN, E. (2014[1963]): *Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 22. Auflage. Frankfurt am Main. Suhrkamp Taschenbuch Verlag.

KEUPP, H. (2007): *Normalität und Abweichung*. Vortrag bei der 6. Bundesweiten Fachtagung Erlebnispädagogik am 06. – 08. September 2007 in Freiburg.

KONRAD, A.; SCHLINZIG, E.; SIEGEL, S.; KOSSOW, S. & BEIER, K. M. (2018): *Therapiemöglichkeiten*. In: BEIER, K. M. (Hg.): *Pädophilie, Hebephelie und sexueller Kindesmissbrauch- Die Berliner Dissexualitätstherapie*. Berlin. Springer. S. 31.

KÖTTIG, M. (2017): *Inklusion ?! - Aufgabe und Herausforderung für die Soziale Arbeit*. In: SPATSCHEK, C. & THIESSEN, B. (Hg.): *Inklusion und Soziale Arbeit – Teilhabe und Vielfalt als gesellschaftliche Gestaltungsfelder*. Opladen, Berlin und Toronto. Verlag Barbara Budrich. S. 35.

KRÜGER, T. H.C.; WALTER, H.; BEIER, K. M.; PONSETI, J. & SCHIFFER, B. (2017): *Pädophilie und sexueller Kindesmissbrauch: psychologisch und neurowissenschaftliche Perspektiven*. In: STIFTUNG MÄNNERGESUNDHEIT (Hg.): *Sexualität von Männern – Dritter Deutscher Männergesundheitsbericht*. Gießen. Psychosozialverlag. S. 388-395.

KUCKARTZ, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. überarb. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz Juventa.

KUHLMANN, C. (2012): *Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung*. In: BALZ, H.-J.; BENZ, B. & KUHLMANN, C. (Hg.): *Soziale Inklusion - Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden. Springer VS. S. 43-54.

KUHLMANN, C.; MOGGE-GROTJAHN, H. & BALZ, H.-J. (2018): *Soziale Inklusion - Theorien, Methoden, Kontroversen*. Stuttgart. Kohlhammer.

- LAMBERS, H. (2018): *Theorien der Sozialen Arbeit – Ein Kompendium und Vergleich*. 4. überarb. und erw. Auflage. Leverkusen. Barbara Budrich.
- LAUTMANN, R. (2008): *Gesellschaftliche Normen der Sexualität*. In: Schmidt, R.-B./ Seilert, U. (Hg.): *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*. Weinheim und München. Juventa. S. 220.
- LAUTMANN, R. (2017): *Handeln im Feld der Sexualitäten – zwischen Normierung und Vielfalt*. In: KLEIN, A. & TUIDER, E. (Hg.): *Sexualität und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren. S. 265-285.
- REINDERS, H. (2016): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen – Ein Leitfaden*. 3. erw. Auflage. Berlin/Boston. De Gruyter.
- RÖCHLING, W. (2012): *Jugend-, Familien- und Betreuungsrecht für die Soziale Arbeit*. Stuttgart. Kohlhammer.
- SAGEBIEL, J. (2007): *"Mensch-in-der-Gesellschaft-sein". Soziale Probleme und Soziale Arbeit - zentrale Themen einer Sozialarbeitswissenschaft nach Silvia Staub-Bernasconi*. In: MUNTEAN, A. & SAGEBIEL, J. (Hg.): *Practici in asistenta sociala. Romania si Germania*. Romania, Polirom, S. 10.
- SCHERNER, G.; AMELUNG, T.; SCHULER, M.; GRUNDMANN, D. & BEIER, K. M. (2018): *Pädophilie und Hebephilie*. In: BEIER, K. M. (Hg.): *Pädophilie, Hebephilie und sexueller Kindesmissbrauch- Die Berliner Dissexualitätstherapie*. Berlin. Springer. S. 2-11.
- SCHROER, M. (2017): *Soziologische Theorien – Von den Klassikern bis zur Gegenwart*. Paderborn. Wilhelm Fink Verlag.
- SCHWARZE, C. & HAHN, G. (2019): *Herausforderung Pädophilie – Beratung, Selbsthilfe, Prävention*. 2. Auflage. Köln. Psychiatrie Verlag.
- SIELERT, U. (2015): *Einführung in die Sexualpädagogik*. 2. erw. und überarb. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz.
- SIGUSCH, V. (2013): *Sexualitäten – eine kritische Theorie in 99 Fragmenten*. Frankfurt am Main. Campus Verlag.
- STAUB-BERNASCONI, S. (2018): *Soziale Probleme – Themen einer systemtheoretisch begründeten Handlungswissenschaft*. In: GRASSHOFF, G.; RENKER, A. & SCHRÖER, W. (Hg.): *Soziale Arbeit – Eine elementare Einführung*. Wiesbaden. Springer VS. S. 370-380.
- STEINBACH, H. (2017): *Gesundheitsförderung und Prävention - für Pflege- und andere Gesundheitsberufe*. 5. akt. Und überarb. Auflage. Wien. Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- VOGT, H. (2006): *Pädophilie – Leipziger Studie zur gesellschaftlichen und psychischen Situation pädophiler Männer*. Lengerich. Papst Science Publishers.
- WENDT, P.-U. (o.J.): *Handlungs- und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit*. Verfügbar unter:

<http://puwendt.de/wp-content/uploads/2016/01/Arbeitsblatt-Handlungs-und-Arbeitsfelder-Soziale-Arbeit.pdf> aufgerufen am 27.09.2022.

WOHLGEMUTH, K. (2009): *Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe – Eine Annäherung an eine Zauberformel*. Wiesbaden. VS Verlag.

Autor_innen

Julia Ackermann, BA Rehabilitationspädagogik, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Sozialpädagogin in einem Wohnprojekt für psychisch kranke Menschen und Aufnahme eines Psychologiestudiums (B.A. - 4. Semester), E-Mail: ackermannjulia@gmx.de

Felicitas Dittrich, BA Rehabilitationspädagogik, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Jugendbildungsreferentin bei der Naturfreundejugend NRW, E-Mail: felicitas.dittrich@gmx.net

Nina Freymuth, BA: Soziale Arbeit, MA: Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin an der Universität Paderborn, Professur für Lebensführung und Sozioökonomie des privaten Haushalts, E-Mail: nina.freymuth@uni-paderborn.de

Antonia Holtmann, BA Religionswissenschaft und Geschichte, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Referentin beim Institut für Kirche und Gesellschaft der Evangelischen Kirche von Westfalen; E-Mail: antonia.holtmann@kircheundgesellschaft.de

Hannah Immens, BA Ergotherapie, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Mitarbeiterin einer Frühförderstelle in Bochum, E-Mail: hannah_immens@web.de

Paulina Kornas, BA: Soziale Arbeit, MA: Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der EvH Bochum im Wissenszentrum Interkultur und Sozialarbeiterin bei der Diakonie Ruhr im Projekt Regionalbüro Alter, Pflege, Demenz mit dem Schwerpunkt interkulturelle Öffnung, E-Mail: paulinakornas@gmx.de

Inga Krage (keine Pronomen), BA: Soziale Arbeit, MA: Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Sozialarbeiter*in im Wohnprojekt "mosaiQ*" (Betreutes Wohnen für LSBTIQ* Jugendliche und junge Erwachsene) in Bochum, E-Mail: krage94@web.de

Marie Müller-Handrejk, BA Soziale Arbeit, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Beraterin in der EUTB (Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung), E-Mail: marie.mueller15@googlemail.com

Julika Laura Rundnagel, BA Soziale Arbeit, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Kinder- und Jugendpsychotherapeutin in Ausbildung, E-Mail: julerund@outlook.de

Kevin Sachs, BA Soziale Arbeit, MA: Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sozialwissenschaftsladen an der Evangelischen Hochschule Bochum, E-Mail: info@kevin-sachs.de

Sebastian Yannick Tölle, BA Soziale Arbeit, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Sozialarbeiter bei dem Ambulanten Dienst 1 der Evangelischen Stiftung Overdyck in Bochum, E-Mail: sebastiantoelle@gmx.de

Eva Weishaupt, BA Heilpädagogik, MA Soziale Inklusion: Gesundheit und Bildung, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Evangelischen Hochschule RWL Bochum, E-Mail: weishaupt.eva@web.de