

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit



SENSIBILITÄT FÜR GESCHLECHTLICHE UND SEXUELLE VIELFALT

Ein Basismodul zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in
der Arbeit mit jungen Menschen auf Grundlage einer
Bedarfsanalyse in Hamburg

Master-Thesis

Vorgelegt von: Markus Hoppe

████████████████████
██
TAG DER ABGABE: 19. FEBRUAR 2019

ERSTPRÜFERIN: PROF. DR. FRAUKE SCHWARTING

ZWEITPRÜFERIN: PROF. DR. SUSANNE VAUDT

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	5
1. Einleitung.....	7
2. Zur Ausgangslage in Hamburg – Der Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt	8
3. Die Konzeptspezifikationen und die Methoden der Forschung.....	9
3.1 Die Zielgruppe	9
3.2 Die erkenntnisleitende Frage und das erkenntnisleitende Interesse	10
3.3 Konzeptspezifikationen	12
3.3.1 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Dimensionen von Diversity	13
3.3.1.1 Diskriminierungserfahrungen von jungen LSBT* Menschen	15
3.3.1.2 Das Diversity-Konzept	16
3.3.2 Sensibilität im Sinne des Aktionsplans – „vielfaltssensible Haltung“	18
3.3.2.1 Einstellungen, Überzeugungen, Vorurteile und Stereotypen	20
3.3.2.2 Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Awareness	22
3.3.2.3 Wissen, Können und Haltung	24
3.3.3 Qualitätsmanagement.....	26
3.4 Qualitativer und quantitativer Forschungsteil	28
3.4.1 Der qualitative Forschungsteil.....	29
3.4.1.1 Die induktiv-deduktive Untersuchungsmethode	29
3.4.1.2 Die Entwicklung der Interviewleitfäden	31
3.4.1.3 Die Interviewpartner_innen und die Rahmenbedingungen der Interviews	32
3.4.1.4 Die Auswertung der Daten	33
3.4.2 Der quantitative Forschungsteil	35
3.4.2.1 Die Hypothesen	35
3.4.2.2 Die Erhebungsmethode, die Operationalisierung und die Messung	36
3.4.2.3 Der Aufbau des Online-Fragebogens und der Pretest	39
3.4.2.4 Das Auswahlverfahren und die Befragung.....	42
3.4.2.5 Die Auswertung der Daten	43
4. Die Bedarfsanalyse – Ergebnisse und Interpretation	44
4.1 Die Zusammensetzung der Stichprobe	45
4.2 Grad der Sensibilität - Typenbildung.....	49
4.2.1 Vergleich Altersgruppen.....	53
4.2.2 Vergleich Männer und Frauen.....	54
4.2.3 Vergleich Lehramt und Soziale Arbeit	56
4.3 Vergleich zur Stichprobe abgebrochener Fragebögen.....	58

4.4 Die Einordnung der Hypothesen	60
4.4.1 Hypothese 1 – Der Zusammenhang von Ressourcen und Sensibilität	60
4.4.2 Hypothese 2 – Der Zusammenhang zwischen Sensibilität und der Bereitschaft zur Teilnahme an Qualifizierungsangeboten	64
4.4.2.1 Die Interpretation des professionellen Auftrags	66
4.4.2.2 Die subjektive Relevanz von Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt	68
4.4.2.3 Eigene Diskriminierungserfahrungen aufgrund innerer Diversity Dimensionen ..	70
4.4.2.4 Widerstand gegenüber Sensibilisierung aufgrund vermuteter Mehrarbeit	72
4.4.3 Hypothese 4 – Der Zusammenhang zwischen Awareness, Wissen und Handlungskompetenz.....	73
4.4.3.1 Awareness und Handlungskompetenz	74
4.4.3.2 Wissen und Handlungskompetenz	75
4.4.3.3 Awareness und Wissen.....	77
4.4.4 Hypothese 5 – Der Zusammenhang zwischen persönlichem Bezug zu und Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.....	79
4.4.5 Hypothese 3 – Förderliche Eigenschaften für Qualifizierungs-angebote im Sinne von Sensibilität	82
4.5 Weitere relevante Sensibilitätsdefizite	85
4.6 Zusammenfassung der Bedarfsanalyse	88
5. Das Basismodul.....	90
5.1 Die Angebotsplanung	91
5.1.1 Lernziele und Lerninhalte Wissen	93
5.1.2 Lernziele und Lerninhalte Awareness	94
5.1.3 Lernziele und Lerninhalte Handlungskompetenz.....	95
5.1.4 Zu berücksichtigende Qualitätskriterien	95
5.2 Die Angebotsdurchführung unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien	97
5.3 Evaluation	100
6. Fazit	101
7. Verzeichnis der Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsanweisungen und anderer Rechnungslegungsnormen	103
8. Literatur	103
Internetquellen.....	106
9. Anhang.....	108
Anhangsverzeichnis.....	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verhältnis von Status Quo zu Sensibilität	11
Abbildung 2: Modell der Einflüsse auf Haltung.....	24
Abbildung 3: Verteilung pädagogischer Fachkräfte nach Arbeitsfeld.....	45
Abbildung 4: Verteilung der Schulformen.....	45
Abbildung 5: Verteilung Arbeitsfelder Sozialer Arbeit	45
Abbildung 6: Verteilung Geschlecht.....	46
Abbildung 7: Verteilung nach Geschlecht je Berufsfeld.....	46
Abbildung 8: Verteilung nach Alter	46
Abbildung 9: Verteilung nach Hamburger Bezirken.....	47
Abbildung 10: Kenntnis vom Aktionsplans.....	47
Abbildung 11: Anzahl aktueller Klient_innen	47
Abbildung 12: Nähe zur LSBTI Community.....	48
Abbildung 13: Nähe zur Community je Geschlecht.....	48
Abbildung 14: Anteil der Befragten, die angeben, schon mal mit jungen LSBTI* gearbeitet zu haben	49
Abbildung 15: Grad der Sensibilität 75% Modell	51
Abbildung 16: Grad der Sensibilität 83% Modell	51
Abbildung 17: Grad der Sensibilität – finales Modell.....	52
Abbildung 18: Anteil der Befragten mit Sensibilisierungsbedarf	52
Abbildung 19: Anteil der Befragten mit Sensibilisierungspotential.....	53
Abbildung 20: Grad der Sensibilität in den verschiedenen Altersgruppen.....	53
Abbildung 21: Grad der Sensibilität bei Frauen	55
Abbildung 22: Grad der Sensibilität bei Männern.....	55
Abbildung 23: Grad der Sensibilität bei Lehrkräften.....	56
Abbildung 24: Grad der Sensibilität bei Sozialarbeitenden.....	56
Abbildung 25: Grad der Sensibilität Berufsschule.....	57
Abbildung 26: Grad der Sensibilität Regelschule	57
Abbildung 27: Abgebrochene Fragebögen: Mit jungen LSBTI* gearbeitet.....	58
Abbildung 28: Vergleich Grad der Sensibilität bei abgebrochenen und beendeten Fragebögen.....	59
Abbildung 29: Interesse an Qualifizierungsangeboten	60
Abbildung 30: Gründe für Desinteresse	60
Abbildung 31: Was es für die Teilnahme bräuchte	61
Abbildung 32: Verteilung Interesse/Desinteresse anhand verschiedener Merkmale	63
Abbildung 33: Kein Interesse an Qualifizierung – Anteil Sensibilitätstypen	64
Abbildung 34: Unsicheres Interesse an Qualifizierung – Anteil Sensibilitätstypen.....	65
Abbildung 35: Interesse an Qualifizierung - Anteil Sensibilitätstypen	66
Abbildung 36: Interpretation des professionellen Auftrags.....	66
Abbildung 37: Arbeit zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nur Aufgabe von Fachpersonal.....	67
Abbildung 38: Arbeit zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nur Aufgabe von Fachpersonal – Vergleich Schule und Soziale Arbeit	67
Abbildung 39: Einschätzung des Grades der Gleichberechtigung von LSBTI*	69
Abbildung 40: Verteilung der Zustimmung: Die sexuelle Orientierung sollte außerhalb des Privaten kein Thema sein.....	69
Abbildung 41: Diskriminierungserfahrungen der Befragten.....	71
Abbildung 42: Diskriminierungserfahrungen der unsicher Interessierten/Desinteressierten an Qualifizierung	71
Abbildung 43: Verschiedene sexuelle Orientierungen sooft wie möglich mitdenken.....	72
Abbildung 44: Empfundene Mehrarbeit durch Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt .	73

Abbildung 45: Anteil doppelte graduelle Sensibilität/Unsensibilität bei Awareness und Handlungskompetenz.....	74
Abbildung 46: Detaillierte Sensibilitätsausprägung bei Awareness und Handlungskompetenz	74
Abbildung 47: Anteil der graduell unsensiblen Vergleichsschwerpunkte bei Awareness und Handlungskompetenz.....	75
Abbildung 48: Anteil doppelte graduelle Sensibilität/Unsensibilität bei Wissen und Handlungskompetenz.....	76
Abbildung 49: Detaillierte Sensibilitätsausprägung bei Wissen und Handlungskompetenz	76
Abbildung 50: Anteil der graduell unsensiblen Vergleichsschwerpunkte bei Wissen und Handlungskompetenz.....	77
Abbildung 51: Anteil doppelte graduelle Sensibilität/Unsensibilität bei Awareness und Wissen.....	78
Abbildung 52: Detaillierte Sensibilitätsausprägung bei Awareness und Wissen	78
Abbildung 53: Anteil der graduell unsensiblen Vergleichsschwerpunkte bei Awareness und Wissen	79
Abbildung 54: Awareness-Typen je Verortung zur LSBTI* Community	80
Abbildung 55: Wissens-Typen je Verortung zur LSBTI* Community.....	80
Abbildung 56: Handlungskompetenz-Typen je Verortung zur LSBTI* Community.....	81
Abbildung 57: Sensibilität je Verortung zur LSBTI* Community	81
Abbildung 58: Sensibilität je "nahe" und "ferne" Frauen und Männer.....	82
Abbildung 59: Gewünschte Eigenschaften von Qualifizierungsangeboten für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt	83
Abbildung 60: Gewünschte Inhalte von Qualifizierungsangeboten für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt	84
Abbildung 61: Item: Abwertendes „schwul“ nicht schwulenfeindlich.....	85
Abbildung 62: Eigener Einfluss auf die sexuelle Orientierung	85
Abbildung 63: Bewusste Wahrnehmung von sexueller Orientierung.....	86
Abbildung 64: Wichtigkeit, Vielfalt mitzudenken und mitzusprechen.....	87
Abbildung 65: Anstrengung, Vielfalt mitzudenken und mitzusprechen	87
Abbildung 66: Qualitätskriterien von Weiterbildung: Modell nach Arnold	91

1. Einleitung

Mit der Einführung der gleichgeschlechtlichen Ehe und des Adoptionsrechts auch für homosexuelle Paare, ist in Deutschland seit dem Oktober 2017 ein großer Schritt zur rechtlichen Gleichstellung ebener gemacht worden. Gleichzeitig belegen Studien¹, dass es in den Lebensrealitäten gleichgeschlechtlich liebender, bisexueller und auch trans-, sowie intergeschlechtliche Menschen nach wie vor viele Diskriminierungserfahrungen und Benachteiligungen durch das soziale Umfeld gibt. Dies gilt insbesondere für junge Menschen. Die Freie und Hansestadt Hamburg hat daher bereits Anfang 2017 beschlossen mit dem Aktionsplan für die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt dieser Situation auf Landesebene entgegenzuwirken². Der Aktionsplan bearbeitet das Thema als Querschnittsaufgabe und soll es in alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens tragen und dort die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu fördern. Zu diesem Zweck sollen Maßnahmen durchgeführt werden, deren Koordination im Schwerpunkt bei den Hamburger Behörden liegt. Einige dieser Maßnahmen sehen die Qualifizierung von Fachpersonal zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in unterschiedlichen Bereichen vor. Gegenstand dieser Arbeit ist es zu beleuchten, wie diese Qualifizierungsangebote optimal für die Zielgruppe pädagogischer Fachkräfte in Hamburg gestaltet werden können – also Menschen, die im Lehramt oder in der Sozialen Arbeit mit jungen Menschen arbeiten. Neben der optimalen Gestaltung interessieren auch die notwendigen Rahmenbedingungen, unter denen die Durchführung der Angebote möglich ist. Ausgehend vom im Aktionsplan formulierten Leitziel findet eine theoretisch fundierte Definition dessen statt, was der Zielzustand bezogen auf die Zielgruppe sein sollte, in welchem die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zum Ausdruck kommt. Anschließend wird in Bezug auf die Zielgruppe die Ausgangslage in Hamburg beleuchtet. Dies geschieht auf Grundlage einer Bedarfsanalyse, die auf einer qualitativen, wie auch quantitativen Untersuchung fußt. Anhand der Ausgangslage und in Hinblick auf den gewünschten Zielzustand wird dann aufgezeigt, was benötigt wird, damit die Zielgruppe den Zielzustand erreicht und welche strukturellen Voraussetzungen – individuell und gesellschafts-/ sozialpolitisch – benötigt werden, um den Zielzustand zu erreichen. Diese Erkenntnisse werden dann in einem Basismodul konkretisiert, das u. a. Inhalte, sowie prozessuale Eigenschaften effektiver, zielorientierter Qualifizierungsangebote benennt. Somit verortet sich diese Master-These der Sozialen Arbeit insbesondere im Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung. Aus dem Verständnis von Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession im Sinne von Sylvia Staub-Bernasconi³ und dem Verständnis der Vereinten Nationen, nachdem LSBTI*- Rechte Menschenrechte sind⁴, legitimiert sich der sozialarbeiterische Auftrag der vorliegenden Arbeit.

¹ Vgl. Gaupp/Krell 2014, Klocke 2016, Krell/Oldemeier 2017, Küpper/Klocke/Hoffmann 2017

² Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2017

³ Vgl. Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession nach Staub Bernasconi, Engelke u. a. 2018, S. 456f

⁴ Born free and equal, Sexual Orientation and Gender Identity in International Human Rights Law: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes.pdf>

2. Zur Ausgangslage in Hamburg –

Der Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

Zu Beginn des Jahres 2017 hat der von SPD und Grünen geführte Hamburger Senat den „Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt“ verabschiedet. Im Geleitwort der Zweiten Bürgermeisterin und Senatorin für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung Katharina Fegebank heißt es:

„Mit diesem Aktionsplan soll ein Beitrag für ein gesellschaftliches Klima geleistet werden, in dem die Menschen unabhängig von ihrer geschlechtlichen und sexuellen Identität ein gleichberechtigtes und selbstbestimmtes Leben führen können. Wir wollen zu den Themen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt informieren, sensibilisieren und die Sichtbarkeit von Lesben, Schwulen, Bisexuellen sowie von Trans und Inter* (LSBTI*) als Teil unserer Gesellschaft in der Öffentlichkeit erhöhen.“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2017, S. 3)*

Gemäß dieser Zielsetzung formuliert der Aktionsplan hierbei *„Grundsätze und Leitlinien des Senats für eine moderne Gleichstellungspolitik“* (ebd., S. 7) und zwar konkret die Grundsätze Anerkennung, Diskriminierungsverbot, Selbstbestimmung und Teilhabe, Selbstakzeptanz und Sichtbarkeit sowie die Gesamtverantwortung von Gesellschaft und Staat (vgl. ebd., S. 10ff), vor deren Hintergrund sämtliche Inhalte des Aktionsplans zu verstehen sind. Die vom Aktionsplan tangierten Bereiche, in denen die Ziele erreicht werden sollen, gliedern sich anhand verschiedener Dimensionen, die menschliche Biografien ausmachen: Zum einen wird eine chronologische Aufteilung vorgenommen, die sich an Lebensabschnitten orientiert und von Kindheit und Jugend über Erwerbsalter bis hin zu Alter und Pflege reicht. Zum anderen werden gesellschaftliche (Teilhabe-)Aspekte wie Gesundheit, Wohnen oder Kultur etc. zur Strukturierung herangezogen, die für LSBTI* Menschen von Bedeutung sein können, sodass sich der Aktionsplan schließlich in elf dieser Bereiche gliedert (vgl. ebd., S.16ff). Diese Bereiche werden mit insgesamt 90 Maßnahmen gefüllt. Für die Finanzierung und Umsetzung der jeweiligen Maßnahmen sind die *„zuständigen Fachbehörden und Senatsämter“* (ebd., S. 9) zuständig, da der Senat Hamburg *„Gleichstellung als dezentral [verantwortete] Querschnittsaufgabe“* (ebd., S. 9) versteht. Teil dieser Maßnahmen ist u. a. eine prozessbegleitende Evaluation, die durch Thementische in den jeweiligen Bereichen geschieht, bei denen ein Austausch über den Fortschritt stattfindet und die federführende Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung (BWFG), sowie schlussendlich der Senat über den Stand unterrichtet werden. Nach einer dreijährigen Umsetzungsphase ist dann die Fortschreibung des Aktionsplans vorgesehen, bei der Bedarfe, die nach der Verabschiedung des Aktionsplans sichtbar geworden sind, mit aufgenommen werden können und Maßnahmen, bei denen eine Anpassung vonnöten ist, entsprechend geändert werden können (vgl. ebd., S. 8f). Um den Grad der Konkretheit der Maßnahmen zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle exemplarisch Maßnahme 13 genannt, die in die Zuständigkeit der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie, Integration fällt:

„Durchführung spezifischer Fortbildungen zu den Themen sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identitäten am Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum (SPFZ) und auf Anfrage auch dezentral in Diensten und Einrichtungen vor Ort“ (ebd., S. 55)

Die Formulierung aller Maßnahmen ist den Grad der Konkretheit betreffend ähnlich. Die Maßnahmen werden themenspezifisch kleinteilig unter die o. g. Bereiche subsumiert. Maßnahmen, die eine Qualifizierung von Menschen vorsehen, die in den jeweiligen Bereichen tätig sind, finden sich mehrfach im Aktionsplan. Die konkrete Realisierung wird dann den zuständigen Behörden überlassen, in diesem Fall, durch wen besagte Fortbildungen geleistet werden sollen und wie ihre didaktische und methodische Ausgestaltung aussieht. Dies bleibt im Aktionsplan unbeantwortet und die Frage nach der didaktischen und methodischen Ausgestaltung von Qualifizierungsangeboten, sowie ihre strukturellen und sonstigen Voraussetzungen sollen daher Gegenstand dieser Arbeit sein.

3. Die Konzeptspezifikationen und die Methoden der Forschung

Die Frage, mit der sich diese Arbeit beschäftigt ist, wie ein Qualifizierungsangebot zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vor dem Hintergrund der Zielsetzung des Aktionsplans aussehen sollte, die Akzeptanz ebendieser Vielfalt im gesellschaftlichen Querschnitt zu fördern. Zur Beantwortung dieser Frage ist vorab zu untersuchen, wie die Ausgangslage im Detail aussieht und inwieweit der Aktionsplan in Hamburg bei den Menschen bekannt ist, die er betrifft. Ebenso ist zu klären, ob diejenigen, die ihn kennen, ihn auch als relevant erachten und wie sehr er in der Praxis akzeptiert ist, da die Umsetzung, sowie die angestrebte Fortschreibung des Aktionsplans eine proaktive, wohlwollende Mitwirkung der Menschen voraussetzt, welche in den o. g. Bereichen arbeiten (vgl. ebd., S. 3). Zusätzlich stellt sich die Frage, ob diejenigen, die ihn nicht kennen, das Leitziel der Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt für relevant erachten. Die Begrenzung auf eine definierte Zielgruppe für die vorliegende Arbeit ist unumgänglich und soll daher im Folgenden geschehen, ebenso wie die Formulierung des erkenntnisleitenden Interesses und die Darstellung der verwendeten Forschungsmethoden. Zusätzlich werden Konzeptspezifikationen vorgenommen, um die theoretische Grundlage für diese Arbeit zu legen.

3.1 Die Zielgruppe

Mit Blick auf die große Bandbreite gesellschaftlicher Bereiche, auf die sich der Aktionsplan anwenden lässt und die damit verbundenen spezifischen Anforderungen an all jene, die in diesen Bereichen tätig sind, wird deutlich, dass der Umfang einer Master-Thesis nur den Blick auf eine definierte Zielgruppe aus diesen Bereichen zulässt. Daher wird sich diese Arbeit mit pädagogischen Fachkräften, die in Hamburg tätig sind und ausschließlich oder zum Teil mit jungen Menschen arbeiten, beschäftigen. Die örtliche Begrenzung auf Hamburg ergibt sich aus dem Zuständigkeitsbereich des Aktionsplans selbst. Unter pädagogischen Fachkräften werden im Folgenden Menschen verstanden, die entweder an Schulen

ein Lehramt ausüben oder die in mindestens einem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit tätig sind, in dem sie mit jungen Menschen arbeiten. Eine Definition anhand des akademischen Grads und der dazugehörigen Disziplin oder des Berufsabschlusses findet nicht statt. Dies soll z. B. Erzieher_innen, Quereinsteiger_innen⁵ ins Lehramt oder Studierenden, die kurz vor dem Abschluss stehen und schon in den jeweiligen Bereichen arbeiten, die Möglichkeit geben, sich auch in dieser Definition wiederzufinden. Das letzte zu definierende Merkmal in der Zielgruppenbeschreibung ist somit das Alter der Menschen, mit denen die pädagogischen Fachkräfte arbeiten. Unter jungen Menschen wird in dieser Arbeit die Altersspanne zwischen 14 und 26 Jahren verstanden. Diese Festlegung ist dem §7 Abs. 1 SGB VIII entlehnt, unterscheidet sich aber in einem Punkt. Im SGB VIII heißt es: „Im Sinne dieses Buches ist [...] junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist“ (SGB VIII §7 Abs.1). „Junger Mensch“ ist im SGB VIII also als Oberbegriff, welcher Kinder (noch nicht 14 Jahre, mit Ausnahmen), Jugendliche (mindestens 14 aber noch nicht 18 Jahre) und junge Volljährige (mindestens 18, aber noch nicht 27 Jahre) umfasst (vgl. SGB VIII §7 Abs. 1), während er in dieser Arbeit als Oberbegriff für Jugendliche und junge Volljährige genutzt wird. Die Ausklammerung von Kindern aus der Definition der jungen Menschen in dieser Arbeit hat funktionale Gründe. Da lesbische, schwule und bisexuelle Menschen sich häufig erst ab dem 13. oder 14. Lebensjahr ihrer Nicht-Heterosexualität bewusst werden (vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 71) und somit sexuelle Vielfalt regelhaft erst ab diesem Alter sichtbar wird, machen Qualifizierungsangebote, die für Akzeptanz eben jener sorgen sollen, auch nur bei Personen Sinn, die mit jungen Menschen in diesem Alter arbeiten. Die Bewusstwerdung findet bei trans* Personen i. d. R. früher statt (vgl. ebd., S. 143), eine Erweiterung der Zielgruppe erscheint vor dem Hintergrund didaktisch-methodischer Überlegungen⁶ aber nicht sinnvoll. Abschließend lässt sich zur Wahl der definierten Zielgruppe noch hinzufügen, dass diese eine der größten im Vergleich zur Gruppe anderer Akteur_innen ist, die der Aktionsplan mit seiner Struktur und den dort genannten Bereichen, anspricht. Die Zielgruppe lässt sich in den Bereichen Schule, Offene Jugendarbeit, sowie in Teilen der Arbeitswelt verorten und trotzdem begründet einheitlich darstellen, ein gewichtiges Argument, wenn das Bestreben ist, die Frage nach der Ausgestaltung von Qualifizierungsangeboten für eine möglichst große Zielgruppe zu beantworten.

3.2 Die erkenntnisleitende Frage und das erkenntnisleitende Interesse

Wie bereits angeklungen ist, soll diese Arbeit eine Antwort auf die Frage geben, wie Qualifizierungsangebote für die Zielgruppe, pädagogische Fachkräfte, die in Hamburg tätig sind und mit jungen Menschen arbeiten, beschaffen sein sollten, damit sie geeignet sind, das Leitziel des Aktionsplans, die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, bei den Teilnehmenden zu erreichen. Im Folgenden

⁵ In den angehängten Dokumenten findet sich statt der Gendergap teilweise das Gendersternchen, dies ist synonym zu verstehen.

⁶ Die Arbeit von pädagogischen Fachkräften mit Kindern unterscheidet sich konzeptionell zu stark von denen der Zielgruppe, sodass die Erstellung eines einheitlichen Basismoduls verunmöglicht wird, da die Inhalte zu stark variieren würden.

wird der Prozess der Erreichung des Leitziels des Aktionsplans bei der Zielgruppe als *Sensibilisierung* definiert. Der erreichte Zielzustand im Sinne des Leitziels des Aktionsplans, also Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bei den Individuen der Zielgruppe wird als *Sensibilität* definiert. Der Ausgangszustand der Individuen der Zielgruppe und ihre (organisationale) Ausgangslage, von dem aus die Sensibilisierung stattfindet, wird als *Status Quo* definiert. Das Defizit zwischen Status Quo und Sensibilität bei den Individuen der Zielgruppe wird als *Sensibilisierungsbedarf* definiert. Dieser kann von Individuum zu Individuum unterschiedlich sein. Die folgende Abbildung verdeutlicht die Beziehung der definierten Begriffe zueinander:

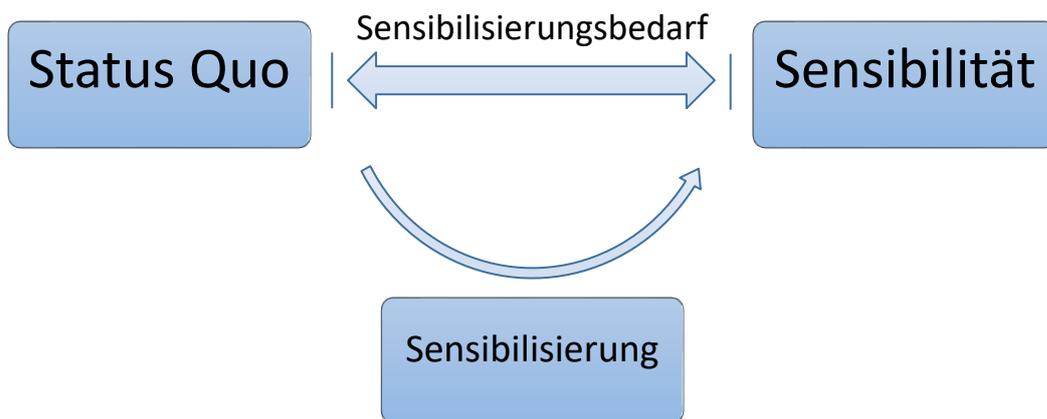


Abbildung 1: Verhältnis von Status Quo zu Sensibilität

Die erkenntnisleitende Frage dieser Arbeit lautet vor diesem Hintergrund wie folgt:

Was muss zur effektiven Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte, die mit jungen Menschen in Hamburg arbeiten, gegeben sein?

Diese Frage ist stark durch eine qualitative Dimension geprägt. Qualität wird hier im Sinne der Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9000 verstanden, als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt.“ (DIN EN ISO 9000:2015, S. 10). Im Kontext einer Master-Thesis der Sozialen Arbeit ist es demzufolge sinnvoll, dass sich das erkenntnisleitende Interesse an der Systematik von Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit orientiert. Daher soll die erkenntnisleitende Frage besonders vor dem Hintergrund von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität beantwortet werden (vgl. Merschel 2015, S. 46ff). Diese Differenzierung fußt auf einem von Avedis Donabedian entwickelten Modell, doch dazu an entsprechender Stelle mehr (→ 3.3.3).

Die tendenziell generative erkenntnisleitende Fragestellung lässt an dieser Stelle Raum für eine möglichst offene Herangehensweise und gibt die Möglichkeit zur Hypothesenbildung (vgl. Strauss 1994, S. 50; Flick 2013, S. 258f). Gepaart mit der differenzierten Betrachtung von Qualität anhand der Struktur-, Prozess- und Ergebnisdimension, ist es so möglich ggf. Merkmale offenzulegen, die zur effektiven

Sensibilisierung der Zielgruppe notwendig sind und sich dabei nicht auf eine inhaltliche Dimension beschränken.

Von großer Bedeutung für das erkenntnisleitende Interesse ist die Festlegung auf die Frage nach der Effektivität des Prozesses der Sensibilisierung in ganz bewusster Abgrenzung zur Effizienz. Während letztere die Wirtschaftlichkeit z. B. einer Maßnahme beschreibt, also die Relation zwischen dem Aufwand und der Wirkung, beschreibt erstere die Wirksamkeit, also die tatsächliche Wirkung, gemessen an den zuvor gesetzten Zielen (vgl. Merchel 2013, S. 67) und zwar unabhängig von dem betriebenen Aufwand oder den eingesetzten Mitteln. Daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit ein Fokus, der bestrebt ist zu beantworten, wie ein Mindestmaß an Sensibilisierung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bei der Zielgruppe aussehen sollte, um Sensibilität zu erreichen und nicht, wieviel Sensibilität mit einem Mindestmaß an vorhandenen Ressourcen zu erreichen ist. Sensibilität ist als angestrebter Zielzustand gesetzt. Was genau Merkmale dieses Zielzustandes sind, wird an entsprechender Stelle thematisiert (→ 3.3.2). Sensibilität als formuliertes Ziel, kann im Sinne der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität aber durchaus zur Verfügung stehende Ressourcen als notwendige Komponente für die Zielerreichung beinhalten, nur dass diese in der Forschungslogik nicht gedeckelt sind, sondern als Variable einer gelingenden Sensibilisierung insbesondere auf der strukturellen Qualitätsebene quantifiziert werden kann. Wenn Sensibilität im Sinne des Aktionsplans als angestrebter Zielzustand der Zielgruppe definiert ist, dann bedarf es der Beschreibung des Status Quo als Ausgangspunkt. Dies soll anhand des Forschungsteils, der Bedarfsanalyse (→ 4.), geschehen. Die effektive Sensibilisierung, also die Überführung des Status Quo in die gewünschte Sensibilität, fußt dementsprechend auf den Ergebnissen des Forschungsteils und wird dann im Basismodul dargestellt (→ 5.). Die Effektivität der Sensibilisierung kann aber nur an dem Zielzustand Sensibilität gemessen werden. Dies erfordert eine Definition eben dieses Zustandes, die in den folgenden Konzeptspezifikationen vorgenommen wird.

3.3 Konzeptspezifikationen

Um die erkenntnisleitende Frage zu beantworten, bedarf es nicht nur der Erhebung des Status Quo und der daran anschließenden Basismodulentwicklung, sondern auch zahlreicher Spezifikationen, die die zugrunde liegenden Konzepte erläutern. Das Vorgehen dabei stellt sich wie folgt dar: Zuerst wird dargelegt, was mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gemeint ist, welche Konzepte sich dahinter verbergen und wie diese miteinander in Beziehung stehen. Anschließend wird festgelegt, was konkret mit Sensibilität in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gemeint ist, gemessen am Leitziel des Aktionsplans und den Grundsätzen, die ihn ausmachen. Hierbei wird insbesondere die Beziehung der Merkmale untereinander beleuchtet, die den angestrebten Zielzustand Sensibilität bei der Zielgruppe ausmachen. Abschließend wird Qualität und Qualitätsmanagement (in der Sozialen Arbeit) themati-

siert, da bereits angeklungen ist, dass sich alle Teile dieser Arbeit immer wieder auf verschiedene Qualitätsdimensionen beziehen und die beschriebenen Inhalte diesen zuzuordnen sind. Diese Konzeptspezifikationen sind die Grundlage für das Verständnis des nachfolgenden Teils der Arbeit. Theoretische Grundlagen, die die erkenntnisleitende Frage konkret betreffen, also den prozessualen Charakter der Sensibilisierung und die Frage, wie der Prozess didaktisch und methodisch gestaltet sein muss, damit er den Status Quo effektiv in Sensibilität überführt, folgen dann unmittelbar im Basismodul selbst als einleitende Grundlagen.

3.3.1 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Dimensionen von Diversity

Bevor die Relevanz dieser Arbeit und des Aktionsplans genauer betrachtet wird und eine Anbindung an das Diversity-Konzept stattfindet, soll zunächst die Begrifflichkeit geschlechtliche und sexuelle Vielfalt⁷ erklärt werden. Klocke schreibt dazu:

„Sexuelle Vielfalt bezeichnet die Vielfalt sexueller Orientierungen (z. B. Hetero-, Bi- und Homosexualität). Geschlechtliche Vielfalt bezeichnet die Vielfalt des biologischen/anatomischen Geschlechts (z. B. Intergeschlechtlichkeit), des psychischen Geschlechts (z. B. Cis- und Transgeschlechtlichkeit) sowie des sozialen Geschlechts (z. B. geschlechtsrollenkonformes oder -nonkonformes Verhalten).“ (Klocke 2016, S. 1)

Als Abkürzung für lesbische, schwule, bisexuelle, trans* sowie inter* Menschen wird im Folgenden die Abkürzung LSBTI*⁸ verwendet, bzw. bei Ansprache bestimmter Teilgruppen, nur die entsprechenden Buchstaben. Das „*“ steht als Platzhalter für weitere Identitäten, die sich in den Ausformulierten nicht wiederfinden (vgl. ebd., S. 1). Eine ausführliche Liste von Begriffsdefinitionen rund um das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt findet sich bspw. auf der Homepage des LSBTI*-Wissenschaftskongresses der Bundesstiftung Magnus Hirschfeld⁹ (vgl. Hirschfeld-Kongress 2013). An dieser Stelle sollen nur Begriffe erläutert werden, die im Rahmen dieser Arbeit immer wieder verwendet werden:

„Die sexuelle Orientierung beschreibt die überdauernden, individuell unterschiedlichen Interessen eines Menschen in Bezug auf das Geschlecht möglicher Partner_innen. Das ‘Sich-Hingezogen-Fühlen’ kann die emotionale, romantische und/oder sexuelle Anziehung umfassen.“ (Krell/Oldemeier 2017, S. 18f)

Den meisten nicht-heterosexuellen Menschen wird ihre i. d. R. Homo-, bzw. Bisexualität im Laufe der Pubertät bewusst, als sogenanntes inneres Coming-out, auf welches häufig das äußere Coming-out folgt, also das Öffentlichmachen der eigenen sexuellen Orientierung. Zwischen innerem und äußerem

⁷ Die Reihenfolge der Adjektive „geschlechtliche“ und „sexuelle“ ist beliebig. Hier wird in Anlehnung an den Aktionsplan von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gesprochen. Wenn sich in den angehängten Dokumenten vereinzelt eine andere Reihenfolge findet, ist das synonym zu verstehen.

⁸ Je nach Quelle wird teilweise auch von LSBT (im engl. LGBT) oder LSBTTI(Q) gesprochen, letzteres unterscheidet zwischen transsexuell und transgender und ergänzt das Q für queer oder questioning (vgl. Schmidt/Schondelmayer/Schröder 2015). Teilweise auch mit einem „+“ anstelle des „*“, welche synonym zu verwenden sind. Hier wird in Anlehnung an den Aktionsplan von LSBTI* gesprochen. Wenn sich in den angehängten Dokumenten vereinzelt eine andere Variante findet, ist das synonym zu verstehen.

⁹ <http://www.hirschfeld-kongress.de/blog/glossar.html>

Coming-out können unterschiedlich lange Zeiträume liegen, von wenigen Tagen bis zu vielen Jahren (vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 82ff, Sielert 2017, S. 39).

Unabhängig davon ist die *geschlechtliche Identität* zu betrachten. Diese „beschreibt die Geschlechtszugehörigkeit als Frau, als Mann, als dazwischen, beides oder als einem weiteren Geschlecht angehörig.“ (Krell/Oldemeier 2017, S. 19). Geschlechtliche Identität ist ein Oberbegriff der von Klocke angesprochenen drei Aspekte von Geschlecht, dem biologischen oder anatomischen, dem psychischen und dem sozialen Geschlecht. Bei ersterem handelt es sich um einen stark medizinisch geprägten Begriff. Er bezieht sich auf das, was medizinisch als männlich und weiblich definiert ist. Trifft keine der beiden Definitionen zu, wird von Intersexualität oder Intergeschlechtlichkeit gesprochen¹⁰ (vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 20; Sielert 2017, S. 38). Zweiteres beschreibt Cis-/Transsexualität bzw. Cis-/Transgeschlechtlichkeit. Bei transsexuellen, transgender oder transidenten Menschen handelt es sich um Menschen, deren zugewiesenes Geschlecht nicht mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit übereinstimmt. „Jungen werden mit weiblichen Körpermerkmalen als ‘Mädchen’ geboren (trans* Junge/Mann), Mädchen mit männlichen Körpermerkmalen als ‘Jungen’ (trans* Mädchen/Frau).“ (ebd., S. 20). Als einheitliches Adjektiv zur Zusammenfassung von transsexuell, transgender und transident dient in der Folge „trans*“. Das Gegenstück zu trans* ist cis und meint, dass das zugewiesene Geschlecht mit der eigenen Geschlechtszugehörigkeit übereinstimmt (vgl. ebd., S. 19). Die genannte Ausdifferenzierung der Begriffe bei trans* hat mit einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung zu tun, bzw. damit, welcher Aspekt – sex oder gender – in den Vordergrund gestellt werden soll. Dies wird durch den dritten Punkt von Klockes Aufzählung thematisiert: das soziale Geschlecht. Hierbei wird zwischen *sex* als biologisches und *gender* als sozialem Geschlecht unterschieden (vgl. Degele 2008, S. 67). Letzteres ist stark mit gesellschaftlich erwarteten Geschlechterrollen verknüpft, wie Männer und Frauen zu sein haben (vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 19; Sielert 2017, S. 38f). Daher spricht Klocke auch von geschlechtsrollenkonformen oder -nonkonformen Verhalten. Bezogen auf trans* bedeutet dies, dass bei transsexuellen Personen eher die Angleichung des Körpers an die Geschlechtszugehörigkeit im Vordergrund steht, also die biologische Komponente mehr betont wird, während transgender im Verständnis von sozialem Geschlecht nicht zwangsläufig eine körperliche Angleichung anstrebend, die soziale Komponente betont (vgl. Sielert 2017, S. 38f). Der juristische und/oder medizinische Prozess der Annahme und/oder Angleichung des Zielgeschlechts wird als Transition bezeichnet (vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 23). Eine Vertiefung des Konzeptes von Geschlecht als (sozialem) Konstrukt wird an

¹⁰ Das Bundesverfassungsgericht hat 2017 entschieden, dass neben männlich und weiblich eine dritte Option für den Geschlechtseintrag für intersexuelle Menschen geschaffen werden muss oder der Geschlechtseintrag nicht vorgeschrieben werden darf. In der Drucksache 19/4669 hat die Bundesregierung einen Gesetzesentwurf eingebracht, der eine dritte Option mit der Bezeichnung „divers“ ermöglicht.
vgl. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/046/1904669.pdf>

dieser Stelle nicht geschehen, einen prägnanten Überblick gibt Nina Degele (vgl. Degele 2008). Nachdem nun die wichtigsten Begriffe erläutert wurden, werden nun die Diskriminierungserfahrungen von jungen LSBTI* Menschen in Deutschland beleuchtet, um die Relevanz des Aktionsplans und dieser Arbeit zu legitimieren.

3.3.1.1 Diskriminierungserfahrungen von jungen LSBT* Menschen

In ihrer Studie „Coming-out – und dann...?!“ legen Krell und Oldemeier dar, welchen Diskriminierungserfahrungen sich junge LSBT*¹¹ Menschen in Deutschland nach wie vor ausgesetzt sehen. Hierbei haben sie im Schwerpunkt zwischen den Lebensbereichen Familie, Ausbildungs- und Arbeitsorte und Freundeskreis unterschieden (vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 98ff). In diesen drei Bereichen ist die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit größtenteils tätig, da die Lehrkräfte an Schulen mit dem Bereich Ausbildungsorte abgedeckt sind und die Professionellen der Sozialen Arbeit in allen drei Bereichen tätig sein können, in Form von bspw. Hilfen zur Erziehung, Schulsozialarbeit oder Offener Jugendarbeit.

44% aller LSB Befragten in der Studie von Krell und Oldemeier geben an, schon mal in der Familie Diskriminierung erfahren zu haben. Hierbei sind die häufigsten Erlebnisse, dass die sexuelle Orientierung nicht ernstgenommen, absichtlich ignoriert oder nicht mitgedacht wurde (vgl. ebd., S. 102f). Bei den trans* Jugendlichen sind es sogar 70%, die im gleichen Kontext Diskriminierung erfahren haben, mit den gleichen Schwerpunkten bei den Arten der Diskriminierung (vgl. ebd., S. 162f). Im Bereich der Ausbildungs- und Arbeitsorte geben 42% der jungen LSB Menschen an, Diskriminierungen erfahren zu haben. In diesem Bereich unterscheiden sich die häufigsten Formen je nach Teilgruppe. LB Mädchen erleben häufig, dass die sexuelle Orientierung nicht ernst genommen oder ignoriert wird, während über 60% der SB Jungen Beleidigungen oder Beschimpfungen erlebt haben (vgl. ebd., S. 108f). Bei den jungen trans* Menschen erlebt gut jede zweite Person Diskriminierung in diesem Bereich. Die häufigsten drei Formen sind hierbei, dass die geschlechtliche Identität nicht mitgedacht oder nicht ernstgenommen wurde oder dass die Personen beschimpft wurden (vgl. 168f).

In der Schule ist das Verhalten der Lehrkräfte im Umgang mit den LSBT* Jugendlichen oder Homo- und Transphobie sehr ambivalent. Etwa die Hälfte gibt an, dass homo- oder transphobes Verhalten manchmal oder häufig nicht geduldet wird, während die andere Hälfte nie intervenierte (vgl. ebd., S. 171ff). Dies deckt sich gewissermaßen mit Klockes Ergebnissen von Berliner Schulen, an denen nur 4% der Lehrkräfte nach eigener Wahrnehmung jedes Mal bei entsprechend diskriminierendem Verhalten interveniert haben (vgl. Klocke 2016, S. 3). Wenn Schüler_innen nicht geschlechtskonformes Verhalten an den Tag legen, machen sich laut Klocke ein Drittel (vgl. ebd., S. 3), laut Krell/Oldemeier sogar ca. die Hälfte der Lehrkräfte über die Schüler_innen lustig (vgl. Krell/Oldemeier 2017, S. 172).

¹¹ Für junge inter Menschen gibt es bis hierhin keine zugänglichen Daten.

Im Freundeskreis berichten knapp 40% der jungen LSB Menschen von Diskriminierungen. Hierbei sticht besonders die Form der Überbetonung der sexuellen Orientierung heraus, u. a. die Unterstellung von klischeehaften Eigenschaften (vgl. ebd., S. 114f). Bei den trans* Personen sind es gut die Hälfte, die von Diskriminierungen in diesem Bereich berichten, wobei hierbei die häufigsten drei Formen sind, dass die geschlechtliche Identität nicht mitgedacht oder nicht ernst genommen wurde oder die trans* Personen gegen ihren Willen geoutet wurden (vgl. ebd., S. 174f). In Einrichtungen der Jugendarbeit, in denen ein Teil der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit tätig ist, besteht häufig ein mangelndes Bewusstsein für LSBT* Jugendliche und darüber, dass sie bei Nicht-Sichtbarkeit Teil der Klientel sein könnten (vgl. Gaupp/Krell 2014, S. 27). Ebenso mangelt es den dort Tätigen häufig an Fachwissen, sodass die Jugendlichen sich eher an LSBT*-spezifische Einrichtungen wenden, die allerdings nicht flächendeckend und in ausreichender Form vorhanden sind (vgl. ebd., S. 27). Es lässt sich also festhalten, dass Diskriminierungen für junge LSBT* Menschen nach wie vor ein sehr prägender Teil ihres Lebens sind und dass sie viele Bereiche ihres Lebens betrifft. Auch pädagogische Fachkräfte in Schule oder Sozialer Arbeit intervenieren nicht regelmäßig oder diskriminieren schlimmstenfalls sogar selbst. Daher sind die Relevanz des Aktionsplans und die Notwendigkeit entsprechende Qualifizierungsangebote zu schaffen definitiv gegeben.

Klocke betont außerdem, dass neben fehlendem Fachwissen bei den Lehrkräften auch häufig Perspektivübernahmen und Empathie fehlen (vgl. Klocke 2016, S. 8). Dies macht ein fehlendes Verständnis von der Vielfältigkeit der Menschen deutlich, wenn diese nicht offensichtlich ist. Die Abbildung eben jener Vielfalt ist Teil des folgenden Konzepts.

3.3.1.2 Das Diversity-Konzept

Vielfalt, im Englischen Diversity, als Konzept in der Sozialen Arbeit und darüber hinaus zu skizzieren ist anspruchsvoll, da es sich nicht um einen einheitlichen Ansatz handelt (vgl. Plößer 2013, S. 258). Seine Ursprünge hat das Konzept Diversity in den USA, wo es von Bürgerrechtsbewegungen „als Leitbild für Affirmative Action und als Strategie gegen die Diskriminierung bekannt geworden ist.“ (Vinz/Schiederig 2009, S. 19) und dann später Ende der 1990er auch im europäischen Raum Einzug erhielt (vgl. ebd., S. 19). Mittlerweile findet sich Diversity in vielen gesellschaftlichen Bereichen, wie z. B. in Unternehmen, wo insbesondere Diversity Management zum Einsatz kommt aber auch in öffentlichen Institutionen und Verwaltung, in Nichtregierungsorganisationen und eben auch in der Sozialen Arbeit (vgl. Merx 2013, S. 236). Trotz der unterschiedlichen Ansätze in der Sozialen Arbeit, beschreiben Mecheril und Vorrink die Situation wie folgt:

„Auch wenn sich unter dem Begriff ‘Diversity’ in der pädagogischen Diskussion eine Vielzahl von unterschiedlichen Ansätzen findet, kann allgemein gesagt werden, dass das wissenschaftliche Interesse [...] auf die Analyse der Vielzahl von Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien und ihres Zusammenspiels bezogen ist. Hierbei zielt ‘Diversity’ als pädagogische Perspektive auf den angemessenen Umgang mit

dem Zusammenwirken vielfältiger Identitäts- und Zugehörigkeitspositionen.“ (Mecheril/Vorrink 2012, S. 92)

Diese Identitäts- und Zugehörigkeitskategorien werden im aktuellen Verständnis von Diversity als Dimensionen von Vielfalt bezeichnet, die sich nach inneren, äußeren und organisationalen Dimensionen unterteilen lassen (vgl. Merx 2013, S. 237; Walgenbach 2017, S. 108f). An dieser Stelle sind nur die inneren Dimensionen von Bedeutung, jene, die Merkmale von Menschen beschreiben, die i. d. R. nicht änderbar sind, nämlich:

- Alter
- Geschlecht
- Herkunft/ethnische Zugehörigkeit
- Physische und geistige Fähigkeiten
- Religion oder Weltanschauung
- Sexuelle Orientierung

(vgl. Vinz/Schiederig 2009)

Je nach Lesart wird Religion/Weltanschauung auch als äußere Dimension interpretiert und durch bspw. soziale Herkunft oder Hautfarbe ersetzt (vgl. Merx 2013, S. 237; Walgenbach 2017, S. 108f). Teilweise werden sie auch einfach ergänzt, sodass sieben oder acht innere Dimensionen genannt werden. In der hier vorliegenden Arbeit wird von sieben inneren Dimensionen ausgegangen: die o. g. sechs und zusätzlich Hautfarbe als eigenständiges Merkmal, da es unabhängig von der Herkunft oder ethnischen Zugehörigkeit zu sehen ist und nicht zwangsläufig mit ihnen korreliert. Des Weiteren wird Geschlecht als geschlechtliche Identität, wie zuvor definiert, verstanden (→ 3.3.1). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, zwei Dimensionen umfassend, ist somit ein spezifischer Teilaspekt von Diversity.

Wie bereits angesprochen, kommen in der Sozialen Arbeit verschiedene Ansätze zum Einsatz. Als erstes ist hier der Antidiskriminierungsansatz zu nennen. Als prominentes Beispiel in diesem Zusammenhang sei hier das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannt, das 2006 verabschiedet wurde und in § 1 AGG Diskriminierung anhand der o. g. Merkmale verbietet. Im sozialarbeiterischen Kontext liegt diesem Ansatz ein Verständnis zugrunde, in dem eine Einteilung von Menschen durch Menschen stattfindet und mit diesen Einteilungen Zuschreibungen einhergehen (s. Stereotypen und Vorurteile → 3.3.2.1), die Benachteiligungen, auch struktureller Natur, nach sich ziehen und auch reproduzieren (vgl. Mecheril/Plößner 2018, S. 288). Dieser Ansatz rückt die Ungleichheit in den Fokus und versucht ihr entgegenzutreten. Der zweite Ansatz ist einer der Anerkennung. Individual- und Gruppenmerkmale sollen in ihrer Verschiedenheit wertgeschätzt werden und dadurch eine Aufwertung erfahren (vgl. Heite 2010, S. 188). Es werden nicht einzelne Merkmale versucht anzuerkennen, wie z. B. beim Gender- Mainstreaming, sondern die „*Differenz im Plural*“ (Mecheril/Plößner 2018, S. 288) wird betont.

Kritik an diesem Ansatz ist, dass die Anerkennung von Einteilungen eben diese reproduziert (vgl. Heite 2010, S. 188; Mecheril/Plößner 2018, S. 288). Der dritte ist ein Ressourcenansatz, der insbesondere von Unternehmen im Diversity Management genutzt wird, also z. T. auch außerhalb der Sozialen Arbeit. Dieser stellt den Nutzen von heterogenen Belegschaften in den Vordergrund, die bspw. durch die unterschiedlichen Perspektiven bei Problemlösungen zu nachweisbar besseren Ergebnissen führen (vgl. Schröder 2012, S. 9f). Kritisiert wird hierbei insbesondere die Betrachtung von Vielfalt im Schwerpunkt unter Human-Ressourcen-Aspekten und damit der Verlust der Wurzeln, die mit politischen Forderungen einhergingen (vgl. Schröder 2012, S. 11).

Die drei Ansätze sollen an dieser Stelle so nebeneinander stehen bleiben und nicht auf einen Ansatz spezifiziert werden. Entsprechend der Grundsätze des Aktionsplans geht es sowohl um Anerkennung als auch um Nichtdiskriminierung. Die Hauptkritik, das Streben nach Anerkennung von Individual- und Gruppenmerkmalen, würde eben diese Einteilung in letzter Konsequenz erhalten (vgl. Mecheril/Plößner 2018, S. 290) bedeutet im Umkehrschluss, dass sämtliche Einteilungen dekonstruiert werden müssten und somit Gleichheit zu erreichen. Das mag als (sehr) langfristiges Ziel erstrebenswert sein, jedoch bedarf es dafür eines gesellschaftlichen und individuellen Verständnisses von (der Struktur von) Vielfalt, das noch nicht erreicht ist. Von daher eignen sich die Diversity-Ansätze sehr gut, um eben jenem Verständnis von Vielfalt Bahn zu brechen. Voraussetzung auf dem Weg dahin ist ein reflektierter Umgang mit den genannten Kritikpunkten und der Machtstruktur, die Diversity inhärent ist, welches dann auch den Forderungen von Mecheril und Plößner entspricht, um angemessen mit dem Diversity-Konzept im Rahmen Sozialer Arbeit arbeiten zu können (vgl. Mecheril/Plößner 2018, S. 289ff). Zusätzlich bietet das Diversity Konzept die Möglichkeit die *„zu Recht beklagte Fragmentierung der unterschiedlichen Gleichstellungsansätze aufzuheben, in einem Gesamtansatz zu bündeln und so höhere Wirksamkeit und Synergieeffekte zu erreichen.“* (Schröder 2012, S. 11). Eben jene Synergieeffekte sind es auch, die zu neuen Erkenntnissen bei Menschen führen können, wenn trotz aller Verschiedenheit auch Gemeinsamkeiten anhand eines Verständnisses von Diversity gesehen werden können, ganz im Sinne von Klockes geforderter Perspektivenübernahme und Empathie (s. 3.3.1.1). Denn die Struktur der Beschaffenheit von Menschen ist immer die gleiche, nur in unterschiedlichen Ausformungen. Dabei sind alle drei Ansätze oder eine Kombination dergleichen geeignet, um im Sinne der Sensibilisierung genutzt zu werden.

3.3.2 Sensibilität im Sinne des Aktionsplans – „vielfaltssensible Haltung“

Nachdem nun geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und das übergeordnete Konzept von Diversity erläutert wurden, ist es sinnvoll zu betrachten, wie sich die Akzeptanz der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt im Sinne des Aktionsplans in der Zielgruppe darstellen kann. Wie in der Beschreibung der Aus-

gangslage in Hamburg bereits erwähnt (→ 2.), formuliert der Aktionsplan fünf Grundsätze, deren Beachtung bzw. Umsetzung zur gewünschten Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt führen sollen. Dies sind:

1. Anerkennung
2. Diskriminierungsverbot
3. Selbstbestimmung und gerechte Teilhabe
4. Selbstakzeptanz und Sichtbarkeit
5. Gesamtverantwortung von Gesellschaft und Staat

(vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2017, S. 10ff)

„Die wechselseitige Anerkennung des Anderen in seinen Eigenschaften, Fähigkeiten und Bedürfnissen ist Grundlage und zugleich Ausdruck von Nichtdiskriminierung, Selbstbestimmung, gerechter Teilhabe und Inklusion aller Menschen.“ (ebd., S. 10)

Der erste Grundsatz ist also als Basis des zweiten und dritten anzusehen. Der zweite Grundsatz bezieht sich stark auf die rechtliche Gleichheit aller Menschen und das daraus abgeleitete Verbot von Diskriminierung, mit dem gleichzeitigen Verweis auf nach wie vor bestehende Diskriminierung von LSBTI* Menschen und bezieht daraus seine Relevanz (vgl. ebd., S. 10f), während der dritte Grundsatz verdeutlicht, dass Selbstbestimmung und gerechte Teilhabe über strukturelle Nichtdiskriminierung hinausgehen und auch eine gesellschaftliche, sowie kulturelle Dimension haben, auf die es so einzuwirken gilt, dass dem Grundsatz entsprochen wird (vgl. ebd., S. 11f). Der vierte Grundsatz thematisiert zum einen, dass die Selbstakzeptanz von LSBTI* Menschen Voraussetzung dafür ist, die ersten drei Grundsätze für sich in Anspruch nehmen zu können und zum anderen, dass die Umsetzung der Grundsätze davon profitiert, wenn die Sichtbarkeit von LSBTI* Menschen vergrößert wird (vgl. ebd., S. 12f). Der fünfte und letzte Grundsatz betont den Charakter von Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als Querschnittsaufgabe, welche sowohl einen ressortspezifischen als auch ressortübergreifenden Blick, sowie *„die Unterstützung aller gesellschaftlichen Kräfte“* (ebd., S. 14) braucht. Die Sinnhaftigkeit der genannten Grundsätze in Hinblick auf das Leitziel der Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird an dieser Stelle als gegeben gesehen, da der Aktionsplan zum einen mit Organisationen aus der Hamburger LSBTI* Community zusammen entwickelt wurde, die über eine große Fachexpertise verfügen (vgl. ebd., S. 15), und zum anderen die Grundsätze anhand von Studien fundiert begründet sind (vgl. ebd., S. 10), und diese zudem auch noch große Gemeinsamkeiten zu den Sachverhalten der hier dargestellten Konzeptspezifikationen aufweisen.

Da Sensibilität den Zielzustand bei den zugehörigen Individuen der Zielgruppe beschreibt, können nur solche Aspekte der Grundsätze an dieser Stelle berücksichtigt werden, auf die einzelne Individuen auch im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Einfluss haben und nicht solche, die strukturelle Gegebenheiten

ansprechen, die politischem Einfluss unterliegen. Das heißt konkret, dass Sensibilität im Sinne des Aktionsplans einen Zustand bei den Individuen der Zielgruppe beschreibt, in dem Sie optimalerweise:

1. LSBTI* Menschen und ihre Lebensweisen anerkennen und zumindest im Rahmen ihrer beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit bestrebt sind, dafür zu sorgen, dass ihre Klientel¹² es ihnen gleichtut
2. LSBTI* Menschen nicht diskriminieren und zumindest im Rahmen ihrer beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit bestrebt sind Diskriminierungen zu vermeiden, bzw. zu unterbinden
3. Die Selbstbestimmtheit und gerechte Teilhabe von LSBTI* Menschen zu unterstützen und zumindest im Rahmen ihrer beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit bestrebt sind, dafür zu sorgen, dass ihre Klientel es ihnen gleichtut
4. Die Selbstakzeptanz von LSBTI* zu unterstützen und zumindest im Rahmen ihrer beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit bestrebt sind, dafür zu sorgen, dass ihre Klientel es ihnen gleichtut, sowie außerdem bestrebt sind im Sinne der Sichtbarkeit LSBTI* Menschen mitzudenken, ggf. sichtbar zu machen und zumindest im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit bestrebt sind, dafür zu sorgen, dass ihre Klientel es ihnen gleichtut
5. Die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt allgemein unterstützen und zumindest im Rahmen ihrer beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit bestrebt sind, dafür zu sorgen, dass ihre Klientel es ihnen gleichtut.

Ein Zustand, der den zuvor genannten Punkten entspricht, wird im Folgenden als „*vielfaltssensible Haltung*“ definiert.

3.3.2.1 Einstellungen, Überzeugungen, Vorurteile und Stereotypen

Die im vorherigen Kapitel vorgenommene Definition einer „vielfaltssensiblen Haltung“ legt eine genauere Betrachtung des Begriffs der „Haltung“ nahe: Nach Wendt ist Haltung als „*eine innere, ethisch begründete Einstellung einer Person zu verstehen, die die Grundlage ihres Handelns darstellt und dieses prägt.*“ (Wendt 2018, S. 254). Auch im Lexikon Pädagogik ist eine vergleichbare Definition zu finden, es wird aber noch zusätzlich die Prägung der zugrunde liegenden Einstellung durch Persönlichkeit, Reflexionsvermögen und Sozialisation (vgl. o.V. 2007, S. 304) benannt. Daran schließt sich entsprechend die Frage nach der Definition von Einstellung und Handlung an. Einstellungen sind demnach „*relativ überdauernde, positive oder negative Bewertungen gegenüber einem Einstellungsobjekt*“ (Hartung 2009, S. 61), die nicht direkt beobachtbar sind, sondern auf die aufgrund des Verhaltens geschlossen werden kann (vgl. Gerrig 2015, S. 665ff; Hartung 2009, S. 62f). „*Verhalten ist das Mittel, durch welches*

¹² Klientel/Klient_innen wird als Oberbegriff für Klientel Sozialer Arbeit und Schüler_innen verwendet. In der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf das Alter von 14-26 Jahre begrenzt.

sich der Organismus an die Umwelt anpasst. Verhalten bedeutet Aktivität.“ (Gerrig 2015, S. 3). Einstellungen werden hierbei anhand dreier Ausprägungen unterschieden: Die affektive Komponente, die das Gefühl gegenüber dem Einstellungsobjekt in den Vordergrund stellt, die kognitive Komponente, die auf dem fußt, was an Informationen über das Einstellungsobjekt verfügbar ist und die Verhaltenskomponente, die beeinflusst, wie das Verhalten gegenüber dem Einstellungsobjekt ist (vgl. Gerrig 2015, S. 665ff; Haddock/Maio 2014, S. 199ff). Die kognitive Komponente der Einstellungen wird auch als Überzeugung bezeichnet (vgl. Hartung 2009, S. 62). Die Verhaltenskomponente wird an dieser Stelle eingegrenzt auf die Handlung, als Teil der Haltung, die der Duden als „*bewusste Tat*“ (Dudenredaktion 2018) definiert und die damit Teil des Verhaltens ist. Somit beeinflussen also affektiv konnotierte Einstellungen und kognitiv konnotierte Einstellungen, Überzeugungen genannt, die Haltung und damit auch die Handlungen von Individuen. Einstellungen und Überzeugungen entwickeln sich aufgrund von gemachten biografischen Erfahrungen (vgl. Hartung 2009, S. 63f) und somit auch ein Stückweit anhand von (Erfahrungs-)Wissen, also Lerngeschichte, und dienen als Orientierung für den Menschen (vgl. ebd., S. 63). (Erfahrungs-)Wissen, Gefühle und Erfahrungen wiederum werden ihrerseits geprägt durch Wahrnehmungen, die den „*Vorgang der unmittelbaren und aktiven Teilhabe des Geistes an seiner Umgebung*“ (Ansorge/Leder 2017, S. 1) umfassen. Hierauf wird in Kapitel 3.2.2.2 noch näher eingegangen.

All diese beschriebenen Elemente haben Einfluss auf die Haltung des Menschen. Wenn sie nicht einer „vielfaltssensiblen Haltung“ entspricht, sind dies mögliche Ansatzpunkte, um Einfluss auf die Haltung zu nehmen. Überzeugungen, die kognitiven Komponenten von Einstellungen, sind durch Informationen und Wissensvermittlung gut zu beeinflussen (vgl. Hartung 2009, S. 68ff). Allerdings sind Menschen bestrebt kognitive Dissonanzen zu vermeiden, also die Informationsaufnahme, die den eigenen Überzeugungen entgegensteht (vgl. Gerrig 2015, S. 669f). Dementsprechend müssen zur Einstellungsänderung, der sogenannten Persuasion (vgl. Gerrig 2015, S. 667f, Hartung 2009, S. 68ff), einige Erfolgsfaktoren dafür berücksichtigt werden: Sowohl Kompetenz und Glaubwürdigkeit, als auch Attraktivität und Macht der Person, die die Informationen zur Einstellungsänderung darbietet, spielen eine wichtige Rolle (vgl. Hartung 2009, S. 69f). Dies beinhaltet z. B. , wie prägnant die Argumentation der darbietenden Person ist, ob die Person glaubwürdig vermitteln kann, legitim für einen bestimmten Inhalt Expertise zu besitzen, wie sympathisch sie ist, wie ihre Reputation ist und inwiefern sie belohnen oder sanktionieren kann (vgl. ebd., S. 69f). Ebenso sind Erfolgsfaktoren bspw. eine anschauliche Präsentation, sowie ein hoher Bezug zur Lebenswelt der informationsaufnehmenden Person, am besten mit Beispielen unterlegt (vgl., ebd., S. 70). Je mehr im Vorwege über die Personen bekannt ist, bei denen eine Einstellungsänderung erstrebenswert scheint, desto spezifischer kann die Darbietung der Informationen gewählt sein, je nachdem, ob eine eher rationale oder emotionale Vorgehensweise sinnvoll erscheint (vgl. Haddock/Maio 2014, S. 205f; Hartung 2009, S. 70f). Die eher rational-basierte Form der Einstellungsänderung lässt sich z. B. bei Stereotypen anwenden, also „*Generalisierungen über eine*

Gruppe von Personen, wobei allen Mitgliedern dieser Gruppe die gleichen Merkmale zugewiesen werden.“ (Gerrig 2015, S. 674), da Stereotypen häufig von Menschen kognitiv genutzt werden um Informationen, die ihnen nicht zur Verfügung stehen, mit ihrer Hilfe zu kompensieren (vgl. ebd., S. 674f). Stereotypen sind Menschen also i. d. R. bewusst zugänglich, auch wenn es (unbewusste) automatisch aktivierte Stereotypen gibt (vgl. Schmid Mast/Krings 2008, S. 33f), und beschreiben Überzeugungen, also die kognitive Komponente von Einstellungen, die dabei helfen sollen, komplexe Zusammenhänge zu vereinfachen (vgl. Petersen/Six 2008, S. 21f).

Vorurteile konstituieren sich wie Stereotypen über eine vorgefertigte Einstellung Angehörigen einer Gruppe oder der ganzen Gruppe gegenüber (vgl. Spears/Tausch 2014). Anders als beim Stereotypen herrscht meist ein negatives, abwertendes Gefühl zum Einstellungsobjekt vor, sie fußen also auf der affektiven Komponente (vgl. Petersen/Six 2008, S. 100). Vorurteile sind häufig implizit und daher der Person, die Vorurteile hat, nicht bewusst (vgl. Gerrig 2015, S. 675f). Dementsprechend schwerer ist es Vorurteile im Gegensatz zu Stereotypen aufzulösen, da das Gefühl mehr als der Verstand im Vordergrund steht. Es gibt unterschiedlichste Ansätze, wie diese spezielle Form der Einstellung geändert werden kann (vgl. Wagner/Farhan 2008, S. 273ff). Methoden, die sich den Mechanismus des In- und Out-group Phänomens zunutze machen, welches im Folgenden kurz beschrieben wird, sind zur Persuasion gut geeignet.

Sowohl Vorurteile als auch Stereotypen basieren auf der kognitiven Einteilung von Menschen in Gruppen, dies wird soziale Kategorisierung genannt (vgl. Gerrig 2015, S. 674; Klauer 2008, S. 23f). Hierbei gibt es In- und Out-Gruppen, also das Wir und die Anderen (vgl. Gerrig 2015, S. 674), deren Interaktion durch Intergruppenverhalten beschrieben wird (vgl. Hartung 2009, S. 124ff). Angehörige der Fremdgruppe werden im Vergleich zur Eigengruppe homogener wahrgenommen und negativer bewertet (vgl. ebd., S. 129). Eine Erklärung liegt u. a. in der empfundenen Selbstwertsteigerung bezogen auf die eigene soziale Identität, die durch die Aufwertung der In-Gruppe und damit von sich selbst als Teil davon, bei gleichzeitiger Abwertung der Out-Gruppe geschieht (vgl. ebd., S. 128ff). Dieser Mechanismus soll an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden. Stattdessen interessiert die Wahrnehmung, die bei der sozialen Kategorisierung von Bedeutung ist. Auch im Kontext dieser Arbeit kommen Wahrnehmung und damit zusammenhängenden Konzepten eine große Bedeutung zu, wie das folgende Kapitel aufzeigen wird.

3.3.2.2 Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Awareness

Die Definition von Wahrnehmung als aktive Teilhabe des Geistes an seiner Umgebung wurde bereits im vorherigen Kapitel vorgenommen. Ebenso spielt sie eine Rolle bei der sozialen Kategorisierung, in Form der sozialen Wahrnehmung, „[dem] Prozess, bei dem Informationen über die individuellen Merkmale einer Person gesammelt und interpretiert werden.“ (Parkinson 2014, S. 67)

Sowohl das Sammeln als auch die Interpretation passieren hierbei nicht objektiv. Wie interpretiert wird, beschreibt die Attributionstheorie, anhand „*der Art und Weise, in der ein sozial Wahrnehmender Informationen nutzt, um kausale Erklärungen zu generieren.*“ (Gerrig 2015, S. 646). Diese Art und Weise ist allerdings fehleranfällig und kann durchaus zu Wahrnehmungsverzerrungen führen (vgl. Parkinson 2014, S.69f), die durch Erwartungen des Individuums oder die Neigung dispositionale den situativen Faktoren in zu bewertenden Situationen vorzuziehen, d. h. also eher Menschen, als situative Komponenten für Dinge verantwortlich zu machen (vgl. Hartung 2009, S. 54; Gerrig 2015, S. 646f). Diese Form der Wahrnehmungsverzerrung fließt in die bereits thematisierten Vorurteile und Stereotypen mit ein.

Das Sammeln von Informationen wiederum wird durch verschiedene Faktoren selektiert, wie z. B. die physische Beschränkung der Sinnesorgane, bspw. des Auges, das nur einen bestimmten Lichtfrequenzbereich sehen kann (vgl. Ansoerge/Leder 2017, S. 8) oder aber auch durch Selektion, welche der Geist vornimmt, um die enorme Menge an Reizen zu verarbeiten (vgl. ebd., S. 9f). Diese Selektion wird anhand von Aufmerksamkeit vorgenommen (vgl. Wentura/Frings 2013, S. 84f). „*Aufmerksamkeit ist ein beschreibender Begriff, der verschiedene Formen der Selektivität der Wahrnehmung bezeichnet.*“ (Ansoerge/Leder 2017, S. 9). Neben der beschriebenen unbewussten Selektion der Reize, erfüllt Aufmerksamkeit auch die Funktionen des Planens/Kontrollierens und des Überwachens (vgl. Wentura/Frings 2013, S. 84). Ersteres bezieht sich insbesondere auf das Konzentrieren auf Aufgaben, während letzteres eher ein „wach sein“ (ebd., S. 85), wie beim aufmerksamen Autofahren meint. Beide Funktionen werden also bewusst genutzt. Rückgekoppelt an die „vielfaltssensible Haltung“ heißt das: Bewusste Aufmerksamkeit als eine spezifische Form der Wahrnehmung kann die Generierung von (Erfahrungs-) Wissen und Reflexion von Gefühlen beeinflussen, die wiederum ihrerseits Einstellungen und Überzeugungen als Grundlagen einer Haltung prägen (→ Abb. 2). Diese bewusste Aufmerksamkeit wird im Folgenden als *Awareness* definiert:

„*Mit [...] >awareness< ist jedoch nicht das Bewusstsein gemeint, wie es mit dem englischen Wort >consciousness< bezeichnet wird [...]. Vielmehr ist an ein >mehr Dinge in der Umwelt oder an sich selbst Wahrnehmen< gedacht*“ (Blankertz/Doubrawa 2005, S. 28)

Awareness liegt also einer „vielfaltssensiblen Haltung“ sowohl auf Wissens- als auch auf Gefühls- und Erwartungsebene zugrunde. *Awareness* beeinflusst somit Überzeugungen als kognitiven, als auch Einstellungen, als affektiven Part gleichermaßen, da Gefühle anhand von gemachten Erfahrungen im Lichte von *Awareness* anders beurteilt und reflektiert werden können als zuvor (vgl. ebd., S. 28f) und da die Selektion von Wissen und Informationen im Lichte von *Awareness* differenzierter und ausgewogener geschehen kann. Zusätzlich handelt es sich um eine wechselseitige Beziehung. Gezieltes Vermitteln von relevantem Wissen und das Zurverfügungstellen von spezifischen Informationen kann *Awareness* für einen Sachverhalt, in diesem Fall für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, erhöhen. Ebenso

können gezielt herbeigeführte Erfahrungen dazu dienen, Awareness zu einem Thema zu erfahren und nachhaltig zugänglich zu machen (vgl. Hartung 2009, S. 68f).

In diesem Sinne ist Awareness integraler Bestandteil und Voraussetzung für eine „vielfaltssensible Haltung“ zugleich, im gerade beschriebenen Sinne, ebenso wie zur Wahrnehmung von LSBTI* Menschen trotz eventueller Nicht-Sichtbarkeit. Wissen und Informationen, genauso wie Wahrnehmung und Awareness sind Aspekte, auf die im Rahmen von Qualifizierungsangeboten grundsätzlich und bei Bedarf Einfluss genommen werden kann, um das Ziel einer „vielfaltssensiblen Haltung“ zu erreichen. Sie sind in der Abbildung (Abb. 2) rosa und sechseckig dargestellt, während Merkmale, die nur mittelbar über die hier genannten beeinflusst werden können, blau dargestellt sind.



Abbildung 2: Modell der Einflüsse auf Haltung

Ein weiteres direkt zu beeinflussendes Merkmal stellt die Handlungskompetenz dar, also das professionelle methodische Handeln, welches nun betrachtet werden soll.

3.3.2.3 Wissen, Können und Haltung

Hiltrud von Spiegel spricht im Kontext methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit von drei Dimensionen, die sich in professionellem Handeln finden: Dem Wissen, dem Können und der beruflichen Haltung (vgl. von Spiegel 2013, S. 82f). Diese drei Kompetenzen sollten demnach die Grundlage jegli-

chen professionellen sozialarbeiterischen Handelns darstellen. Anders als zuvor dargestellt, ist die berufliche Haltung in diesem Verständnis kein übergeordnetes Konstrukt, in welches das Wissen mit einfließt, sondern Wissen, Können und berufliche Haltung stehen nebeneinander (vgl. von Spiegel 2013, S. 82; Wendt 2018, S. 250).

Wissen unterteilt sich hierbei in wissenschaftliches Wissen, Beschreibungswissen, Erklärungswissen, Wertewissen und Veränderungswissen (vgl. von Spiegel 2013, S. 45ff). Das Können beschreibt die Kompetenzen, um das entsprechende Wissen auch anwenden zu können und somit das sozialarbeiterische Handeln. Es enthält die Aspekte des kommunikativen und dialogischen Handelns, *„einer Klarheit über [die] eigene Rolle im jeweiligen Kontext“* (ebd., S. 93), die Fähigkeit zur methodischen Arbeit, sowie die interne Team-, sowie externe Netzwerkarbeit und die Kompetenz die genannten Aspekte effektiv und effizient zu gestalten (vgl. ebd., S. 92ff). Wendt spricht in diesem Kontext neben der Methodenkompetenz auch von der Sozial- und Beziehungskompetenz (vgl. Wendt 2018, S. 253f).

Die berufliche Haltung wird im Rahmen Sozialer Arbeit durch eine stark reflexive Komponente geprägt, anhand derer Professionelle individuelle Berufswahlmotive, die eigenen Wertestandards und den eigenen Umgang mit Emotionen reflektieren und daraus eine moralische Kompetenz entwickeln sollen (vgl. von Spiegel 2013, S. 89f). Neben der selbstreflexiven Kompetenz erwähnt Wendt u. a. explizit auch Anerkennung und Achtsamkeit als Teile einer beruflichen Haltung (vgl. Wendt 2018, S. 255). Da sowohl der reflektierte Umgang mit Gefühlen, die Anerkennung als formuliertes Ziel des Aktionsplans und damit Teil der *„vielfaltssensiblen Haltung“*, als auch die Achtsamkeit im Sinne von Awareness in das Modell (Abb. 2) eingeflossen sind, wird es wie oben dargestellt beibehalten. Insbesondere, weil von Spiegel darauf verweist, dass *„charakterliche, motivationale und generell emotionale Aspekte der Persönlichkeit [...] sich nicht systematisch, etwa durch den Erwerb von Wissen bearbeiten [lassen].“* (von Spiegel, S. 88). Dies steht den o. g. Ausführungen entgegen, laut derer sich Überzeugungen und damit ein Teil der Haltung kognitiv mit dem Vermitteln von Wissen beeinflussen lassen. Stattdessen wird in der vorliegenden Arbeit das Können, also die Handlungskompetenz aus von Spiegels Ausführungen aufgegriffen und als Merkmal in das Modell eingefügt, welches direkten Einfluss auf die Handlungen hat, die laut o. g. Definition von Wendt, Teil der Haltung sind. Handlungskompetenz oder Können bedeutet also in Bezug auf eine *„vielfaltssensible Haltung“*, dass professionelles Handeln im Lichte von Awareness und basierend auf Grundlagenwissen, welches die Relevanz einer *„vielfaltssensiblen Haltung“* herausstellt, anhand von Methoden-, Sozial- und Beziehungskompetenz vollzogen werden kann. Das zugrundeliegende Grundlagenwissen umfasst hierbei das Erklärungswissen, warum die Relevanz für professionelles Handeln gegeben ist (vgl. von Spiegel, S. 52ff), das Wertewissen, welches an *„übergreifenden Sinn- und Wertezusammenhängen auszurichten [ist]“* (ebd., S. 61) und daher mit den der Haltung zugrundeliegenden Überzeugungen korreliert und das Veränderungswissen, das den gewünschten

Zielzustand beschreibt, in diesem Fall Sensibilität. Allerdings besteht das Veränderungswissen im Rahmen der Bildung einer „vielfaltssensiblen Haltung“ nicht in der Vermittlung der hier geschehenen umfassenden Metazusammenhänge, sondern darin, dies anschaulich für die berufliche Praxis zu konkretisieren, um eine nachhaltige Einstellungsänderung zu ermöglichen (vgl. Hartung 2009, S. 68f).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich das Leitziel des Aktionsplans, auf die Entwicklung einer „vielfaltssensiblen Haltung“ bei den Teilnehmenden der Qualifizierungsangebote konkretisieren lässt. Diese Haltung zeichnet sich dabei durch ihr zugrundeliegende Einstellungen, Überzeugungen und eine Handlungskompetenz aus, die ein „vielfaltssensibles Handeln“ der Zielgruppe nach sich zieht. Eine solche Haltung, sollte sie noch nicht vorhanden sein, lässt sich mutmaßlich über die Etablierung von Awareness für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, die Vermittlung von entsprechendem Wissen, sowie die Etablierung der Bereitschaft und Fähigkeit beides anzuwenden, erzeugen. Dieser angenommene Zusammenhang findet sich auch in der Hypothesengenerierung (→ 3.4.2.1).

3.3.3 Qualitätsmanagement

Bei der Beschreibung relevanter Inhalte des erkenntnisleitenden Interesses sind bereits Qualität und die ihr innewohnenden Dimensionen als roter Faden genannt worden. Qualitätsmanagement ist auch in der Sozialen Arbeit von Bedeutung, vor dem Hintergrund gesetzlicher Anforderungen, der Ökonomisierung Sozialer Arbeit, sowie des zunehmend geforderten Nachweises der Wirksamkeit der Arbeit (vgl. Merchel 2017, S. 763f). Qualitätsmanagement wird i. d. R. als Oberbegrifflichkeit für unterschiedliche Herangehensweisen im Umgang mit Qualität genannt, die alle etwas unterschiedliche Schwerpunkte setzen, wie Qualitätssicherung, -entwicklung oder -arbeit (vgl. Merchel 2013, S. 14). Zur Darstellung der in dieser Arbeit berücksichtigten Dimensionen von Qualität, ist eine Vertiefung des Diskurses nicht nötig und der Begriff des Qualitätsmanagements genügt. Um ein Basismodul zu entwickeln, das den Qualitätsanforderungen an Soziale Arbeit genügt, ist die Berücksichtigung der folgenden Spezifikationen von Bedeutung.

Qualität wurde bereits anhand der Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9000:2015 definiert (→ 3.2). Merchel differenziert den Begriff noch etwas detaillierter aus, anhand einer analytisch-deskriptiven, einer normativen, einer evaluativen und einer handlungsorientierten Dimension (vgl. Merchel 2017, S. 763). Konkret heißt das, dass eine Beschreibung eines Sachverhaltes stattfindet, dieser beurteilt und ggf. ein Veränderungsbedarf festgestellt wird, letzterer anhand von Kriterien formuliert und dann entsprechend dieser Zielformulierung verändert wird. Hierbei kommt der Beschreibung von Qualitätsparametern eine besondere Bedeutung zu (vgl. Moos/Peters 2015, S. 125ff). Diese Qualitätsparameter beruhen im hier vorliegenden Fall auf einem Qualitätsmodell von Avedis Donabedian, das dieser Anfang der 1980er Jahre in den USA geprägt hat. Er unterteilt Qualität dabei in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (vgl. Donabedian 1980, S. 79ff). Allerdings versteht er die Zusammenhänge zwischen

den einzelnen Qualitätsdimensionen als linear-kausal (vgl., ebd., S. 85). Diese lineare Betrachtungsweise ist mittlerweile überholt, nichtsdestotrotz fußen die Qualitätsparameter, insbesondere im Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit auf dieser Aufteilung, allerdings mit dem Verständnis einer dynamischeren Wechselwirkung (vgl. Merchel 2017, S. 764; Moos/Peters 2015, S. 123f). Die Strukturqualität berücksichtigt dabei die in einer Organisation verfügbaren die Rahmenbedingungen und Ressourcen, die Prozessqualität beinhaltet die Beschaffenheit von Aktivitäten, die geeignet und notwendig sind ein Ziel zu erreichen und die Ergebnisqualität beschreibt die Güte und den Umfang der Zielerreichung (vgl. Merchel 2017, S. 764). Qualitätsmanagement legt hierbei meist den Fokus auf die Frage nach der Effektivität (vgl. Merchel 2013, S. 67), so auch in dieser Arbeit. Konkret heißt das: Es wird nach der Effektivität des Prozesses der Leitzielderreichung des Aktionsplans, der Sensibilisierung, gefragt und was dafür gegeben sein muss. Wenn ein Prozess erfolgreich beendet wird, also in diesem Fall effektiv ist, dann steht am Ende ein Ergebnis, das dem formulierten Ziel entspricht und sich unterscheidet von dem Ausgangszustand, der vor dem Prozess gegeben war. Wie der Prozess der Sensibilisierung geschehen sollte, hängt dabei nicht nur vom Ausgangszustand ab, sondern auch von der Ausgangslage, in der sich das Individuum im Ausgangszustand befindet. Der Ausgangszustand meint Einstellungen und Überzeugungen, die eine Person ausmachen, während die Ausgangslage eher die organisationalen Rahmenbedingungen meint, in denen sich die Person befindet. Zusammengefasst wird dies unter Status Quo subsumiert. Bezogen auf die Qualitätsdimensionen heißt das: der Status Quo entspricht der Strukturdimension, die Sensibilisierung, entspricht der Prozessdimension und die Sensibilität der Ergebnisdimension. Der Ausgangszustand als Beschreibung der Beschaffenheit eines Individuums, ist in diesem eher organisationalen Verständnis nicht vorgesehen. Passenderweise betrachtet Arnold nicht nur die Struktur-, sondern auch die Potentialqualität (vgl. Arnold 2014, S. 590). Diese umfasst zusätzlich „die Qualifikation der Mitarbeiter“ (ebd., S. 590). Um diese Komponente Mensch mit zu berücksichtigen, wird im Folgenden daher immer von Struktur- bzw. Potentialqualität gesprochen. Die Qualitätsdimensionen werden im Folgenden auch schon in der Auswahl der Forschungsmethoden berücksichtigt und ziehen sich somit auch durch die Bedarfsanalyse. In der Entwicklung des Basismoduls, wird dann punktuell noch eine weitere Verfeinerung der Qualitätsdimensionen im Sinne pädagogischer Qualität vorgenommen, was bei einem pädagogischen Qualifizierungsprozess sinnvoll erscheint. Eine Variante unterscheidet hier nach Input-, Throughput- und Output-Qualitäten, die Aspekte beschreiben, die vor der Maßnahme gesichert, sowie während und nach der Maßnahme wirksam werden sollen (vgl. Galiläer 2005, S. 186). Diese Unterteilung eignet sich für den anschließenden Forschungsteil weniger, da sie davon ausgeht, dass die Teilnehmenden von Qualifizierungsangeboten schon vorhanden sind und damit nicht berücksichtigt, was benötigt wird, um Menschen die Teilnahme zu ermöglichen und sie dafür zu motivieren. Das pädagogische Qualitätsmodell bildet damit die Struktur- bzw. Potentialqualität nicht adäquat ab. Für das Basismodul eignet es sich jedoch sehr gut, da hier nicht

unmittelbar, maximal mittelbar über teilnehmende Entscheidungsträger_innen, auf strukturelle (organisationale) Aspekte Einfluss genommen wird und an dieser Stelle die Frage nach der optimalen Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahme in den Vordergrund rückt. Das Input-, Throughput-, Outputmodell eignet sich deswegen so gut, weil es sich in neun weitere Qualitätsbereiche und -kriterien ausdifferenziert, die sich den drei Hauptdimensionen zuordnen, u. a. Planung, Didaktik und Zufriedenheit (vgl. ebd., S. 186). Eine entsprechende Vertiefung findet dann an den angewandten Stellen statt. Die grundlegende Struktur für diese Arbeit bilden aber Struktur- bzw. Potential-, die Prozess- und die Ergebnisqualität.

3.4 Qualitativer und quantitativer Forschungsteil

Da der Aktionsplan, welcher Stand Februar 2019 genau zwei Jahre alt ist, noch nicht Gegenstand von Forschung war, ist es sinnvoll sich in einem ersten Schritt explorativ mithilfe eines qualitativen Forschungsteils dem Forschungsgegenstand zu nähern. Daher hat die erkenntnisleitende Frage einen generativen Charakter und ist somit geeignet „*Neues zu entdecken bzw. dies zuzulassen*“ (Flick 2013, S. 259). Anders also als in ausschließlich quantitativen Forschungsmethoden, bei denen die Hypothesen im Vorwege der Forschung durch die forschende Person auf Grundlage ihres Vorwissens formuliert werden (vgl. Meinefeld 2013, S. 266), findet die Hypothesengenerierung in dieser Master-Thesis auf Grundlage der Erkenntnisse des qualitativen Forschungsteils statt (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 95f). Ein Vorwissen ist aber auch bei qualitativer Sozialforschung nahezu immer vorhanden und die Wahl des Forschungsinstruments bestimmt, inwieweit es bewusst genutzt oder zugunsten einer größtmöglichen Offenheit außen vor gelassen werden soll (vgl. Meinefeld 2013, S. 266ff; Witzel/Reiter 2012, S. 39ff). In diesem Fall ist das Vorwissen durch den Aktionsplan und dessen Inhalt schwerlich außen vor zu lassen und wird dementsprechend in der Wahl der Erhebungsmethode berücksichtigt. Wie bereits herausgearbeitet, beantwortet das Vorwissen jedoch nicht die o. g. erkenntnisleitende Frage, sodass eine Exploration des Feldes anhand einer generativen Fragestellung sinnvoll erscheint.

„Weil die Ergebnisse qualitativer Studien allerdings nur auf der Grundlage kleiner Fallzahlen zustande kämen [...], müssten die qualitativ entwickelten Hypothesen und Theorien mit Hilfe von Verfahren geprüft werden, die eine präzise Messung von vorher definierten Variablen zulassen.“ (Kelle/Erzberger 2013, S. 301)

Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit zusätzlich zur qualitativen Hypothesengenerierung auch eine anschließende quantitative Erhebung durchgeführt, die auf den zuvor entwickelten Hypothesen basiert. Dieser quantitative Teil kann verschiedene Ziele verfolgen. Je nach Forschungsdesign kann ein Anspruch auf Repräsentativität bestehen oder auch nicht (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 296). Aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit besteht kein Anspruch auf Repräsentativität und es wird auf Signifikanztests (vgl. ebd., S. 437) verzichtet. Kelle nennt dieses Vorgehen sequenzielles qualitativ-quantitatives Design (vgl. Kelle 2008, S. 285).

„Im Unterschied zu den in der statistischen Literatur beschriebenen klassischen Modellen des Hypothesentests [...], mit deren Hilfe universell gültige Aussage in prinzipiell infiniten Populationen geprüft werden können, geht es bei einem sequentiell qualitativ-quantitativem Design nicht um die Verwerfung oder Annahme statistischer Hypothesen, sondern um die Untersuchung der Geltungsbereichweite von Aussagen“ (ebd., S. 286)

Dementsprechend wird eine deskriptive Analyse der quantitativ gewonnenen Daten in enger Verknüpfung mit den qualitativ gewonnenen Daten vorgenommen. Aufgrund dieser engen Verknüpfung lässt sich das Vorgehen unter Triangulation, also die Betrachtung eines Problems aus mindestens zwei (methodischen) Perspektiven (vgl. Flick 2013, S. 309f; Lamnek/Krell 2016, S. 261ff), subsumieren, da der qualitative Teil dabei *„nicht einer unsystematischen Vorstudie, sondern einer eigenständigen Erhebung“* (Lamnek/Krell 2016, S. 266) entspricht. Dies geschieht in Abgrenzung zum methodenintegrativen Phasenmodell, bei dem auf einen qualitativen Forschungsteil ebenfalls ein quantitativer folgt. Allerdings dient hier der qualitative Forschungsteil ausschließlich der Hypothesengenerierung (vgl. Kelle/Erzberger 2013, S. 300ff) und ist somit nur als Vorstufe, nicht aber als gleichwertiger Teil fungiert, der eng mit dem quantitativen zu verknüpfen ist. Die Subsumption des für die vorliegende Arbeit gewählten sequentiell qualitativ-quantitativen Forschungsdesigns unter Triangulation ist deswegen von Bedeutung, da es in diesem Fall trotz des Verzichts auf Repräsentativität den Anspruch hat, die Validität der Forschung zu erhöhen (vgl. Flick 2013, S. 310). Es folgt nun ein detaillierter Blick auf die jeweiligen Teile der Forschung, sowie auf die Verknüpfung untereinander.

3.4.1 Der qualitative Forschungsteil

An dieser Stelle wird die Wahl der Untersuchungsmethode begründet, die Datenerhebung und die Entwicklung des Interviewleitfadens werden genauer betrachtet, ebenso wie die Auswahl der interviewten Personen und die Rahmenbedingungen der Interviews. Abschließend wird die Datenauswertung erläutert, die sich dann eng mit dem folgenden quantitativen Forschungsteil verknüpft.

3.4.1.1 Die induktiv-deduktive Untersuchungsmethode

Die Bedeutung, die das Vorwissen auf das Forschungsdesign hat, wurde bereits erläutert. Während es sich in quantitativen Designs in einer Hypothesenbildung vor der Erhebung niederschlägt, gibt es in qualitativen Designs unterschiedliche Verfahrensweisen damit. In Kapitel 3.4 wurde argumentiert, dass der Aktionsplan als Grundlage des Forschungsgegenstandes eine so spezifische Rolle das Vorwissen betreffend spielt, dass eine weitestgehende Ausklammerung desselben nicht möglich ist. Daher fiel die Wahl der Untersuchungsmethode des qualitativen Forschungsteils auf das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel. Es wird argumentiert, dass *„der Forscher eben nicht eine Tabula rasa sein kann“* (Lamnek/Krell 2016, S. 345), sondern immer durch Vorwissen, unterschieden nach Alltagswissen, Kontextwissen und Forschungswissen (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 40ff), geprägt ist. Von daher

sollte dieses Wissen konzeptionell mit in die Forschung eingebaut werden (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 345)

„Das problemzentrierte Interview unterscheidet sich also vom narrativen zunächst schon dadurch, dass der Forscher nicht ohne jegliches theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis in die Erhebungsphase eintritt.“ (ebd., S. 345)

Während die Wissensgenerierung in narrativen Interviews induktiv geschieht, kommt dem Vorwissen beim PZI eine größere Bedeutung zu, indem es deduktiv in die Erstellung des Interviewleitfadens mit einfließt (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 39f). So besteht die Chance, dass das Vorwissen der forschenden Person durch die Erzählungen im Interview modifiziert wird (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 345). Wenn also das Vorwissen durch die Erhebungsergebnisse (induktiv) modifiziert werden kann, hat das zur Folge, dass der Interviewleitfaden für nachfolgende Interviews entsprechend dem modifiziertem Fachwissen leicht angepasst werden muss und erneut deduktiv in die überarbeitete Variante des Interviewleitfadens einfließt: ein induktiv-deduktives Wechselspiel.

Grundsätzlich besteht das PZI aus vier Techniken der Datenerfassung: einem Kurzfragebogen, der vor dem eigentlichen Interview Daten erfragt, die den für den Forschungsgegenstand relevanten sozialen Hintergrund der interviewten Person erfragt; einem Leitfaden für das PZI selbst, welcher anhand des Vorwissens entwickelt und mit jedem weiteren Interview ggf. weiterentwickelt wird (→ 3.4.1.2); einer Aufzeichnung des Interviews i. d. R. auf Tonträger; einem Postskript, welches zusätzlich zum Transkript des eigentlichen Interviews nach dem Interview durch die interviewende Person angefertigt wird und non-verbale Reaktionen der interviewten Person für die Analyse dokumentiert (vgl. ebd., S.347). Wie der Name des PZI schon sagt, ist die Interviewführung problemzentriert, demzufolge grenzen die Fragen des Interviewleitfadens das Thema ein. Trotzdem ist das PZI bestrebt, das klassische Frage-Antwort Muster zu durchbrechen (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 68) und es wird ein *„erzählgenerierender Stimulus angeboten“* (Lamnek/Krell 2016, S. 345), der wie in narrativen Interviews längere Passagen des Erzählens der interviewten Person befördern soll. Die Besonderheit des PZI im Gegensatz zu narrativen Interviews ist neben der Problemzentrierung die Möglichkeit, Ad-hoc Fragen zu stellen (vgl. ebd., S. 346). Diese erlauben der interviewenden Person gezielt Nachfragen zu stellen oder relevante Themen im Sinne der Problemzentrierung anzusprechen, die bis dahin noch nicht angesprochen wurden. Ebenso ist die Paraphrasierung des Gesagten durch die interviewende Person sinnvoll, um sich die jeweilige Interpretation durch die interviewte Person bestätigen oder korrigieren zu lassen (vgl. ebd., S. 346). Daher ist der Interviewleitfaden thematisch zu strukturieren und es ist sinnvoll, zu jedem Thema Ad-hoc Fragen vorzubereiten, sowie die Themen mit Schlagwörtern zu versehen, die es der interviewenden Person erlauben, während des Interviewprozesses zu kontrollieren, ob alle für relevant erachteten Facetten des Problems zur Sprache gekommen sind (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 51ff).

Das PZI eignet sich auch als Expert_inneninterview. Witzel weist darauf hin, dass es wichtig für die interviewende Person ist, sich ihrer Rolle in der Interviewsituation, insbesondere in der Wahrnehmung des oder der Expert_in, bewusst zu sein (vgl. ebd., S. 44). Die interviewende Person kann dabei unterschiedliche Rollen einnehmen, die im Schwerpunkt zwischen den Extremen Co-Expert_in und Nicht-Fachperson verortet sind und jeweils andere mutmaßliche Interviewverläufe nach sich ziehen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 51f). Das wird an entsprechender Stelle berücksichtigt. Die Entwicklung der verschiedenen Interviewleitfäden soll nun genauer betrachtet werden.

3.4.1.2 Die Entwicklung der Interviewleitfäden

Wie bereits erwähnt, wird beim PZI das Vorwissen mit einbezogen, um das Problem, welches in den Interviews zentriert wird, zu bestimmen und es in den Interviewleitfäden miteinfließen zu lassen. Zur Strukturierung, zur Reflexion des eigenen Vorwissens und zur Erzählimpulsgenerierung bietet sich das SPSS-Prinzip nach Helfferich an (vgl. Helfferich 2011, S. 182ff). SPSS ist eine Abkürzung für Sammeln, Sortieren, Prüfen und Subsumieren. Diese Reihenfolge beschreibt den Prozess von ungefiltertem Sammeln sämtlicher forschungsgegenstandsbezogener Fragen bis hin zur Generierung themenspezifischer, offener Erzählimpulse im Interviewleitfaden (vgl., ebd., S. 182ff). Da die Fragen im ersten Schritt möglichst ungefiltert gesammelt werden, schließt sich im zweiten Schritt die Prüfung der zuvor gesammelten Fragen auf ihre Offenheit und damit Eignung als Erzählimpuls an. Faktenfragen werden eliminiert (vgl. ebd., S. 182f) oder als mögliche Ad-hoc Fragen für das PZI modifiziert und zurückgestellt. Ebenso findet eine Prüfung des eigenen Vorwissens und der damit verbundenen Erwartungen diesbezüglich statt. Fragen, die bestrebt sind, sich das eigene Vorwissen bestätigen zu lassen, sind umzuformulieren (vgl. ebd., S. 183). Hier besteht die Herausforderung, auf der einen Seite die Problemzentrierung beizubehalten, auf der anderen Seite solche Formulierungen zu finden, die eine Modifikation des Vorwissens im Sinne des PZIs zulassen (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 345). Daran schließt sich der dritte Schritt, der des Sortierens an, bei dem aus den nun offenen Fragen Themenschwerpunkte herausgearbeitet werden (vgl. Helfferich 2011, S. 185). Als letztes werden diese Schwerpunkte im vierten Schritt unter einen erzählgenerierenden Frageimpuls subsumiert (vgl. ebd., S. 185f). Schritt drei und vier bringen auch die für das PZI notwendige Strukturierung mit sich (vgl. Witzel/Reiter 2012, S. 51ff). Die Reihenfolge der Erzählimpulse und Fragen ist in den Interviewleitfäden dieser Arbeit sowohl nach Thema als auch nach Rang sortiert: Nach Thema dahingehend, dass zuerst Fragen zum Themenkomplex geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gestellt werden und anschließend zum Diversity Konzept allgemein. Innerhalb dieser Themenkomplexe sortieren sich die Fragen von solchen mit größtmöglicher Offenheit hin zu immer spezifischer werdenden Fragen. Abschließend findet sich eine komplett offene Frage, die den Interviewten die Möglichkeit gibt, völlig frei Anmerkungen zum Thema zu machen. Alle Fragen, bis auf die letzte, sind durch Ad-hoc Fragen ergänzt und die Themenschwerpunkte durch Schlagworte umrissen. Diese Struktur liegt allen verschiedenen Interviewleitfäden zugrunde. Sie ist

durch einen roten Faden geprägt, der die eingangs erwähnten Dimensionen der Struktur- bzw. Potential-, Prozess- und Ergebnisqualität fokussiert.

In dieser Arbeit gibt es vier verschiedene Leitfäden. Zum einen gibt es eine Variante für Lehrkräfte, eine weitere für Menschen, die in der Sozialen Arbeit tätig sind. Zum anderen werden beide Varianten jeweils um ein Expert_inneninterview aus dem jeweiligen Tätigkeitsfeld ergänzt. Die jeweiligen Varianten unterscheiden sich dabei nicht grundlegend, sondern eher im Detail, wenn es um spezifische Fragen zum jeweiligen Berufsfeld geht. Bei den Expert_inneninterviews kommt hinzu, dass der Schwerpunkt weniger autobiografisch ist und stattdessen mehr die Multiplikator_innenfunktion der Interviewten in den Fokus nimmt. Die Rolle des Autors dieser Master-Thesis war in den Expert_inneninterviews die des Co-Experten, um möglichst präzise zur Essenz der Informationen, die erkenntnisleitende Frage betreffend, vorzudringen. Wenn nötig nahm der Autor auch die Rolle des Laien an, um sich Zusammenhänge, wie ein Fachfremder erklären zu lassen. Dies war meist dann der Fall, wenn die interviewte Person Selbstverständlichkeiten ihres Fachbereichs als bekannt voraussetzte, deren Erläuterung aber für den Erkenntnisgewinn von Bedeutung ist. Teilweise wurden die jeweiligen Varianten der Interviewleitfäden nach durchgeführten Interviews weiterentwickelt, weil sich Teile davon als optimierbar herausstellten, ganz im Sinne der Modifikation des Vorwissens. Jedoch waren dies nur kleine Änderungen, sodass im Anhang die vier finalen Varianten der Interviewleitfäden und die Kurzfragebögen für Lehrkräfte und Sozialarbeitende zu finden sind (→ Anhang I).

3.4.1.3 Die Interviewpartner_innen und die Rahmenbedingungen der Interviews

Insgesamt wurden im Kontext der vorliegenden Arbeit acht Personen interviewt. Zwei von ihnen waren Expert_innen, je eine Person für den Bereich Soziale Arbeit und den Bereich Schule. Die Expertise der beiden Personen ergibt sich nicht aus dem Beruf, den sie ausüben, sondern aus den jeweiligen Schwerpunkten ihrer Arbeit, die sie zu Expert_innen für das Thema Sensibilisierung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt macht. Die Expertin aus der Sozialen Arbeit ist dort im Bereich der LSBTI* Jugendarbeit tätig und arbeitet außerdem als Trainerin für Diversity. Der Experte aus dem Bereich Schule hat sich lange bei den „Schwulen Lehrern Hamburg“ engagiert. Außerdem hat er die Implementierung von regelmäßigen Besuchen aller 9. Klassen bei dem Hamburger Schulaufklärungsprojekt für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt „soorum“¹³ an einer seiner ehemaligen Schulen maßgeblich vorangetrieben.

Die anderen sechs Personen sind je zur Hälfte aus den Bereichen Soziale Arbeit und Schule. Im Bereich der Sozialen Arbeit wurden Personen aus den Arbeitsfeldern der Hilfen zur Erziehung, der Schulsozialarbeit, sowie eine Person mit Berufserfahrung in der Sexualpädagogik und Offenen Kinder- und Jugendarbeit für Jungen interviewt. Im Bereich der Schule wurde eine Lehrerin an einem Gymnasium,

¹³ <https://www.mhc-hh.de/beratung-aufkl%C3%A4rung/aufkl%C3%A4rung-an-schulen/>

die Sprachen unterrichtet interviewt, sowie zwei Lehrer beruflicher Schulen, von denen einer Sport unterrichtet und der andere im Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Die Auswahl ist durch das Bestreben zustande gekommen, Menschen mit möglichst unterschiedlichen Tätigkeitsschwerpunkten in unterschiedlich arbeitenden Einrichtungen und Institutionen zu interviewen, um eine möglichst weit gefächerte Exploration des Feldes zu erreichen (vgl. Helfferich 2011, S. 172f). Die Stichprobengröße von N=6 ist hierbei für eine hermeneutische Interpretation geeignet (vgl. ebd., S. 175), die noch durch zwei Einzelfallstudien, die beiden Expert_inneninterviews für die jeweiligen Arbeitsfelder, ergänzt wird. Somit ist dem in Kapitel 3.4 formulierten Anspruch, den qualitativen Teil so zu gestalten, dass er sich für eine Triangulation eignet und nicht nur als Vorstudie fungiert.

Die Kontakthanbahnung erfolgte mit Ausnahme bei der Expertin und einer weiteren Person aus der Sozialen Arbeit, die über einen „Gatekeeper“ zustande gekommen sind, mithilfe des „Schneeballsystems“ (vgl. ebd., S. 175f). Um einer strukturellen Intransparenz vorzubeugen und die Kooperationsbereitschaft der Beforschten zu erhöhen, wurde die Seriosität des Forschungsprojektes durch eine Kurzbeschreibung desselben und die Offenlegung des Formats Master-Thesis, im Kontext derer das Forschungsprojekt durchgeführt wird, welches an die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg angebunden ist, betont (vgl. Helfferich 2011, S. 176f; Wolff 2013, S. 345f). Ebenso wurde mit den Interviewten jeweils eine schriftliche Vereinbarung getroffen, die als Einwilligungserklärung in die Teilnahme dient und Details zu Datenschutz, Anonymisierung und Veröffentlichung der Daten enthält (vgl. Helfferich 2011, S. 190ff) (→ Anhang I). Die Durchführung der Interviews fand an unterschiedlichen Orten statt, die von den Arbeitsstellen der Interviewten über die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg bis hin zu den Wohnorten der Interviewten und des Autors dieser Master-Thesis reichten. Die Wahl des Ortes wurde jeweils anhand des Wunsches der interviewten Person getroffen, was zur Förderung ihrer Kooperationsbereitschaft beitragen sollte. Die einzige Bedingung war, dass der Ort ausreichend ungestört für das Interview und die Audioaufzeichnung war (vgl. ebd., S. 177). Unter Berücksichtigung der o. g. Aspekte kamen acht ergiebige Interviews zustande, alle mit einer Dauer zwischen 30 und 50 Minuten. Die Interviews wurden transkribiert und sind in einem externen Anhang einzusehen (→ Master-Thesis Externer Anhang).

3.4.1.4 Die Auswertung der Daten

Die Interviews wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse mit Computerunterstützung ausgewertet. Die genutzte Software zur Analyse war MAXQDA. Das konkrete Vorgehen entsprach dabei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018, S. 180ff). Zur Analyse des Datenmaterials wurden sechs Oberkategorien genutzt:

- **Bewusstsein für Vielfalt**¹⁴
- **Persönliche Einschätzungen zu LSBTIQ+**
- **Struktur der Arbeit**
- **Unterstützungsbedarfe**
- **Verhalten**
- **Zugang zur Zielgruppe**

Die Anfangsbuchstaben dienen in der Folge als Kürzel zur Kategorienbenennung. Die letztgenannte Kategorie Z wurde eigens für die Analyse der Expert_inneninterviews eingefügt. Die Kategorien, auch Codes genannt, wurden teils a-priori vor der eigentlichen Analyse gebildet (vgl. Kuckartz 2018, S. 176), teils entwickelten sie sich im Analyseprozess, wie bei Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse, bei der „*die Überarbeitung der Kategorien nach etwa 10-50% des Materials*“ (Mayring 2013, S. 472) geschieht. Sowohl a-priori, als auch prozessbegleitend galt es, die Oberkategorien so zu bilden, dass in ihnen die Dimensionen der Struktur- bzw. Potential-, Prozess- und Ergebnisqualität abgebildet waren. In der ursprünglichen Überlegung ordnete sich die Struktur- bzw. Potentialdimension der Kategorie Z zu, die Prozessdimension den Kategorien U und S zu und die Ergebnisdimension den Kategorien B, P und V. Im Verlauf des Codierens und Subcodierens sollte sich dann eine teilweise Auflösung der klaren Grenzen zwischen den Kategorien herausstellen. Anders als bei Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse gab es keine Auswahl der zu analysierenden Textpassagen (vgl. Lamnek/Krell 2016, S. 487), sondern alle Textpassagen wurden als relevant für den Forschungsgegenstand erachtet, da die Eingrenzung des Themas durch die Wahl der Untersuchungsmethode des PZI gegeben war.

Mithilfe der Software MAXQDA wurden dann in einem ersten Analysedurchlauf Codes gebildet und unter die jeweiligen Kategorien subsumiert (vgl. Kuckartz 2018, S. 181f). Nachdem alle Transskripte durchgearbeitet waren, fand ein Text-Retrieval statt, um Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in den zu den Codes zugehörigen Codings, den markierten Textpassagen, zu offenbaren (vgl. Kuckartz 2018, S. 182; Kelle 2013, S. 492f). In diesem ersten Analysedurchlauf waren noch nicht alle o. g. Kategorien gebildet, stattdessen gab es noch die (Arbeits-)Kategorien *Biografie*, *Sonstiges* und *Stereotypes Denken*. Anhand der gebildeten Codes wurde jedoch dann die finale o. g. Kategorienbildung möglich, in die alle Codes der dann eliminierten Arbeitskategorien einfließen konnten, sodass diese obsolet wurden. Anhand der final gebildeten Kategorien und der unter ihnen subsumierten Codes des ersten Analysedurchlaufs, wurde dann ein zweiter Analysedurchlauf durchgeführt, in dem die bestehenden Codes weiter ausdifferenziert wurden, indem ihnen zugehörige Unterkategorien, die sogenannten Subcodes, teilweise sogar ersten und zweiten Grades, gebildet wurden. (vgl. Kuckartz 2018, S. 182). Insgesamt

¹⁴ Bewusstsein ist hier im Sinne von Awareness zu verstehen (s. 3.3.2.3)

waren am Ende dieses Prozesses unter den sechs Oberkategorien 155 Codes und Subcodes unterschiedlichen Grades gebildet. Der entstandene Codebaum ist im Anhang einzusehen (→ Anhang II). Der letzte Schritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse mit Computerunterstützung, die komplexe Zusammenhangsanalyse und Visualisierung der Daten (vgl. ebd., S. 182) ist im Rahmen dieser Arbeit anders gestaltet, als in einem ausschließlich qualitativen Forschungsdesign. Da sich an den qualitativen ein quantitativer Forschungsteil anschließt, werden Visualisierungen anhand der quantitativ gewonnenen Daten vorgenommen und die Zusammenhangsanalyse speist sich aus qualitativen und quantitativen Teil. Dies hat zur Folge, dass der qualitative Teil nicht so sichtbar ist, da die grafische Darstellung anhand der quantitativen Ergebnisse geschieht. Nichts desto trotz fußen auch diese Ergebnisse letztlich auf den Ergebnissen des qualitativen Teils. In einem nächsten Schritt wird nun beschrieben, wie die gewonnenen qualitativen Daten im Detail der anschließenden quantitativen Erhebung zugrunde liegen.

3.4.2 Der quantitative Forschungsteil

An dieser Stelle wird die Entwicklung der Hypothesen beschrieben. Anschließend wird die Wahl der Erhebungsmethode begründet und die Operationalisierung der Hypothesen, sowie die Messung dargestellt. Abschließend wird der Fokus auf die Erstellung des Fragebogens und die Befragung selbst, inklusive des Auswahlverfahrens potenzieller Teilnehmender gelegt.

3.4.2.1 Die Hypothesen

Aufgrund des Vorwissens und der Konzeptspezifikationen, in Kombination mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse, werden folgende Zusammenhänge angenommen, die dann in Hypothesen formuliert werden:

Die Ausgangslage, als eine Hälfte des Status Quo, konstituiert sich im Schwerpunkt über 1. vorhandene oder mangelhafte Ressourcen (Zeit, Geld, etc.), die zur Teilnahme an einem Qualifizierungsangebot für Sensibilität zur Verfügung stehen. Der Ausgangszustand eines Individuums, das vor der Entscheidung steht, ob es an besagtem Angebot teilnehmen möchte, konstituiert sich im Schwerpunkt über 2. die Bereitschaft zur Teilnahme. Die effektive Sensibilisierung konstituiert sich zum einen 3. über ein Format, das die Eigenschaften besitzt, die Vermittlung der Inhalte bestmöglich zu unterstützen und zum anderen 4. über Inhalte, die eine Sensibilität der Teilnehmenden an besagtem Angebot nach sich ziehen. Sensibilität, die sich in einer „vielfaltssensiblen Haltung“ ausdrückt, bedeutet das Vorhandensein von 5. Wissen, Awareness und Handlungskompetenz in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und das tatsächliche Handeln entsprechend Wissen, Awareness und Handlungskompetenz. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen in Bezug auf die Zielgruppe:

1. Je mehr Ressourcen vorhanden sind, desto leichter wird Sensibilität erreicht.
2. Je weniger Awareness für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorhanden ist, desto geringer die Bereitschaft zur Teilnahme an Angeboten für Sensibilisierung.
3. Wenn Sensibilisierung gelingen soll, dann muss das Format so beschaffen sein, dass die Teilnehmenden sich vollständig auf den Prozess einlassen können.
4. Je mehr Awareness für und Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorhanden sind, desto größer ist die „sensible“ Handlungskompetenz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.
5. Je weniger persönlicher Bezug zum Thema, desto geringer die entsprechende Awareness und das Wissen.

Diese Hypothesen sind die Grundlage für die quantitative Erhebung, u. a. geprägt durch die Ergebnisse der qualitativen Forschung. Wie genau die qualitativen Ergebnisse in die quantitative Forschung mit eingeflossen sind, soll nun exemplarisch dargelegt werden.

3.4.2.2 Die Erhebungsmethode, die Operationalisierung und die Messung

Bei der verwendeten Erhebungsmethode handelt es sich um einen internetgestützten Survey, der mit EFS Survey von der Questback GmbH durchgeführt wurde. Schnell, Hill und Esser unterscheiden bei Online Surveys zwischen echten Zufallsstichproben und solchen, die nicht zufällig sind (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 370f). Diese unterscheiden sich im Prinzip dadurch, dass bei den echten Zufallsstichproben eine vollständige E-Mail-Liste aller Personen, die zur Grundgesamtheit gehören verfügbar ist und eine Zufallsauswahl anhand dessen geschehen kann, während bei einer nicht zufälligen Auswahl die Grundgesamtheit aller Internet-Nutzenden gemeint ist. Selbst wenn durch einen Algorithmus eine Zufallsauswahl der Teilnehmenden geschieht, bleibt diese nicht zufällig, da die Teilnahme dann immer noch selbstrekutierend ist (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, ebd.). Im Fall dieser Arbeit trifft keine der beiden genannten Varianten in Gänze zu, nichts desto trotz handelt es sich hier um eine nicht zufällige Stichprobe. Hauptgrund für diese Erhebungsmethode war die Möglichkeit, mit einem für eine MA Thesis angemessenen Aufwand zu einer ausreichend große Stichprobe zu gelangen. Details zum genauen Auswahlverfahren und zum Vorgehen bei der Befragung folgen (→ 3.3.2.4). Um die Verknüpfung von qualitativem und quantitativem Forschungsteil durchzuführen, wird nun anhand ausgewählter Beispiele der Prozess der Operationalisierung beschrieben, in dem die Festlegung von Indikatoren auf Grundlage der erarbeiteten Subcodes aus der qualitativen Inhaltsanalyse basiert. Der Prozess wird anhand von Hypothese 4 exemplarisch dargelegt: „Je mehr Awareness für und Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorhanden sind, desto größer ist die „sensible“ Handlungskompetenz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.“. Die Hypothese ist formuliert und die Gegenstandsbenennung hat ebenfalls stattgefunden, in diesem Fall ist es die Zielgruppe. In einem ersten Schritt werden relevante Begriffe definiert (vgl. Atteslander 2010, S. 46f). Im Fall der exemplarischen Hypothese wurde

Awareness bereits definiert, u. a. als Relevanz des Themas für die Zielgruppe, trotz eventueller, momentaner Nicht-Sichtbarkeit von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Zusätzlich wird Awareness im Zusammenhang dieser Arbeit definiert, als Wahrnehmung des Vorhandenseins von Vielfalt (→ 3.3.2.3). Wissen wird hier definiert, als wissenschaftlich fundierte Informationen, die dem Individuum zu einem bestimmten Gegenstand jederzeit zur Verfügung stehen. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wurde bereits im Theorieteil definiert (→ 3.3.1). „Sensibel“ ist das Adjektiv zu Sensibilität, das bereits als Zustand im Sinne der Leitzielerrreichung des Aktionsplans definiert wurde. Handlungskompetenz wurde bereits als Können im sozialarbeiterischen Kontext nach von Spiegel definiert (→ 3.3.2.4). Die Zuordnung der Begriffe zu den Variablen, Indikatoren, Subcodes, sowie Codings ist in Tabelle 1 exemplarisch dargestellt (Tab. 1, Anhang II). Das Vorgehen wird an dieser Stelle am Begriff des Wissens dargelegt: Die zugehörigen Variablen stellen die verschiedenen Ausprägungen des Begriffs dar (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 120), in diesem Fall z. B. die Menge der Informationen, sowie die Güte der Informationen, welche die Zielgruppe über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt hat. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wird im Kontext dieser Arbeit als Konstante gesetzt¹⁵. Konstanten sind Eigenschaften, die „*allen jeweils betrachteten Objekten zukommen*“ (ebd., S. 120). In einer aktuellen europaweiten Onlinebefragung bezeichneten sich sechs Prozent der Teilnehmenden als der Gruppe LSBT* zugehörig (vgl. Dalia Research 2016). D.h. geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist vorhanden und wird hier als gesetzter Bezugspunkt verwendet, auf den sich die Variablen immer beziehen. Wenn die Variable also eine Ausprägung des Begriffs aus der Hypothese ist, dann sind die zugehörigen Indikatoren „*Anzeiger für Sachverhalte*“ (Burzan 2015, S. 40). Im Falle des Begriffs Wissen, kann sich die Menge und Güte der Informationen z. B. auf die Menge der Fachbegriffe und/oder der Facheinrichtungen beziehen oder auf die Güte des Alltagswissen – ist es Halbwissen, ggf. Unwissen oder ist es fundiert? Der Zusammenhang des Indikators mit dem Begriff wird durch eine Korrespondenzregel beschrieben (vgl. ebd., S. 40), in diesem Fall wäre es auf die Güte des Wissens bezogen: Je wissenschaftlich fundierter das Wissen, desto höher die Güte. Die genutzten Korrespondenzregeln stellen im Falle dieser Arbeit fast immer einen Bezug her zwischen dem Status Quo und der angestrebten Sensibilität im Sinne des Aktionsplans, z. B. : Je stärker das Denken durch Stereotype geprägt ist (Status Quo), desto niedriger

¹⁵ Es kann über die prozentualen Anteil von LSBT* Menschen an der Bevölkerung in Deutschland oder weltweit nur Schätzungen geben, da die geschlechtliche Identität oder sexuelle Orientierung nicht messbar, sondern nur erfragbar ist. Das Alter der Befragten, ihr Wohnort, sowie die Einteilung der Kategorien von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt haben Einfluss auf die Ergebnisse verschiedenster Studien. Sozialisation, rechtlicher Status, Selbstdefinition sind auch beim Antwortverhalten zu berücksichtigen. I. d. R. werden Anteile zwischen 2% und 10% als Bevölkerungsanteil von LSBT* genannt, wobei trans* und inter* Menschen den kleineren Anteil ausmachen. Zuletzt wurde bei der Dalia Studie, einer umfangreichen europaweiten Onlinestudie ein Durchschnittswert von 6% genannt, wobei der Anteil bei den jungen Menschen bis 29 deutlich darüber lag. In jedem Fall ist geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorhanden und kann als Konstante gesetzt werden.
<https://daliaresearch.com/counting-the-lgbt-population-6-of-europeans-identify-as-lgbt/>

ist das Reflexionsvermögen als Teil der Awareness für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt (Sensibilität). Die Generierung der Hypothesen basiert im Rahmen dieser Arbeit auf den Codes und Subcodes des qualitativen Forschungsteils. In Tabelle 1 (Tab. 1, Anhang II) sind einige der zugrunde liegenden Subcodes und die Codings, auf denen sie fußen, aufgeführt.

Im Falle des Wissens, ist es der Subcode „*Bewusstsein für Vielfalt\LSBTIQ+ -spezifisch\Wissen/Unwissen\Begriffe*“, der exemplarisch anhand eines Codings aus den Interviews verdeutlicht wird. In diesem Fall handelt es sich um eine Textpassage, welche die Unsicherheit der interviewten Person in Bezug auf Fachbegriffe, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt betreffend, deutlich macht. Das hier beschriebene Vorgehen der Operationalisierung wurde so bei allen Hypothesen und den dazugehörigen Begriffen, Variablen und Indikatoren angewendet. Um den Status Quo einzelner Individuen der Zielgruppe zu beschreiben, bedarf es der Messung der zuvor beschriebenen Sachverhalte. Wie beschrieben, sind die Korrespondenzregel bestrebt, das Verhältnis von Status Quo zu gewünschter Sensibilität anhand der Indikatoren und Indizes zu beschreiben. Aus diesem Grund sind die Variablen häufig als graduelle Größen formuliert, die eine abstufungsreiche Beschreibung des Status Quo in Bezug auf die gewünschte Sensibilisierung zulassen. Dies muss anhand eines geeigneten Messinstruments erfolgen. Da überwiegend die Einstellungen der Teilnehmenden interessieren, wurden fast ausschließlich Items, also Statements, im Fragebogen verwendet, deren Zustimmung oder Ablehnung anhand von Skalen zu beantworten ist (vgl. Diekmann 2012, S 471). Für Items, die Einstellungen der Zielgruppe erfassen sollen, in diesem Fall gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, eignet sich bspw. die Likert-Technik (vgl. ebd., S. 240ff). Bei der Likert-Skala wird entweder eine gerade oder ungerade Anzahl an Zahlen gewählt, die eine Rangordnung darstellen, bei der allerdings jeder Zahl ein bestimmter Wert zugeordnet wird. Klassischerweise „stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „teils teils“, „stimme eher nicht zu“, „stimme gar nicht zu“. Daher handelt es sich um eine Ordinalskala (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 133). In der vorliegenden Arbeit wurde allerdings die Ordinalskala zugunsten einer Intervallskala ersetzt, bei der die verwendeten Zahlen den jeweils gleichen Abstand zueinander haben. Daher wurden nur die äußeren Extrempunkte mit „stimme voll zu“ und „stimme gar nicht zu“ beschriftet und die Punkte dazwischen unbeschriftet gelassen. Dadurch, dass ihnen kein vorgegebener Wert zugeordnet wird, handelt es sich um Intervalle und damit um eine Intervallskala (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 133) und zwar eine sechsteilige. Die Entscheidung für eine Intervallskala fiel, um in der Auswertung die Verwendung des arithmetischen Mittels zulässig ist (vgl. Diekmann 2012, S. 289). Die Entscheidung für eine Skala mit einer geraden Anzahl an Unterteilungen fiel deswegen, um keine Mitte zwischen den Extremen verfügbar zu haben und so dafür zu sorgen, dass die Teilnehmenden sich immer für eine Tendenz entscheiden müssen. Dies geschah aus der Überzeugung, dass die Möglichkeit der Mitte zu häufig als „Ausflucht“ genutzt werden könnte, wenn die Fragen als unangenehm empfunden werden. Hier wird auch von Antwortverzerrung gesprochen (vgl. ebd., S. 345f), die es zu vermeiden galt. Von diesem

Skalentyp wird nur zweimal bei Fragen abgewichen und zwar einmal bei Fragen, die nach der Häufigkeit der Intervention bei Diskriminierungen fragen. Hierbei werden anstatt sechs Skalenunterteilungen nur fünf angeboten, bei denen die Mitte auch wie die Extreme beschriftet ist und zwar mit „gelegentlich“. Der Grund dafür ist, dass angenommen wird, dass bei dem dort abgefragten Inhalt tatsächlich eine genaue Mitte gegeben sein kann, nämlich in der Hälfte der Fälle intervenierend, in der anderen Hälfte nicht. Die Beschriftung der Mitte geschieht aus dem Grund, dass die Teilnehmenden nach zuvor immer sechs Unterteilungen, auf die Abweichung aufmerksam gemacht werden sollen. Bei der zweiten Abweichung wird nach der Beurteilung der Wichtigkeit einer Handlungskompetenz gefragt. Hier gibt es eine zusätzliche siebte Unterteilung, die aus der eigentlichen Skala herausfällt und die hier zusätzlich zu „stimme voll zu – stimme gar nicht zu“ die Option „ich weiß nicht wie“ anbietet. Dies ist für den Fall vorgesehen, dass die Teilnehmenden nicht über die thematisierte Handlungskompetenz verfügen. Ansonsten wurde auf die „weiß nicht“ Option auch aus Gründen der Vermeidung von Antwortverzerrung im Sinne von Meinungslosigkeit verzichtet (vgl. ebd., S. 345). Der qualitative Forschungsteil dient auch dazu, eine Verzerrung im Sinne sozialer Erwünschtheit in der Onlinebefragung zu minimieren, da so Statements von Menschen aus der pädagogischen Praxis zu Items operationalisiert werden konnten, die von wenig Sensibilität zeugen, aber trotzdem politisch korrekt erscheinen. Soziale Erwünschtheit beschreibt den Effekt, dass Menschen dazu neigen die Antworten zu geben, von denen sie vermuten, dass sie dem „[Maximum] einer positiven Bewertung von Handlungen, Meinungen oder anderer Eigenschaften“ (Diekmann 2012, S. 447) entsprechen und zwar im Fall dieser Arbeit „kultureller sozialer Erwünschtheit“ (Schnell/Hill/Esser 2013, S. 347). Konkret heißt das z. B. vor dem Hintergrund eines Aktionsplans in Hamburg oder der aktuellen Gesetzeslage in Deutschland, dass Antworten, die bspw. nicht-akzeptierende Einstellungen von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ausdrücken, tendenziell weniger gegeben werden, auch wenn die entsprechenden nicht-akzeptierenden Einstellungen vorhanden sind. Daher war das Bestreben Items zu formulieren, die versteckt solche Einstellungen beinhalten aber den Effekt sozialer Erwünschtheit so gut wie möglich vermeiden. Die beste Möglichkeit schien daher Äußerungen als Grundlage für diese Items zu nehmen, die in den Interviews getätigt wurden und dementsprechend nicht durch soziale Erwünschtheit gefiltert wurden. Um eine weitere Antwortverzerrung, die Zustimmungstendenz oder auch Akquieszenz, also das Zustimmung zu Items, losgelöst vom dazugehörigen Inhalt (vgl. ebd.; S. 346f), zu vermeiden, gibt es einige Items, die den gleichen Inhalt thematisieren aber mit semantisch gegenläufigen Formulierungen. So kann in der Analyse überprüft werden, ob die Antworten einer Person konsistent sind.

3.4.2.3 Der Aufbau des Online-Fragebogens und der Pretest

Der Aufbau des Online-Fragebogens ist durch zwei Eigenschaften geprägt: Zum einen liegt ihm die Systematik der Struktur- bzw. Potential-, Prozess- und Ergebnisdimension zugrunde, zum anderen werden

die operationalisierten Elemente der Hypothesen, die auf den Subcodes der qualitativen Inhaltsanalyse basieren, abgefragt. Eine exemplarische Zuordnung von Items zu einer Hypothese findet sich im Anhang (→ Tabelle 2, Anhang II). Der Fragebogen beginnt mit zwei Einleitungsseiten. Die erste skizziert den Kontext der Forschung, sowie den Aufbau des Fragebogens und enthält Kontaktdaten des Forschers, sowie Datenschutzhinweise. Auf der zweiten Seite werden explizit noch einmal die Zielgruppe definierenden Merkmale benannt, mit der Aufforderung, nur teilzunehmen, wenn die Merkmale zutreffen. Eine erste Benennung der Merkmale fand bereits im Anschreiben beim Auswahlverfahren statt, dazu an entsprechender Stelle mehr (→ 3.4.2.4). Die Entscheidung, die Merkmale auf einer zusätzlichen Seite zu der ersten Einleitungsseite zu platzieren, hatte den Grund, dass auf der ersten Seite bereits sehr viele Informationen enthalten sind und nicht riskiert werden sollte, dass die Teilnahmebeschränkungen dort überlesen werden.

Im Anschluss an die Fragen zu Merkmalen, welche die Zielgruppe definieren, folgt eine Filterfrage, in der sich die Teilnehmenden mit detaillierter Abfrage ihres Tätigkeitsfeldes in einer der beiden Teilmzielgruppen, Lehrkräfte und Tätige in der Sozialen Arbeit, verorten. Überlegungen zur Übersichtlichkeit der Filterfragen auf dem Fragebogen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 336) waren obsolet, da durch die Nutzung der Online Software den Teilnehmenden nur die Fragen, die für sie anhand der vorher festgelegten Filteroptionen relevant sind, angezeigt werden. Danach werden personen- und tätigkeitsbezogene Daten anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten mit einer Antwortoption abgefragt, wie Geschlecht, Alter, Arbeitsort anhand aller sieben Hamburger Bezirke, Kenntnis vom Aktionsplan, Anzahl der aktuellen Klient_innen, die später in der deskriptiven Analyse zur zusätzlichen Beschreibung von Verteilungen und Korrelationen dienen sollen. Zusätzlich gibt es an dieser Stelle schon zwei inhaltliche Fragen: Zum einen sollen sich die Teilnehmenden anhand von Bildern, die ihre empfundene Nähe zur LSBTI* Community symbolisieren, verorten, zum anderen wird gefragt, ob sie bereits mit LSBTI* Klientel zu tun hatten oder haben. Die erste Frage dient als inhaltlicher Bezugspunkt für die mögliche Benennung von Korrelationen in Bezug auf ihre Einstellungen. Die zweite Frage hat zwei Funktionen: Sie dient als Informationsfrage und als Indikator für Awareness in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zugleich. Details folgen in der Analyse (→ 4.1, Abb. 14). Die Fragen dieses ersten Teils sind fast ausschließlich zur späteren Ausdifferenzierung der Analyse gedacht und daher nicht in die entsprechende Struktur- bzw. Potential-, Prozess- und Ergebnisdimensionen einzuordnen. Es folgt der inhaltliche Teil des Fragebogens, der sich auf die Ergebnisdimension bezieht und den Status Quo erfragt, anhand dessen das inhaltliche Defizit zur gewünschten Sensibilität aufgezeigt werden soll. Dieser Teil ist überwiegend von Skalenfragen geprägt, die die Einstellungen und die in den Hypothesen formulierten Sachverhalte abfragen. An dieser Stelle werden häufig Matrizen genutzt, um viele Facetten von Oberkategorien zu beleuchten. Entsprechend sind die Fragen zu den gleichen Themenbereichen zusammengehörend nacheinander angeordnet (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013, S. 336). Die Oberkategorien

sind „Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit jungen Menschen im Beruf“, „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im Beruf“ und „Arbeitsstruktur“. Konkrete Beispiele für Items in den genannten Oberkategorien sind Fragen nach der persönlichen Bedeutung von vielfaltssensibler Sprache, nach dem Umgang mit homo- oder transphoben Beschimpfungen oder nach der Meinung zum Aktionsplan, sowie der Einschätzung der möglichen Mehrarbeit durch die Berücksichtigung des Themas geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im eigenen Beruf. Diese Items beziehen sich insbesondere auf die Hypothesen 2, 4 und 5. Zusätzlich sind in diesem Teil einige wenige offene Fragen gestellt, die Assoziationen erfragen sollen oder geschlossene Fragen ergänzen, um die Antworten inhaltlich zu präzisieren. Es folgt die Oberkategorie „Interesse an Sensibilisierungsveranstaltungen“, die sich besonders auf die Struktur- bzw. Potentialdimension bezieht. Hierbei handelt es sich um eine Filterfrage, die nach dem grundsätzlichen Interesse fragt und bei den Antworten „nein“ oder „weiß nicht“ nach den Gründen für das (eventuelle) Desinteresse. In einem zweiten Schritt wird erfragt, was es bräuchte, damit Interesse bestünde. An dieser Stelle sind wieder vorgegebene Antwortmöglichkeiten gegeben, die aber durch offene Antwortmöglichkeiten ergänzt werden, und es sind Mehrfachnennungen möglich. Beides dient dazu, den jeweils abgefragten Sachverhalt möglichst umfänglich zu erfassen, da sich gegebene Antworten nicht gegenseitig ausschließen können.

Der Fragebogen schließt mit Ranking-Fragen, bei denen die Teilnehmenden nach empfundener Wichtigkeit einen bis fünf Sterne für Eigenschaften (z. B. vertrauensvoll, kurzweilig) und Inhalte (z. B. Begriffe, Best Practices) der Qualifizierungsformate zur Sensibilisierung vergeben können. Diese beziehen sich auf die Prozessdimensionen von Qualität. Abschließend noch der Hinweis, dass bei nicht beantworteten Fragen bei der Online Survey den Teilnehmenden eine Fehlermeldung angezeigt wird, dass die Frage nicht beantwortet wurde. Dies kann dann entweder nachgeholt werden oder die Frage kann durch Bestätigung bewusst übersprungen werden. Diese Funktion dient wie die vorherigen Maßnahmen dazu, dass möglichst auch „unangenehme“ Fragen beantwortet werden sollen. Nachdem die Erstellung des Online-Fragebogens abgeschlossen war, folgte eine erste Phase des Pretests, um zu überprüfen, ob der Fragebogen sich für die Praxis eignet. Insbesondere interessierte, ob die Fragen verständlich waren, die Dauer der Befragung, die Belastung der Teilnehmenden und damit zusammenhängend die Motivation, die Befragung abzuschließen, die Güte der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bei Nicht-Skalen Fragen, sowie formale Fehler (vgl. Schnell/Hill/Esler 2013, S. 339ff). Hierzu wurden Personen der Zielgruppe und Personen, die nicht der Zielgruppe angehörten, gebeten teilzunehmen. Teilweise wurde Feedback über eine Kommentarfunktion bei EFS Survey gegeben, teilweise per Email und teilweise wurde der Pretest in Anwesenheit des Autors durchgeführt und unmittelbar Feedback gegeben. Es folgte eine Überarbeitung des Fragebogens und eine zweite Phase, die des „Abschluss-Pretests“ (ebd., S. 340. Da bei der zweiten Phase keine Fehler mehr identifiziert wurden, war

der Fragebogen fertiggestellt und bereit für die Forschung im Feld. Er findet sich im Anhang (→ Anhang II).

3.4.2.4 Das Auswahlverfahren und die Befragung

Wie zu Beginn des Kapitels 3.4.2.2 erwähnt, schließt die Erhebungsmethode eine zufällige Stichprobe nahezu aus. Da die Zielgruppe dieser Arbeit jedoch sehr eingegrenzt ist, kann auch nicht von einer willkürlichen Auswahl gesprochen werden. Im Rahmen des quantitativen Forschungsteils hat am ehesten eine bewusste Auswahl stattgefunden:

„Bewusste Auswahlen [...] erfolgen zwar nach einem Auswahlplan, die diesem Plan zugrunde liegenden Kriterien sind sogar meist angebbbar und überprüfbar, dennoch sind inferenzstatistische Techniken nicht anwendbar.“ (Schnell/Hill/Esser 2013, S. 290)

Die Auswahlkriterien sind in diesem Fall diejenigen, die auch die Zielgruppe definieren (→ 3.1). Da inferenzstatistische Techniken nicht anwendbar sind, wird wie bereits erwähnt eine deskriptive Auswertung der Ergebnisse stattfinden. *„Im Falle deskriptiver Forschung bieten sie [die bewussten Auswahlen, Anm. des Autors] sich vor allem für Analysen mit eng eingrenzten Fragestellungen an“* (Kromrey/Roose/Strübing 2016, S. 268), was durch den regionalen Bezug auf Hamburg, sowie die Eingrenzung auf pädagogische Fachkräfte im Zusammenspiel mit der erkenntnisleitenden Frage eindeutig gegeben ist. Die Rekrutierung der Teilnehmenden innerhalb der bewussten Auswahl findet dann allerdings wieder anhand einer Selbstrekrutierung statt, die in diesem Fall aber legitim ist, im Sinne von Zugänglichkeit zur Zielgruppe (vgl. ebd., S. 267). Von daher handelt es sich um eine Mischform aus bewusster und willkürlicher Auswahl.

Entsprechend dieser Mischform war auch das Vorgehen zur Rekrutierung: Gemäß der bewussten Auswahl wurden Organisationen angeschrieben, in denen Angehörige der Zielgruppe arbeiten. In dem Anschreiben wurde der Gegenstand der Forschung kurz beschrieben und es wurde um Teilnahme und Weiterleitung des Links zur Umfrage in den internen Verteilern der Organisation gebeten. Teilgenommen haben dann entsprechend der Selbstrekrutierung die Menschen, die sich angesprochen fühlten. Um eine zu starke Verzerrung zu vermeiden, in deren Sinne nur Menschen mit einer Affinität für das Thema teilnehmen, wurde in dem Anschreiben explizit darauf hingewiesen, dass ausdrücklich auch eine Teilnahme derer gewünscht ist, denen das Thema eher fern ist. Die kontaktierten Organisationen waren für den Teil der Zielgruppe aus der Sozialen Arbeit die großen Wohlfahrtsverbände in Hamburg: Paritätischer Wohlfahrtsverband, Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Diakonie und Deutsches Rotes Kreuz. Hier wurde jeweils die Bereichsleitung für Kinder- und Jugendarbeit telefonisch kontaktiert und um Weiterleitung des Links an alle Hamburger Organisationen, die in den jeweiligen Bereich unter dem Dach des Verbandes organisiert sind, gebeten. Das gleiche Vorgehen wurde bei mehreren Hamburger Behörden gewählt, sowie beim Landesbetrieb für Erziehung und Beratung. In allen Fällen wurde der

Bitte entsprochen, auch in einem zweiten Durchgang, eine Erinnerung zu verschicken. Für den Teil der Zielgruppe aus dem Bereich Schule stellte sich das Vorgehen etwas kleinteiliger dar. Hier wurde der Link zwar auch über das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung verschickt, allerdings ohne nennenswerten Effekt. Aus diesem Grund wurden nahezu alle Gymnasien, Stadtteilschulen und beruflichen Schulen einzeln angeschrieben. Auf der Homepage der Stadt Hamburg waren alle Schulen mit ihren jeweiligen Homepages vertreten. Soweit auf den Homepages verfügbar, wurden neben dem Schulsekretariat auch die Schulleitung, Beratungslehrkräfte, sowie die Leitungen von Ober- und Mittelstufe angeschrieben, auch hier mit der Bitte um Teilnahme und Weiterleitung des Links. Nach Abschluss der Befragung hatten insgesamt 347 Personen den Link geöffnet. Die Nettobeteiligung lag bei 237 Teilnehmenden, was gut 68% entspricht. Von diesem haben 157 Personen den Fragebogen beendet, was einer Beendigungsquote von 45,2% entspricht. Damit ist die Stichprobengröße **N=157**. Von diesen Personen arbeiten 83 im Bereich der Schule und 74 in der Sozialen Arbeit. Somit ist eine einigermaßen paritätische Aufteilung in die beiden Bereiche gegeben. Die 80 Personen, die den Fragebogen nicht beendet haben, fließen zwar nicht in die Stichprobe mit ein, werden aber gesondert ausgewertet, um bei ausreichendem Fortschritt in der Beantwortung des Fragebogens einen Vergleich in der Ausprägung der Antworten im Vergleich zu denjenigen zuzulassen, die den Fragebogen beendet haben. Die detailliertere Aufschlüsselung der Stichprobe nach u. a. Geschlecht, sowie Tätigkeitsfeldern folgt dann in der Auswertung.

3.4.2.5 Die Auswertung der Daten

Da im Rahmen dieser Arbeit auf Signifikanztests verzichtet wird und stattdessen eine deskriptive Analyse stattfindet, ist es, sollen Ergebnisse mit Aussagekraft entstehen, umso wichtiger, bei der Auswertung auf bivariate, bestenfalls sogar multivariate Analysen zurückzugreifen (vgl. Burzan 2015, S. 144f; Schnell/Hill/Esser 2013, S. 436f), das heißt Analysen, die zwei, bzw. mehrere Merkmale miteinander in Beziehung setzen. Das heißt, das neben der univariaten Auswertung zur Beschreibung der entsprechenden Verteilungen (vgl. Diekmann 2010, S. 669ff), überwiegend bivariate Auswertungen (vgl. Burzan 2015, S. 144f; Schnell/Hill/Esser 2013, S. 436f) oder Gegenüberstellungen von univariaten Merkmalen vorgenommen werden. Diese werden bei Bedarf punktuell durch die Einbeziehung weiterer Merkmale multivariat analysiert, wenn es sinnvoll erscheint, je nach Aussagekraft in Bezug auf die Hypothesen. Bei den bivariaten Analysen wird es möglich sein, Korrelationen zwischen den untersuchten Merkmalen zu beschreiben, die mithilfe des Korrelationskoeffizienten nach Bravais-Pearson auf ihre Belastbarkeit geprüft werden sollen (vgl. Atteslander 2010, S. 266f). Hierbei kann der Wert zwischen -1 und 1 variieren. Bei einer 0 besteht keine lineare Korrelation, bei einer 1 oder -1 eine besonders starke positive oder negative Korrelation (vgl. ebd., S. 266f). Zudem ist eine Typenbildung von Individuen der Zielgruppe vorgesehen. Bei dieser wird die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen des Fragebogens anhand von entsprechenden Korrespondenzregeln zu Sensibilität oder Unsensibilität vorgenommen und die

Summe der jeweiligen Antworten zu Typen zusammengefasst. Die Typenverteilung lässt sich anschließend auch univariat darstellen, bzw. bi- und multivariat mit anderen Merkmalen vergleichen. Die Wertung des Antwortverhaltens bei den jeweiligen Items anhand der Korrespondenzregeln ist im Anhang einzusehen (→ Tabelle 3, Anhang II). Da die Typenverteilung sich auf die Sensibilität bezieht, werden nur Items einbezogen, die die Ergebnisqualität messen. Auf Grundlage dieses Vorgehens sind aussagekräftige Ergebnisse entstanden, die zur Generierung neuer Hypothesen dienen können, die in einer weiteren Forschung signifikant überprüft werden könnten.

4. Die Bedarfsanalyse – Ergebnisse und Interpretation

Die folgende Bedarfsanalyse speist sich aus dem qualitativem und quantitativen Forschungsteils. Den roten Faden bilden dabei die Ergebnisse des quantitativen Teils, der wie bereits dargelegt, auf den Ergebnissen des qualitativen Teils beruht. Um die qualitativen Komponenten trotzdem sichtbar zu machen, werden an geeigneten Stellen in der Interpretation Bezüge zu Ergebnissen aus dem qualitativen Teil hergestellt. Aus diesem Grund erfolgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse in der Bedarfsanalyse gemeinsam, da eine Darstellung qualitativer Ergebnisse immer schon interpretativ ist und es keinen Sinn ergibt, bei qualitativen Ergebnissen bereits zu interpretieren, bei den quantitativen hingegen nicht.

In dieser Bedarfsanalyse wird wie folgt vorgegangen: Als erstes werden allgemeine Daten der Teilnehmenden wie Alter, Geschlecht, beruflicher Schwerpunkt etc. dargestellt, um einen Überblick über die Zusammensetzung der Stichprobe N zu geben. Im Anschluss erfolgt dann die Typenbildung aller Befragten der Stichprobe und die Verteilung wird dargestellt. Hieran erfolgt anschließend eine kurze Beschreibung des Datensatzes, der die abgebrochenen Fragebögen enthält, um die Daten der Stichprobe zu den abgebrochenen Daten ins Verhältnis zu setzen und mögliche Schlüsse daraus zu ziehen. Abschließend werden dann die Hypothesen einzeln anhand der vorhandenen Daten eingeordnet und es werden mögliche Tendenzen beschrieben. Nicht alle Items des Fragebogens werden einzeln dargestellt, sondern besonders aussagekräftige Items, die gemessen an den Korrespondenzregeln (→ Tabelle 3, Anhang II) durch einen hohen Anteil an „unsensiblen Antworten“ hervorstechen, werden jeweils herangezogen, um bestimmte Aussagen zu untermauern. Alle Items werden jedoch bei der Bildung der Typen verwendet, bzw. als Korrelationsmerkmale herangezogen. Diagramme, die im Sinne von Sensibilität gewertete Sachverhalte abbilden, sind blau und rot eingefärbt, wobei Blau immer die „sensiblen“ abbildet und Rot die „unsensiblen“. Wertneutrale Diagramme haben andere Farben.

4.1 Die Zusammensetzung der Stichprobe

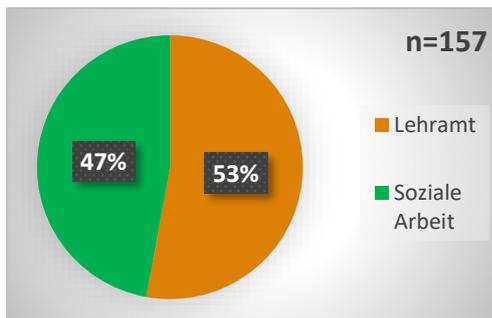


Abbildung 3: Verteilung pädagogischer Fachkräfte nach Arbeitsfeld

Die Stichprobengröße ist $N=157$. Aufgrund einiger Filterfragen oder von Item-Nonresponse kann die Stichprobengröße in den einzelnen Diagrammen kleiner sein. Daher wird jedes Diagramm mit der jeweiligen Item-Stichprobengröße beschriftet sein (n). Zuerst wird nun die Verteilung der pädagogischen Fachkräfte in den jeweiligen Berufsfeldern beleuchtet:

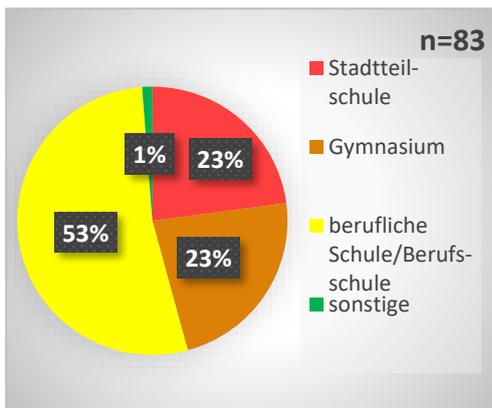


Abbildung 4: Verteilung der Schulformen

es liegt eine nahezu paritätische Verteilung in die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und des Lehramtes vor (s. Abb. 3). Von den 53% Lehrkräften arbeitet gut die Hälfte an einer Berufsschule. Die andere Hälfte arbeitet an Regelschulen, wobei diese sich paritätisch Stadtteilschulen und Gymnasien zuordnen. Sonstige Schulen sind zu vernachlässigen (s. Abb. 4). Da die Teilstichproben Stadtteilschule und Gymnasium mit je $n=19$ zu klein sind, um für sich genommen Aussagekraft zu haben, wird im Folgenden zwischen Regelschule $n=38$ und Berufsschule $n=44$ unterschieden, wenn es um die Auswertung von Teilstichproben geht.

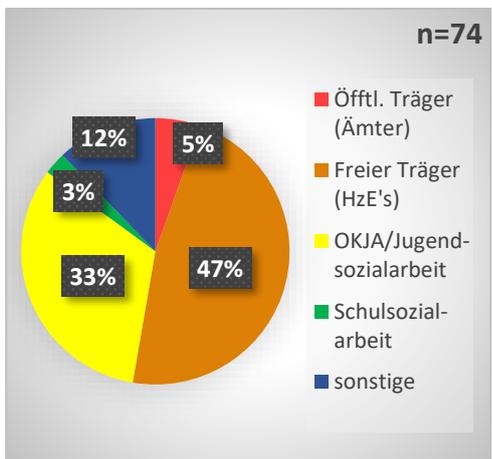


Abbildung 5: Verteilung Arbeitsfelder Sozialer Arbeit

In der Sozialen Arbeit arbeiten die meisten, mit knapp der Hälfte der Befragten bei freien Trägern in Bereich Hilfen zur Erziehung, gefolgt von einem Drittel der Befragten, die im Bereich Offene Kinder- und Jugendarbeit, bzw. Jugendsozialarbeit tätig sind. Diese beiden Teilstichproben können mit je $n=35$ und $n=24$ auch einzeln ausgewertet werden. Die anderen drei, öfftl. Träger, Schulsozialarbeit und sonstige sind mit zusammen 20% zu klein, um für sich genommen aussagekräftige Ergebnisse hervorzubringen (s. Abb. 5). Grundsätzlich lässt sich sagen, dass mit Regelschule, sowie Berufsschule und den Arbeitsbereichen Hilfen zur Erziehung, sowie Offene Kinder- und Jugendarbeit ergänzt durch Jugendsozialarbeit wichtige Bereiche abgedeckt sind, in denen junge Menschen unterwegs sind und sie sind in dieser Studie recht ausgewogen vertreten.

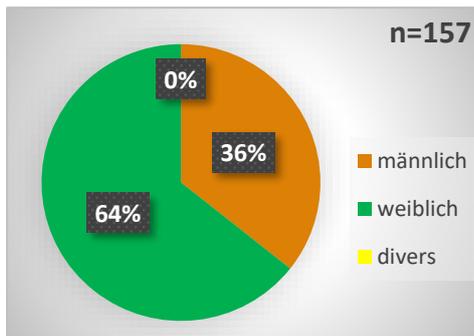


Abbildung 6: Verteilung Geschlecht

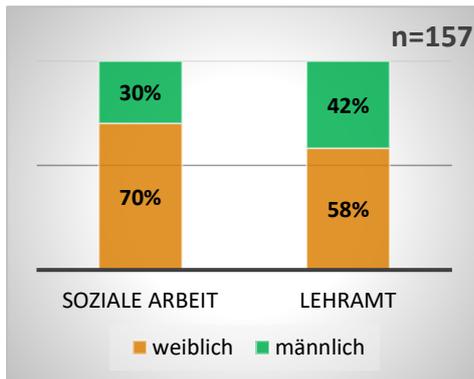


Abbildung 7: Verteilung nach Geschlecht je Berufsfeld

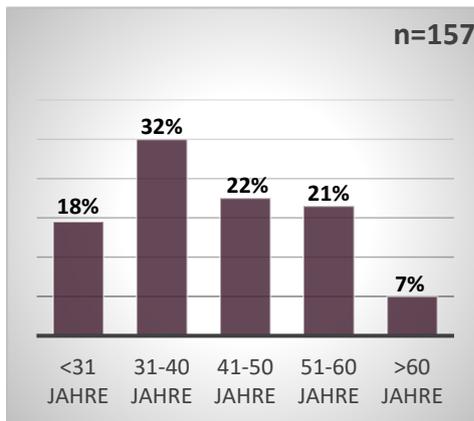


Abbildung 8: Verteilung nach Alter

Die Geschlechterverteilung wird zu knapp zwei Dritteln von weiblichen Teilnehmerinnen gegenüber gut einem Drittel männlichen Teilnehmern dominiert. Anhand der neugeschaffenen dritten Option „divers“ definiert sich in dieser Befragung niemand (s. Abb. 6). Der deutlich höhere Anteil an Frauen kann zum einen darauf zurückzuführen sein, dass in pädagogischen Berufen allgemein ein höherer Frauenanteil gegeben ist¹⁶. Zum anderen könnte die höhere Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung bei Frauen sein, weil sie der Thematik geschlechtlicher und sexueller Vielfalt offener gegenüber stehen¹⁷. Wird der Frauenanteil in den Arbeitsfeldern verglichen, fällt auf, dass dieser in der Sozialen Arbeit deutlich ausgeprägter ist, als im Bereich Lehramt (s. Abb. 7).

Bei der Verteilung nach dem Alter lässt sich sagen, dass diese relativ ausgewogen ist: Die über 60-Jährigen, sowie die unter 30-Jährigen bilden die am schwächsten vertretenen Teilgruppen, was mit dem regulären Eintritt ins Berufsleben ab ca. Mitte zwanzig und dem Ausscheiden aus desgleichen mit Mitte sechzig zu tun haben dürfte. Die größte Teilgruppe bilden die 31-40-Jährigen mit knapp einem Drittel (s. Abb. 8).

Die meisten Befragten arbeiten in Hamburg-Mitte, gefolgt von Hamburg-Nord. Es lässt sich deutlich sehen, dass es einen deutlichen Sprung an Teilnahmen zwischen den ersten vier und den letzten drei Bezirken gibt. Wird das vorliegende Ranking mit den Bevölkerungszahlen der Hamburger Bezirke verglichen, so lässt sich sagen, dass

¹⁶ Laut Statistischem Bundesamt haben im Wintersemester 17/18 knapp 40.000 männliche Studenten ein erziehungs- oder sozialwissenschaftliches Studium begonnen. Demgegenüber begannen gut 100.000 weibliche Studentinnen ein entsprechendes Studium: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410187004.pdf?blob=publicationFile>

¹⁷ Ein Gastbeitrag von Klocke in der „Zeit“ zu homophoben Einstellungen und warum Männer ein stärkeres Bedürfnis nach sichtbarer Abgrenzung gegenüber homosexuellen Männern haben als Frauen: <https://www.zeit.de/wissen/2014-02/homophobie-ursachen-folgen-akzeptanz>

die vier teilnahmestärksten Bezirke auch in Hamburg diejenigen sind, die einen deutlich höheren Bevölkerungsanteil¹⁸ haben und demzufolge auch mehr Schulen und soziale Einrichtungen vor Ort sind. Von daher ist die Verteilung einigermaßen maßstabsgerecht (s. Abb. 9).

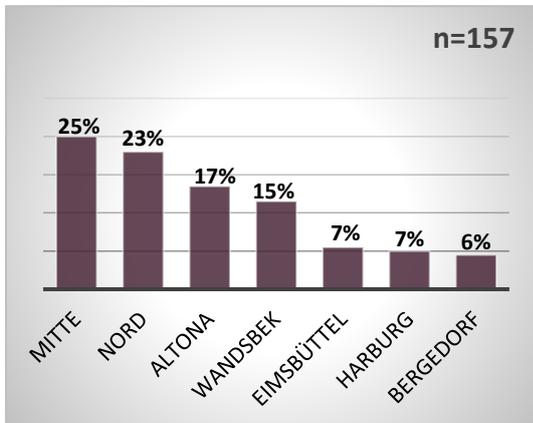


Abbildung 9: Verteilung nach Hamburger Bezirken

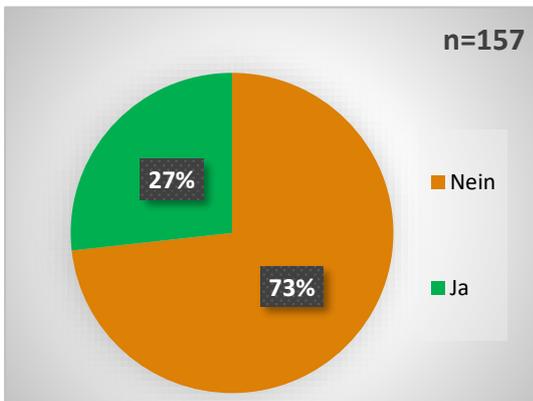


Abbildung 10: Kenntnis vom Aktionsplans

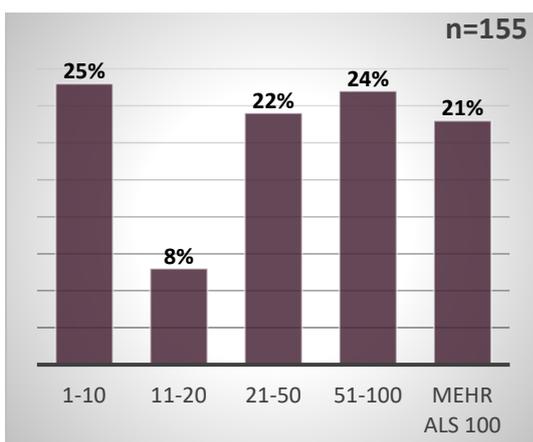


Abbildung 11: Anzahl aktueller Klient_innen

Der Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ist bei den Befragten überwiegend nicht bekannt. Knapp drei Viertel kennen den Aktionsplan nicht (s. Abb. 10). Die Bekanntheitswerte sind auch für die beiden Berufsfelder ähnlich: Bei den Tätigen in der Sozialen Arbeit ist er zu 70% unbekannt, bei den Lehrkräften zu 76%. Die Bekanntheit bei Männern und Frauen unterscheidet sich um knapp 10%: Während 30% der Frauen den Aktionsplan kennen, tun dies bei den Männern nur gut 20%. Dies deckt sich mit der möglichen größeren Offenheit von Frauen für das Thema, über die schon bei den Teilnahmen an der Befragung nach Geschlecht gemutmaßt wurde. Grundsätzlich ist die Bekanntheit des Aktionsplans mit 27% auch nicht eklatant schlecht vor dem Hintergrund, dass er Stand Februar 2019 seit nunmehr genau zwei Jahren in Kraft ist und sich primär an Behörden richtet, in deren Zuständigkeit es liegt, die Maßnahmen umzusetzen. Erst in diesem Zuge werden dann regelhaft die der Behörde angegliederten Einrichtungen mit einbezogen. Von daher ist davon auszugehen, dass es etwas Zeit braucht, bis seine Auswirkungen bei den Einrichtungen spürbar sind.

Die Anzahl der jungen Menschen, mit denen die Befragten aktuell arbeiten, unterscheidet sich stark. Je ein gutes Fünftel der Befragten sortiert sich in die verschiedenen Kategorien zwischen 1-10 und mehr als 100 Klient_innen. Einzig mit 11-20 Personen arbeiten weniger Befragte (s. Abb. 11). Vermutlich hängt das mit den Tätigkeitsprofilen der Befragten zusammen,

¹⁸ Bevölkerung der sieben Hamburger Bezirke in Tsd. (Stand 2016): Wandsbek 429, Nord 306, Mitte 301, Altona 270, Eimsbüttel 262, Harburg 163, Bergedorf 126

https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/NR19_Statistik-Profile_HH_2017.pdf

die entweder nur wenige Klient_innen sehr intensiv betreuen oder eben sehr viele, wie in offenen Treffs oder Lehrkräfte, die in vielen Klassen unterrichten.

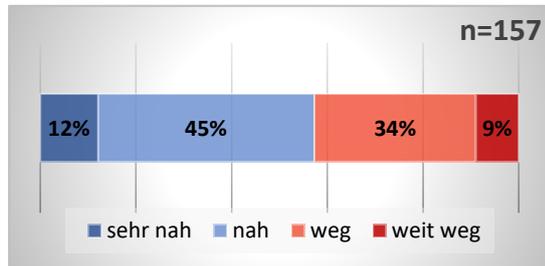


Abbildung 12: Nähe zur LGBTIQ* Community

An der Frage nach der subjektiv empfundenen Nähe zur LGBTIQ* Community, die anhand einer intuitiven Bildauswahl zu treffen war (→Online-Fragebogen, Anhang II), lässt sich gut eine relativ paritätische Zweiteilung erkennen (s. Abb. 12), in jene, die der Community „nahe“ oder „sehr nahe“ stehen und in solche, die „weg“

oder „weit weg“ von ihr stehen. Dies wird im Folgenden auch immer wieder als Korrelationsmerkmal herangezogen, um Einstellungen in ein Verhältnis zur empfundenen Nähe zur Community zu setzen.

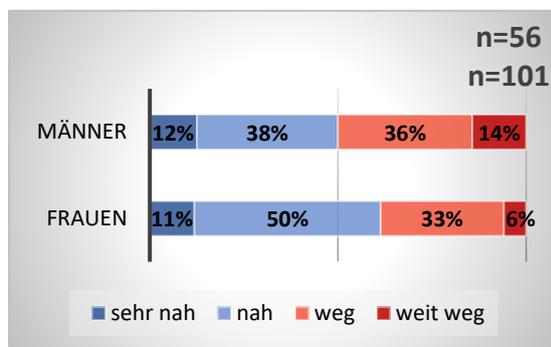


Abbildung 13: Nähe zur Community je Geschlecht

Wird die Nähe zur Community zwischen den Geschlechtern verglichen, so fällt auf, dass bei den Männern genau 50% der Community „nahe“ oder „sehr nahe“ fühlen und die andere Hälfte sich „weg“ oder „weit weg“ von ihr verortet. Bei den Frauen ist die Verteilung hier 61% zu 39% pro Nähe zur Community. Damit liegt die Verteilung bei den Frauen leicht über dem

Gesamttrend pro Nähe zur Community, während die der Männer mit einem paritätischen Ergebnis leicht unter dem Gesamttrend liegt. Interessant ist auch, dass der Extremwert „weit weg“, bei den Männern mehr als doppelt so hoch liegt, wie bei den Frauen, während der Extremwert „sehr nahe“ bei Männern und Frauen fast gleich ist (s. Abb. 13). Eine mögliche Interpretation ist, dass die Befragten sich mit „sehr nahe“ als Teil der Community definieren und die Werte daher ähnlich sind, weil ähnlich viele LGBTIQ* Frauen wie Männer teilgenommen haben. Bei den Männern, die sich hingegen nicht als Teil der Community definieren, ist der Anteil derer, die sich „weit weg“ von ihr verorten deutlich höher, als bei den Frauen, die nicht Teil der Community sind. Dies würde die bereits angesprochene Tendenz der größeren Offenheit für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bei Frauen erklären, die sich in der größeren Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung und der größeren Bekanntheit des Aktionsplans bei den Frauen angedeutet hat: Je mehr Nähe zur Community empfunden wird, desto größer die Bereitschaft zur Beschäftigung mit der Thematik. Dazu bei der entsprechenden Hypothese mehr (→ 4.4.4).

Das letzte noch anzusprechende Item, welches im Fragebogen im allgemeinen Teil verortet war, ist eines, das genau wie die Frage nach der Nähe zur Community, nicht nur Fakten erfragt, sondern auch eine weitere Ebene hat. In diesem Fall die Frage, ob die Befragten schon mal mit jungen LGBTIQ* Menschen gearbeitet haben.

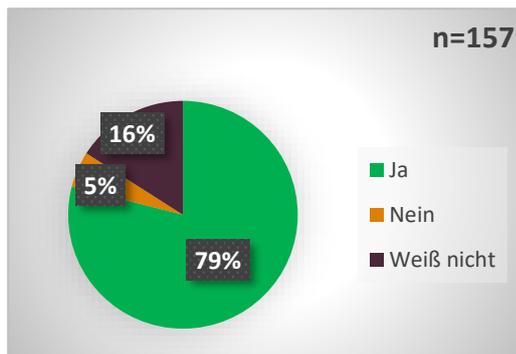


Abbildung 14: Anteil der Befragten, die angeben, schon mal mit jungen LSBTI* gearbeitet zu haben

Diese Frage zielte insbesondere darauf ab, zu einem frühen Zeitpunkt die Awareness für das Vorhandensein von jungen LSBTI* Menschen trotz eventueller Nicht-Sichtbarkeit zu erfragen. Es ist davon auszugehen, dass die fünf Prozent, die diese Frage verneinten, dahingehend keine entsprechende Awareness haben, da ein „Nein“ in diesem Kontext impliziert, dass die befragte Person ausschließen kann, dass jemals eine junge LSBTI* Person zu

ihrer Klientel gehörte. Dies ist unwahrscheinlich, wenn der Anteil der LSBTI* Menschen an der Gesamtbevölkerung mit ca. 6% geschätzt wird (vgl. Dalia Research, 2016) und die Anzahl aktueller Klient_innen sowie wechselnde Personen in der Klientel im Laufe zunehmender Berufsjahre berücksichtigt werden. Sehr viel wahrscheinlicher ist hier mangelnde Awareness bei den Befragten, die mutmaßlich davon ausgehen, LSBTI* Menschen wären immer für sie sichtbar, entweder weil sie sich immer outen oder weil sie zu erkennen sind (s. Abb. 14). Fast vier von fünf befragten Personen hatten im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn schon mit LSBTI* Menschen zu tun, 16% wissen es nicht. Die mit 79% hohe Zahl derer, die schon mit jungen LSBTI* gearbeitet haben, bekräftigt die Annahme, dass die Eingrenzung der Zielgruppe anhand sinnvoller Kriterien geschehen ist, vor dem Hintergrund eine Zielgruppe definieren zu wollen, die eine Relevanz im Leben von jungen LSBTI* Menschen hat. Die erste inhaltliche Thematisierung von Awareness im Rahmen der Auswertung ist ein passender Übergang zum folgenden Kapitel, in dem die vorgenommene Typenbildung von befragten Personen erläutert wird und die Verteilung vorgestellt wird.

4.2 Grad der Sensibilität – Typenbildung

Um über die uni- und bivariate Betrachtung der einzelnen Items und etwaiger Korrelationen zwischen ihnen hinauszugehen, erscheint es sinnvoll, das Antwortverhalten der einzelnen Befragten genauer zu betrachten und Typen in Hinblick auf den jeweiligen Status Quo zu bilden. Wie bereits beschrieben, dient die Bedarfsanalyse dazu, den Status Quo in Hinblick auf die gewünschte Sensibilität, als Leitziel des Aktionsplans, zu beschreiben. Die Diskrepanz zwischen Status Quo und Sensibilität wurde bereits als Sensibilisierungsbedarf definiert. Dieser unterscheidet sich jedoch von Individuum zu Individuum, von daher eignet sich eine Typenbildung hervorragend, um diesen nicht nur punktuell thematisch, sondern auch detailliert, abstufungsreich und individuell themenübergreifend zu benennen. Zu diesem Zweck wurden alle Items des Fragebogens kategorisiert in solche, die nach der Struktur- bzw. Potentialqualität, der Prozessqualität, sowie der Ergebnisqualität effektiver Sensibilisierung fragen. Da sich der Sensibilisierungsbedarf nur auf inhaltliche Defizite bezieht, wurde nach der Kategorisierung nur mit den Items der Ergebnisqualität weitergearbeitet. Diese wurden dann danach unterteilt, auf welche

Schwerpunkte sie sich beziehen, die zur Beeinflussung der Haltung geeignet sind (s. Abb. 2), also Awareness, Wissen oder Handlungskompetenz. Anschließend erfolgte eine Wertung der jeweiligen Antworten anhand vorher festgelegter, wenn angebracht inhaltlich fundierter Korrespondenzregeln, die die Antwort als „sensibel“, „teils, teils“ oder „unsensibel“ festlegte. Diese sind als Essenz der Typenbildung ausführlich im Anhang einzusehen (→Tabelle 3, Anhang II). Diese Komprimierung der Daten war nötig, um die Menge der Daten handhabbar zu machen. Am Ende dieses Prozesses waren dann sämtliche Antworten den Schwerpunkten Awareness, Wissen und Handlungskompetenz zugeordnet und gewertet. Insgesamt setzt sich der Schwerpunkt Awareness aus 25 Items zusammen und Wissen und Handlungskompetenz aus jeweils zwölf Items. Eine exemplarische Auswertungsmatrix mit einigen gebildeten Typen findet sich im Anhang (→Auszug aus der Auswertungsmatrix der Typenbildung, Anhang II). Im Zuge der Auswertung mussten dann Regeln festgelegt werden, anhand derer eine Zuordnung zu Typen möglich wurde. Grundsätzlich wurden prozentuale Grenzwerte festgelegt, die bestimmen, ab wieviel Prozent „sensibler Antworten“ welcher Grad an Sensibilität als gegeben angesehen wurde. Der Grad an Sensibilität entspricht dann dem jeweiligen Status Quo des Individuums. Hierbei wurden verschiedene Modelle zur Grenzwertfestlegung geprüft, die noch diskutiert werden. Allen Modellen gemeinsam war die Regel, dass die einzelnen prozentualen Grenzwerte für alle Schwerpunkte einzeln auszuwerten sind und die Einordnung in einen Typ von dem Schwerpunkt mit dem niedrigsten Prozentsatz an „sensiblen Antworten“ abhängt. Die dahinterstehende Überlegung war, dass der Grad an Sensibilität, den ein Mensch hat, von dem Schwerpunkt abhängt, bei dem die meisten Defizite vorhanden sind. Das heißt konkret: Was nützt überragendes Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, wenn die Handlungskompetenz eine sinnvolle Anwendung desgleichen verunmöglicht? Von daher wurde darauf verzichtet, prozentuale Grenzwerte zu nutzen, die sich auf alle Items zusammengenommen beziehen. Stattdessen wurden die Schwerpunkte einzeln ausgewertet. Der Festlegung der Grenzwerte kam eine wesentliche Bedeutung zu, da anhand der jeweiligen Grenzziehung sehr unterschiedliche Ergebnisse entstanden. Allen Modellen gemeinsam war die unterste Grenze bei 50% „sensibler Antworten“ in den jeweiligen Schwerpunkten. Wurden 50% „sensible Antworten“ unterschritten, galt die Person als „stark unsensibel“ im jeweiligen Schwerpunkt und damit im Ganzen. In einem ersten Modell wurden nur die „sensiblen Antworten“ gezählt und anhand der Summe der Prozentsatz im Verhältnis zum bestmöglichen Ergebnis ausgerechnet. Dieses Modell wurde verworfen, weil es keine Unterscheidung machte, zwischen „unsensiblen Antworten“ und solchen, die „teils, teils“ sind. Daher fiel die Wahl auf ein Punktesystem, welches eine solche Unterscheidung zuließ. Für „unsensible Antworten“ gab es in der Folge keine Punkte, für „teils, teils Antworten“ einen Punkt und für „sensible Antworten“ zwei Punkte. Das bedeutete ein bestmögliches Ergebnis von 50 Punkten im Schwerpunkt Awareness und von je 24 Punkten in den Schwerpunkten Wissen und Handlungskompetenz, die er-

reicht werden konnten. Anhand dieser Punkte wurde dann der Prozentsatz „sensibler Antworten“ ausgerechnet. Gab es vereinzelte Item-Nonresponses, so wurde das Item aus der Rechnung herausgenommen und die bestmögliche Punktzahl verringerte sich entsprechend. Gerechnet wurde dann mit zwei unterschiedlichen Modellen, die eine Dreiteilung oberhalb von „stark unsensibel“ vorsahen:

	Modell 75%	Modell 83%
„stark unsensibel“	0-50%	0-50%
„mittelstark unsensibel“	50-65%	50-65%
„moderat unsensibel“	66-75%	66-83%
„sensibel“	75-100%	83-100%

Die Unterscheidung lag hierbei nur in der obersten Grenze. Im Modell 75% galt als „sensibel“, wer 75% oder mehr „sensible Antworten“ in den jeweiligen Schwerpunkten gab. Die Grenzziehung war hier intuitiv, wobei auf naheliegende Grenzen zurückgegriffen wurde, die neben der Hälfte zwei Drittel und drei Viertel „sensibler Antworten“ waren. Im zweiten Modell erfolgte eine gleichmäßige Drittelung oberhalb von 50%, sodass die oberste Grenze bei 83% „sensibler Antworten“ lag. Die Ergebnisse waren deutlich verschieden:

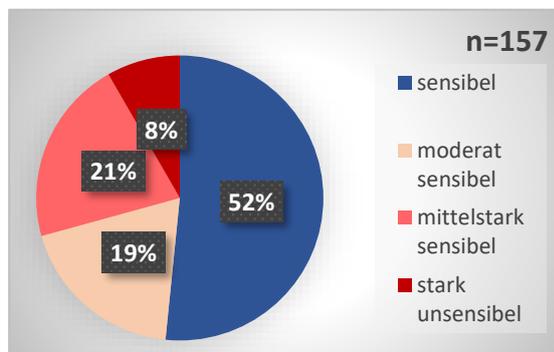


Abbildung 15: Grad der Sensibilität 75% Modell

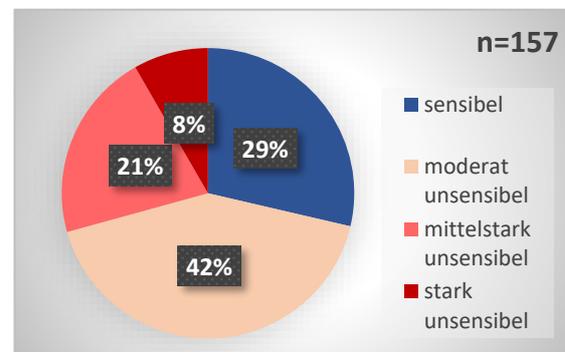


Abbildung 16: Grad der Sensibilität 83% Modell

Im 75% Modell liegt der Anteil „sensibler Befragter“ bei über der Hälfte, im 83% Modell nur bei knapp einem Drittel. Es war also so, dass gerade in diesem Bereich über 75% kleine Änderungen der Grenzziehung große Unterschiede nach sich zogen. Von daher fiel die Wahl dann auf ein drittes Modell, welches etwas kleinteiliger war, um diesem Sachverhalt gerecht zu werden. Die 50% oberhalb von „stark unsensibel“ wurden geviertelt und die Grenzziehung fand in Anlehnung an den Benotungsschlüssel von Schulen und Hochschulen statt¹⁹. Mit diesem Modell wird in der Folge gerechnet werden:

¹⁹ Exemplarisch zwei Benotungsschlüssel:

https://www.gymnasium-ottweiler.de/fileadmin/user_upload/Service/Downloads/Tabelle_Zuordnung_Noten_zu_Rohpunkten-Prozentschema.pdf

<https://www2.hu-berlin.de/chemie/ernsting/lectures/Notenschluessel.html>

Modell final²⁰

„stark unsensibel“	0-50%
„mittelstark unsensibel“	50-62,5%
„moderat unsensibel“	62,5-75%
„sensibel, mit Potential“	75-87,5 %
„sehr sensibel“	87,5-100%

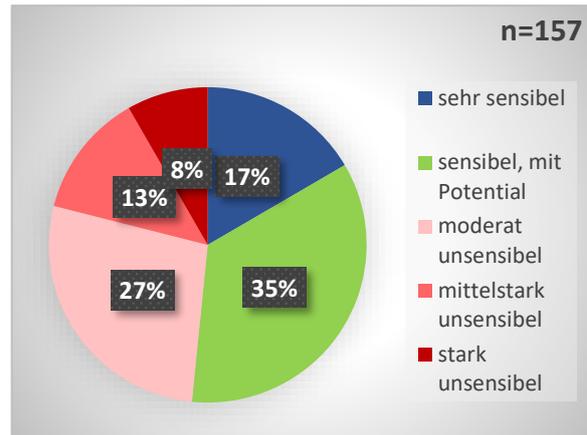


Abbildung 17: Grad der Sensibilität – finales Modell

Somit gilt als „sensibel“, wer mehr als 75% „sensible Antworten“ in allen Schwerpunkten gegeben hat, dies entspricht in etwa der Schulnote „gut“. Aber genau wie es bei „gut“ noch Verbesserungspotential gibt, ist bei der Kategorisierung als „sensibel“ auch noch Sensibilisierungspotential. Der ideale Zustand, der auch von entsprechenden Qualifizierungsangeboten angestrebt wird, wäre der einer Schulnote „sehr gut“, bei dem dann kaum noch Sensibilisierungspotential vorhanden ist. In der Folge wird zusammenfassend für „sehr sensibel“ und „sensibel, mit Potential“ von „graduell sensibel“ gesprochen. Zusammenfassend für die drei Abstufungen von Unsensibilität von „graduell unsensibel“. Konkret heißt das, wer in mindestens drei von vier Situationen „sensibel“ handelt, gilt als „graduell sensibel“. Nach einer entsprechenden Qualifizierung sollen die Teilnehmenden optimalerweise immer „sensibel“ handeln. Wer in weniger als der Hälfte der Situationen „unsensibel“ agiert, gilt immer als „stark unsensibel“, dies entspräche der Schulnote „mangelhaft“ bzw. „ungenügend“, was hier nicht unterschieden wird. „Moderat unsensibel“ und „mittelstark unsensibel“ entsprechen in etwa einem „befriedigend“ bzw. einem „ausreichend“. Hier gibt es nicht nur ein Potential zur Verbesserung der Sensibilität, sondern ganz klar einen Bedarf. Der Unterschied ist, dass bei einem Bedarf eine Notwendigkeit zur Sensibilisierung besteht, um Sensibilität zu erreichen, während beim Potential zur Sensibilisierung schon Sensibilität erreicht ist aber diese graduell noch verbessert werden kann: Die Ergebnisse zeigen, dass von den Befragten mit 48% knapp die Hälfte einen konkreten Sensibilisierungsbedarf hat (s. Abb. 18). Bei gut jeder vierten Person ist dieser Bedarf moderat, bei gut jeder fünften Person stark oder mittelstark.

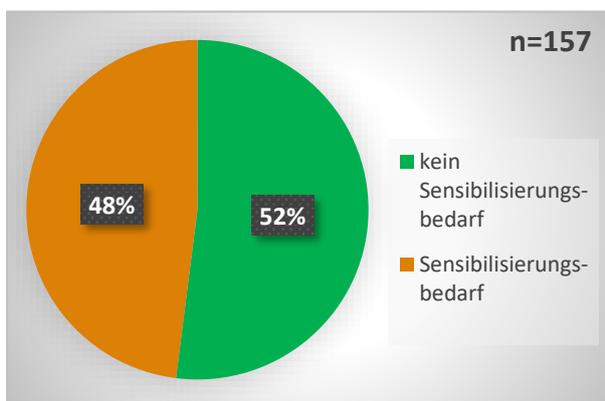


Abbildung 18: Anteil der Befragten mit Sensibilisierungsbedarf

Abbildung 18: Anteil der Befragten mit Sensibilisierungsbedarf

²⁰ in den angehängten Dokumenten finden sich die Typen mittelschwer bzw. „schwer unsensibel“, diese sind synonym mit „mittelstark“ und „stark unsensibel“ zu verstehen

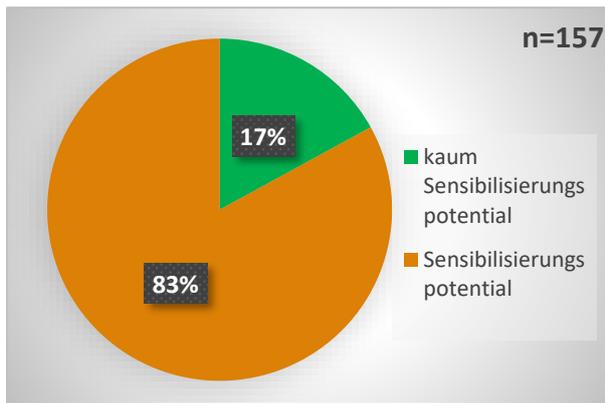


Abbildung 19: Anteil der Befragten mit Sensibilisierungspotential

Insgesamt betrachtet haben 83% aller Befragten einen Mehrwert von Qualifizierungsangeboten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (s. Abb. 19). Bei 48% besteht die Notwendigkeit von Sensibilisierung, weil sie als „graduell unsensibel“ gelten und somit einen konkreten Bedarf haben und bei 35% der Befragten besteht trotz Sensibilität noch Potential, sodass sie ihre vielfaltssensible Haltung mithilfe entsprechender Angebote

noch weiter verfeinern können. Nur bei 17% der Befragten gibt es kaum mehr Potential etwas zu verbessern.

Vor dem Hintergrund der Grenzwertfestlegung, die eher an das 75% Modell angelehnt ist, bei dem weniger „sensible Antworten“ nötig waren, um als „graduell sensibel“ zu gelten, ebenso wie vor dem Hintergrund dass bei den Skalen nicht nur die Extrempunkte voller Zustimmung oder Ablehnung, sondern auch der daneben liegende Wert als „sensibel“ gewertet wurden und nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass es für Antworten, die nicht „sensibel“, sondern nur „teils, teils“ waren, in der Auswertung auch Punkte gegeben hat, ist festzuhalten, dass an allen Stellen, wo es möglich war, die Ergebnisse eher in einer „sensiblen“ als einer „unsensiblen“ Lesart interpretiert wurden. Das heißt, dass der Anteil der Befragten mit Sensibilisierungsbedarf bzw. -potential bei strengerer Regelfestsetzung höher gewesen wäre.

4.2.1 Vergleich Altersgruppen

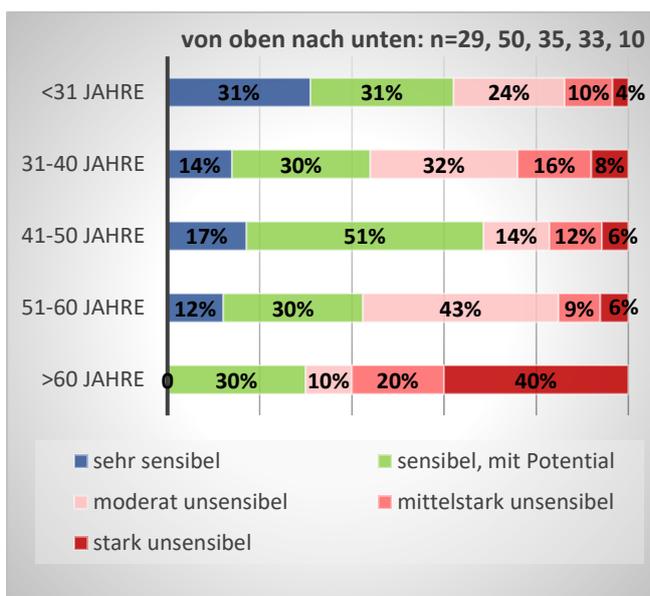


Abbildung 20: Grad der Sensibilität in den verschiedenen Altersgruppen

Nun soll die Verteilung der verschiedenen Typen in den jeweiligen Altersgruppen betrachtet werden: Der höchste Anteil „sehr sensibler“ Typen findet sich bei den unter 31-Jährigen (s. Abb. 20). Knapp ein Drittel sind „sehr sensibel“ und damit ist der Wert genauso hoch, wie bei den „Sensiblen, mit Potential“. Ebenso findet sich hier mit 4% der niedrigste anteilige Wert an „stark unsensiblen“ Typen. Demgegenüber stehen die über 60-Jährigen, bei denen sich gar kein „sehr sensibler Typ“ findet und der Anteil der „stark unsensiblen“ Typen mit 40% mit Abstand am höchsten ist.

Insgesamt sind bei den über 60-jährigen nur 30% „sensibel, mit Potential“. Die daran anknüpfende Vermutung, dass der Anteil „sensibler“ Typen²¹ mit zunehmendem Alter abnimmt, lässt sich so aber nicht in den anderen Altersgruppen konsistent bestätigen. Tatsächlich findet sich bei der Altersgruppe 41-50 Jahre ein deutlich höherer Anteil „sensibler“ Typen, als bei der Altersgruppe der 31-40-Jährigen. Mit Ausnahme der über 60-Jährigen sind die Anteile der beiden „unsensibelsten“ Typen bei allen Altersgruppen ähnlich. Insgesamt gibt es mit den unter 31-Jährigen und den 41-50-Jährigen nur zwei Altersgruppen deren Anteil an „graduell sensiblen“ Typen über 50% liegt. Bei den über 60-Jährigen müssen die Anteile einerseits aufgrund des sehr kleinen Teilstichprobes von n=10 stark unter Vorbehalt interpretiert werden, andererseits ist der Unterschied in den Extrempunkten im Vergleich zu der jüngsten Altersgruppe schon sehr deutlich.

Laut einer aktuellen Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes ist in Deutschland allgemein ein Trend zu verzeichnen, der eine Korrelation zwischen zunehmendem Alter und einer Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nahelegt (vgl. Küpper 2017, S. 82f). Ob dies allerdings auch auf die hier definierte Zielgruppe zutrifft, ist fragwürdig. Der Experte für die Lehrkräfte sagte dazu:

„Also Anforderungen meinst du, sowas wie z. B. die Bereitschaft sich auf das Thema einzulassen? Das glaube ich nämlich schon. Ich glaube also nicht, dass man jung und cool sein muss. [...] [Ich hab] wohl diese Position oder diese Äußerung mal von einer anderen Lehrkraft gehört, die sagte, also ich will mir jetzt auch nicht vorstellen, wie Kollegin Y, und das war dann so eine kurz vor der Pensionierung, sich von Klasse zu Klasse schleppende Dame, wie die jetzt mit dem Thema umgehen würde, ob er das bei ihr in so guten Händen sehe. Das würde ich jetzt aber nicht sagen. Ich glaube, das kann bei ihr in sehr guten Händen sein“ (Experteninterview Florian, Z. 417ff)

Natürlich stellt sich die Frage nach dem Verhältnis des Trends, den die Studie darstellt und dem Einzelfall, der im Interview angesprochen wurde. Da die Ergebnisse der Erhebung dieser Arbeit nicht eindeutig sind aber eine gewisse Tendenz auch für pädagogische Fachkräfte aufzeigen, liegt die Vermutung nahe, dass es eine Korrelation des zunehmenden Alters und der ausgeprägteren Unsensibilität auch bei pädagogischen Fachkräften gibt. Da die konkrete Datenlage für diese Arbeit aber nicht ausreichend ist, um dies weiterzuverfolgen, wird Alter in der folgenden Analyse nicht als kontinuierliches Merkmal zur Analyse von Korrelationen herangezogen.

4.2.2 Vergleich Männer und Frauen

Nachdem nun bereits an einigen Stellen eine Tendenz sichtbar wurde, die eine größere Offenheit für das Thema geschlechtlicher und sexueller Vielfalt bei Frauen nahelegt, macht es Sinn, die Verteilung der gebildeten Typen auch nach Geschlechtern getrennt zu betrachten. Die bisherige Tendenz einer

²¹ „Sensibel“ als Adjektiv zur Beschreibung von Personen meint „sensibel, mit Potential“ im Sinne der Typenbildung. „Sensibel“ im Kontext des Antwortverhaltens meint „sensibel“ im Sinne der Wertung basierend auf den Korrespondenzregeln (Tabelle 3, Anhang II).

größeren Offenheit bei Frauen für das Thema schlägt sich auch im Grad der Sensibilität nieder: Mit 55% machen die „graduell sensiblen“ Typen bei den Frauen mehr als die Hälfte aller weiblichen Befragten aus und liegen auch über dem Gesamttrend von 52% „graduell sensibler“ Typen. 10% weniger und damit nur 45% aller männlichen Befragten lassen sich den „graduell sensiblen“ Typen zuordnen (s. Abb. 21+22).

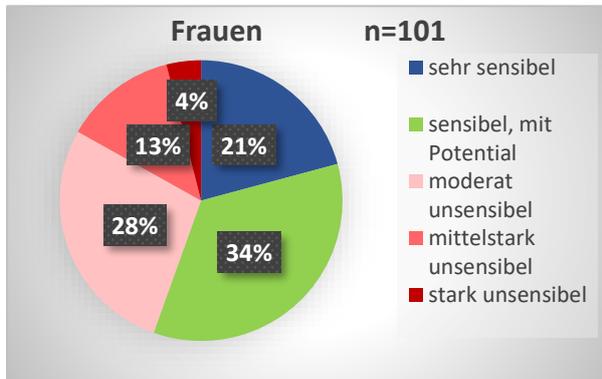


Abbildung 21: Grad der Sensibilität bei Frauen

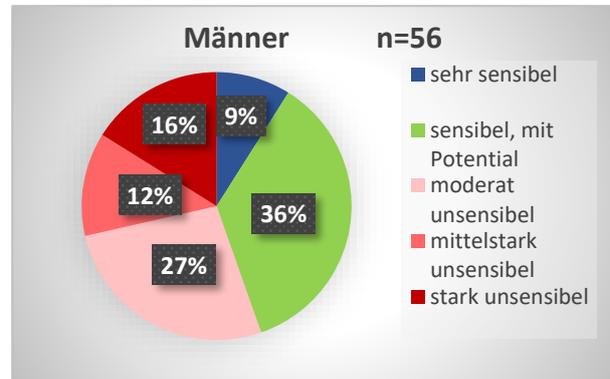


Abbildung 22: Grad der Sensibilität bei Männern

Besonders auffällig ist, dass vor allem die Unterschiede in den Extremen „sehr sensibel“ und „stark unsensibel“ so deutlich sind, während die Unterschiede der Kategorien dazwischen kaum nennenswert sind. Der Anteil der „stark unsensiblen“ Männer ist mit 16% viermal so hoch, wie die 4% der „stark unsensiblen“ Frauen. Ähnliches gilt für die „sehr sensiblen“ Männer: Sie liegen mit 9% anteilig mehr als die Hälfte unter den 21% der „sehr sensiblen“ Frauen. Dadurch, dass die anderen Kategorien zwischen Männern und Frauen anteilig nahezu gleichgroß sind, lässt sich festhalten, dass die anteilig 10% mehr „graduell sensiblen“ Frauen sich vor allem im Extremtyp „sehr sensibel“ wiederfinden, während dies bei den Männern genau umgekehrt ist und die anteilig 10% „graduell unsensiblen“ Männer sich im Extremtyp „stark unsensibel“ wiederfinden. Somit besteht nicht nur ein Ungleichgewicht in der Quantität zwischen „graduell sensiblen“ bzw. „graduell unsensiblen“ Männern und Frauen, sondern auch ein Ungleichgewicht in der Qualität, im Sinne des Grades der Sensibilität, beides zugunsten der Sensibilität bei den Frauen und bei den Männern zuungunsten der Sensibilität. Die Ergebnisse decken sich mit der Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, die diesen Zusammenhang für Deutschland im Allgemeinen auch aufgedeckt hat (vgl. Küpper 2017, S. 81). Da hier im Vergleich zum Alter keine Inkonsistenzen zu finden sind, wird Geschlecht im Folgenden als kontinuierliches Korrelationsmerkmal zur Analyse herangezogen.

4.2.3 Vergleich Lehramt und Soziale Arbeit

Noch deutlich klarer als bei den Männern und Frauen, fällt der Unterschied zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitenden aus:

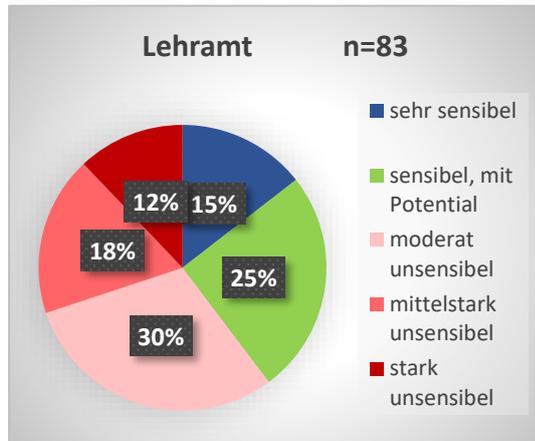


Abbildung 23: Grad der Sensibilität bei Lehrkräften

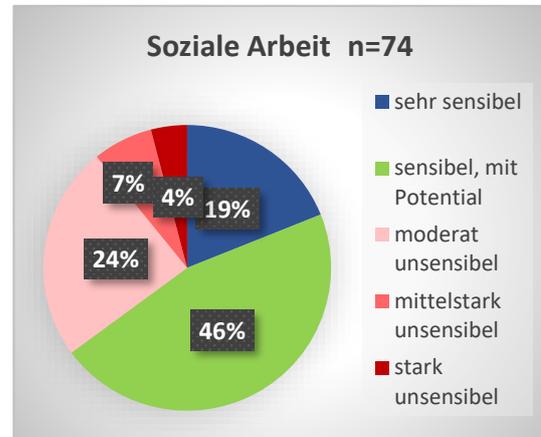


Abbildung 24: Grad der Sensibilität bei Sozialarbeitenden

Während bei den Befragten aus der Sozialen Arbeit knapp zwei Drittel „graduell sensibel“ geantwortet haben (s. Abb. 24), liegt der vergleichbare Anteil bei den Lehrkräften nur bei 40% (s. Abb. 23). Insbesondere die Typen „mittelstark unsensibel“ und „stark unsensibel“ liegen bei Lehrkräften prozentual gesehen jeweils mehr als doppelt so hoch als bei den Sozialarbeitenden. Diese in der Breite deutlich höhere Sensibilität bei Sozialarbeitenden kann auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein. Einfluss wird vermutlich der insgesamt höhere Frauenanteil bei den in der Sozialen Arbeit Tätigen im Vergleich zu den Lehrkräften haben, der sich korrelierend mit der tendenziell höheren Sensibilität von Frauen in den jeweiligen Berufsfeldern niederschlägt. Einen noch deutlich stärkeren Einfluss könnte der unterschiedlich(e) (interpretierte) professionelle Auftrag in den jeweiligen Professionen haben: Sozialarbeitende aus den beiden großen Schwerpunkten der Teilstichproben, der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, sowie aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung haben häufig mit jungen Menschen zu tun, die mit ihrer Biografie und Identität als Ganzes in den Einrichtungen gesehen werden. Natürlich gibt es auch Unterschiede in der Herangehensweise aber tendenziell wird der professionelle Auftrag hier eher als Begleitung und Unterstützung in einer bestimmten Phase des Lebens verstanden, in der alle Aspekte der Identität der jungen Menschen von Relevanz sind:

„Ja, also es ist, Jugendliche haben ja immer die Frage nach der Orientierung, wo möchte ich hin und suchen sich ja auch selbst immer. [...] ich finde man sollte einfach viel mehr die Angebote nutzen, den Kindern zu zeigen, okay das gibt es, das ist möglich, das weiß ich nicht. Die Anleitung dahin, dass man sagt, es gibt Beratungsstellen, es gibt die und die Treffpunkte oder keine Ahnung, hast du Freunde, mit denen du dich austauschen kannst? Also, dass man die immer noch ein Stück weiter begleiten kann in die Richtung. Das anbieten kann, offen machen kann.“ (Interview Emma, Tätig im Bereich HzE, Z. 118ff)

Demgegenüber steht bei den Lehrkräften ganz klar der Bildungsauftrag im Vordergrund. Zwar beinhaltet dieser in Hamburg auch die Schüler_innen zu Achtung und Toleranz zu befähigen²², allerdings wird die Aufgabe nicht zwangsläufig als Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte empfunden:

„Ja, also ich denke, also da ich ja glücklicherweise, in dem Zusammenhang, da ich ja keinen Politikunterricht machen muss, könnte durchaus sein, dass sich das im Rahmenlehrplan irgendwo niederschlägt, whatever nä? Aber eher für so 'ne sozialwissenschaftlichen Fächer. Da ich aber eher Naturwissenschaften unterrichte, fällt das für mich so ein bisschen raus.“

(Interview Robert, Mathematiklehrer an einer Berufsschule, Z.96ff)

„Also klar, dann muss man das mal zum Thema machen, dann muss man fragen, welche Vorbehalte hast du, was hast, was hast du dem zu entgegen. Und sind das nicht alles ähnlich oder gleich, die Sachen? Nä, kann man da nicht Gemeinsamkeiten finden? Sowas z. B., dann muss man's zum Thema machen aber wie gesagt, in Bezug darauf, dass ich Arbeitsfähigkeit herstellen will.“ (Interview Robert, Z. 740ff)

Häufig wird das Thema also explizit nicht in den naturwissenschaftlichen Fächern gesehen. Diese Haltung fand sich auch in anderen Interviews. Davon ausgehend, dass diese Haltung kein Einzelfall ist, ist es naheliegend, dass sie eine entsprechende Unsensibilität nach sich zieht, die sich in den Ergebnissen widerspiegelt. Wird dieser Zusammenhang konsequent weitergedacht, so liegt die Vermutung nahe, dass es auch einen merklichen Unterschied zwischen den Schulformen gibt:

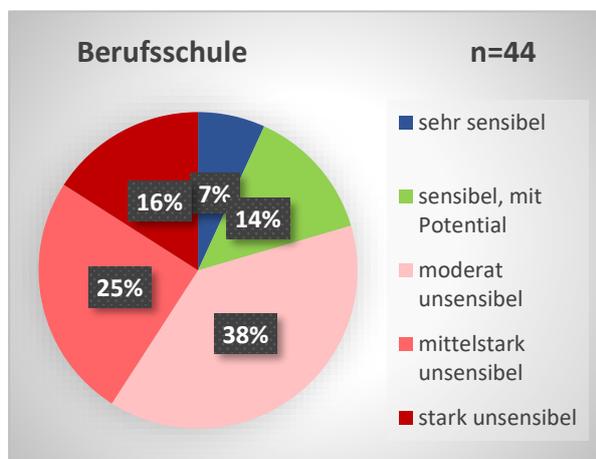


Abbildung 25: Grad der Sensibilität Berufsschule

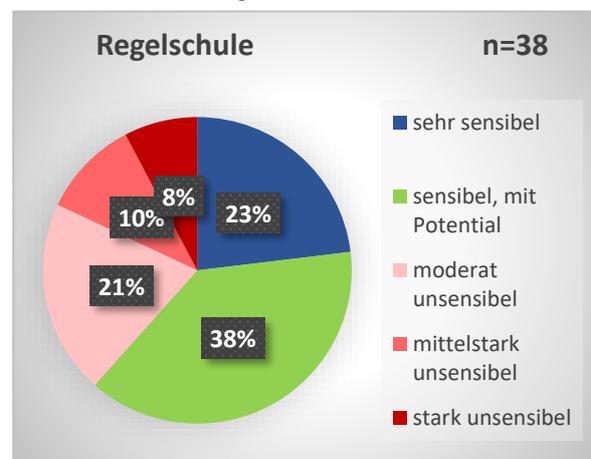


Abbildung 26: Grad der Sensibilität Regelschule

Und tatsächlich ist der Unterschied eklatant. Ist bei den Befragten der Berufsschulen nur ca. jede fünfte Person „graduell sensibel“, so sind es bei den Befragten der Regelschulen drei von fünf Personen (s. Abb. 25+26). „Sehr sensibel“ antworteten mehr als dreimal so viele Lehrkräfte von Regelschulen im Vergleich zu den Kolleg_innen der Berufsschulen und bei den Kategorien „mittelstark unsensibel“ und

²² Hamburger Schulgesetz, Erster Teil, §2:
<https://www.hamburg.de/contentblob/1995414/3ccecba460184cf0d867cc3a5e7e13b2/data/schulgesetz-download.pdf>

„stark unsensibel“ liegt der Anteil der Lehrkräfte von Berufsschulen zweieinhalb, bzw. doppelt so hoch. Damit entspricht die Verteilung von Lehrkräften an Regelschulen in etwa der von Tätigen in der Sozialen Arbeit. Bezogen auf den Unterschied zwischen den Schulformen, lässt sich selbst bei Nicht-Repräsentativität und einer kleinen Teilstichprobengröße hier ein Trend nicht verleugnen.

Eine naheliegende Interpretation ist, dass der nicht-ganzheitliche, sondern spezifisch-isoliert interpretierte Bildungs- und Erziehungsauftrag, welcher eine vielfaltssensible Perspektive auf die Schüler_innen scheinbar kaum zulässt, an Berufsschulen deswegen deutlich ausgeprägter ist, weil der Anlass der Zusammenkunft viel eingegrenzter ist. Sozialarbeitende der o. g. Schwerpunkte scheinen diesen Anlass eher als „weit“ im Sinne von Begleitung und Unterstützung in einer Lebensphase zu interpretieren. Lehrkräfte an Regelschulen haben zwar schon eine scheinbar engere Definition im Sinne von Bildung und Erziehung, allerdings geprägt durch die verpflichtende Anwesenheit der jungen Menschen, die somit eher eine Interpretation des Begleitens und Unterstützens durch die Lehrkräfte nahelegt, befördert möglicherweise auch durch längere Zeiträume im Kontakt zwischen Lehrkraft und Schüler_in. Während hingegen Lehrkräfte an Berufsschulen den Anlass der Zusammenkunft scheinbar so interpretieren, dass er rein berufsvorbereitend/begleitend funktional ist und eine vielfaltssensible Perspektive auf die Schüler_innen nicht als relevant erachtet wird. Ein weiterer Faktor, der relevant sein dürfte ist, dass nahezu die Hälfte der befragten Lehrkräfte von Berufsschulen männlich war, was damit den größten Anteil an Männern in den bisherigen Teilsamplings darstellt und sich somit unter den Trend der geringeren Sensibilität bei Männern subsumieren lässt.

4.3 Vergleich zur Stichprobe abgebrochener Fragebögen

Zusätzlich zur Stichprobe N=157, die sich aus ausschließlich abgeschlossenen Fragebögen zusammensetzt, wurden ca. 80 Fragebögen im Laufe der Beantwortung abgebrochen. Gut die Hälfte wurde so frühzeitig abgebrochen, dass eine Auswertung keinen Mehrwert hat. Die andere Hälfte liefert aber interessante Hinweise, wenn es um einen Zusammenhang zwischen Fragebogenabbruch und Sensibilität geht: Die bereits früh im Fragebogen gestellte Frage, ob die befragte Person jemals mit jungen LSBTI* Menschen gearbeitet hat, wurde immerhin von 37 Personen aus dem Stichprobe abgebrochener Fragebögen beantwortet. Wie bereits zuvor thematisiert, ist hier eine Verneinung ein starker Indikator für eine „unsensible“ Haltung. Im Vergleich zur regulären Stichprobe N=157, bei der der Anteil der „Nein“ Antworten nur bei 5% liegt, ist dieser im Abbrecher_innen Stichprobe mit 35% deutlich höher (s. Abb. 27). Eine mögliche Interpretation dieses deutlich höheren Anteils ist, dass Menschen, die eine tendenziell „unsensiblere“ Haltung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt haben,

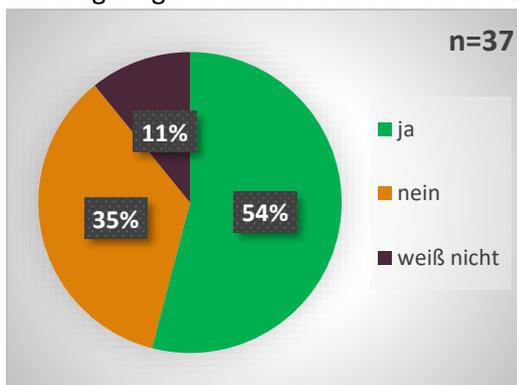


Abbildung 27: Abgebrochene Fragebögen: Mit jungen LSBTI* gearbeitet

den Fragebogen nicht beenden. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: Möglicherweise ist der Abbruch Ausdruck von Widerstand gegen das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt: Widerstand, der eventuell auf eher ablehnenden Einstellungen basiert oder solchem, der das Thema als irrelevant für die befragte Person kategorisiert, was sich dann auch in „unsensibler“ Haltung ausdrückt. Eine weitere Erklärung könnte schlicht jene subjektiv empfundene Irrelevanz des Themas sein, die den Aufwand der Beantwortung für die befragten Personen nicht rechtfertigte und sie daher zum Abbruch veranlasste. Waren mehr als zehn Items, die zur Typenbildung herangezogen wurden beantwortet, so wurden diese Fragebögen anhand des o. g. Punktesystems ausgewertet, allerdings wegen der geringeren Anzahl beantworteter Items nicht getrennt nach den Schwerpunkten Awareness, Wissen und Handlungskompetenz, sondern nur insgesamt, was zu einer leichten Verzerrung der Antworten ins „Sensible“ geführt haben dürfte, da nicht alle Kategorien prozentual sensibel beantwortet werden mussten, sondern nur der Gesamtprozentsatz gewertet wurde. Trotz dieser mutmaßlichen Verzerrung zeigt sich, was sich bereits zuvor angedeutet hat: Der Anteil „graduell sensibler“ Typen ist bei jenen, die den Fragebogen abgebrochen haben geringer als bei denen, die ihn beendet haben (s. Abb. 28).

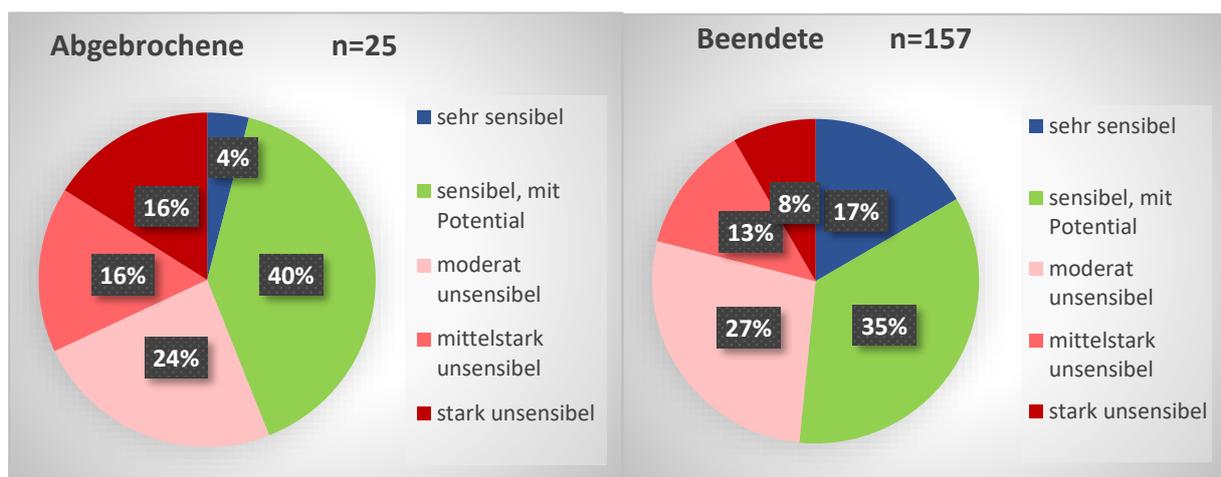


Abbildung 28: Vergleich Grad der Sensibilität bei abgebrochenen und beendeten Fragebögen

Der Unterschied insgesamt zwischen „graduell sensibel“ und „graduell unsensibel“ ist zwar mit 8% einigermaßen überschaubar aber insbesondere die Unterschiede bei den Extrempunkten „sehr sensibel“ und „stark unsensibel“ ist dann schon nennenswert: So ist der Anteil der „sehr sensiblen“ Typen bei den Abbrecher_innen mehr als viermal kleiner als bei jenen, die den Fragebogen beendet haben, und auch der Anteil der „stark unsensiblen“ Typen ist bei den Abbrecher_innen doppelt so hoch. Auch wenn die Stichprobengröße der Typenbildung bei den Abbrecher_innen mit n=25 nicht groß ist, lässt sich gepaart mit dem höheren Anteil der „unsensiblen Antworten“ bei der vorherigen Frage (s. Abb. 27) vermuten, dass je höher die Unsensibilität der befragten Personen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist, desto höher die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch des Fragebogens. Das heißt im Umkehrschluss, dass das komplette Beantworten des Fragebogens in der Tendenz ein Ausdruck von Sensibilität sein kann. Dies unterstreicht umso mehr die zuvor erwähnte Vermutung, dass die anhand des

Typenmodells getätigte Aufteilung sehr wahrscheinlich die günstigste Interpretation im Sinne von Sensibilität ist und u. U. eine Verzerrung der Ergebnisse dieser Arbeit zugunsten von Sensibilität stattgefunden hat. Dies ist stets bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten, insbesondere auch bei der folgenden Einordnung der Hypothesen hinsichtlich ihrer wahrscheinlichen Gültigkeit.

4.4 Die Einordnung der Hypothesen

Im Folgenden werden die Hypothesen (→ 3.4.2.1) anhand verschiedener Indikatoren hinsichtlich ihrer wahrscheinlichen Gültigkeit eingeordnet. Da auf Signifikanztests verzichtet wurde, werden immer nur Tendenzen benannt. Die Hypothesen sind stark den Dimensionen von Struktur- bzw. Potential-, der Prozess- und der Ergebnisdimension zugeordnet, werden aber teilweise in anderer Reihenfolge bearbeitet. Während die Typenbildung die Verteilung der kombinierten inhaltlichen Antworten darstellt, wird es bei der Einordnung der Hypothesen auch die Gelegenheit geben, einzelne isolierte Aspekte etwas genauer auf der strukturellen, prozessualen und inhaltlichen Ebene zu betrachten.

4.4.1 Hypothese 1 – Der Zusammenhang von Ressourcen und Sensibilität

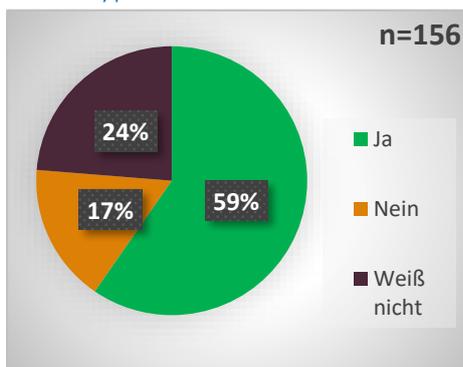


Abbildung 29: Interesse an Qualifizierungsangeboten

Der in Hypothese 1 vermutete Zusammenhang ist, dass je mehr Ressourcen vorhanden sind, desto leichter wird Sensibilität erreicht. Diese Hypothese fragt also nach der Beschaffenheit des Status Quo auf organisationaler Ebene und bezieht sich daher auf die Strukturdimension von Qualität. Als Ressourcen werden hier sowohl finanzielle Mittel als auch zur Verfügung stehende Zeit für die Nutzung von Qualifizierungsangeboten verstanden, die Sensibilität als Ziel haben. Die Befragten sollten u. a. beantworten, ob sie Interesse an entsprechenden Qualifizierungsangeboten hätten (s. Abb. 29). Knapp 60% der Befragten bejahten diese Frage, während ein knappes Viertel sich nicht sicher war und 17% kein Interesse an Qualifizierungsangeboten hatten.

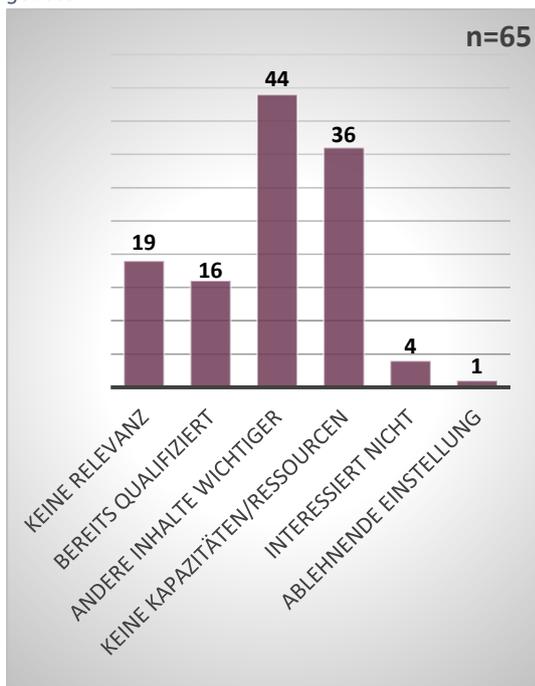


Abbildung 30: Gründe für Desinteresse

Diejenigen, die nicht mit „Ja“ geantwortet haben, wurden im Anschluss dazu befragt, warum sie kein Interesse haben, bzw. sich nicht sicher sind und was es für ein Interesse an der Teilnahme bräuchte. Bei der Beantwortung dieser Fragen gab es die Möglichkeit zur Mehrfachnennung, dementsprechend sind in Abb. 30 die absoluten Werte der jeweiligen Antworten zu sehen. Zu

Diejenigen, die nicht mit „Ja“ geantwortet haben, wurden im Anschluss dazu befragt, warum sie kein Interesse haben, bzw. sich nicht sicher sind und was es für ein Interesse an der Teilnahme bräuchte. Bei der Beantwortung dieser Fragen gab es die Möglichkeit zur Mehrfachnennung, dementsprechend sind in Abb. 30 die absoluten Werte der jeweiligen Antworten zu sehen. Zu

wenig Kapazitäten bzw. Ressourcen ist hier die zweithäufigste Antwort, die sich mit der Antwort, dass andere Inhalte wichtiger seien, deutlich von den anderen Antworten absetzt. Sonstige Antworten, die anhand eines Textfeldes frei eingegeben werden konnten, brachten keine neuen Kategorien, sondern wurden den anderen Antworten zugerechnet. Explizit wurde aber auch hier der finanzielle Aspekt benannt und dass ohne vorhandene Gelder zur Qualifizierung diese schlicht nicht möglich sei. Sehr interessant ist, dass es eine enge Verknüpfung zwischen zu wenig Kapazitäten bzw. Ressourcen und der Priorisierung anderer Inhalte für Qualifizierungsangebote zu geben scheint. Exakt zwei Drittel der Befragten, die u. a. zu wenig Kapazitäten bzw. Ressourcen als Grund für ihr Desinteresse an Qualifizierung angaben, sagten ebenfalls, dass andere Inhalte Vorrang haben. Für eine starke Verknüpfung spricht auch das Antwortverhalten bezogen auf alle möglichen Antwortkombinationen dieses Items: So gaben ca. 45%, also fast die Hälfte aller Befragten, ausschließlich diese beiden Antworten als Doppelantwort.

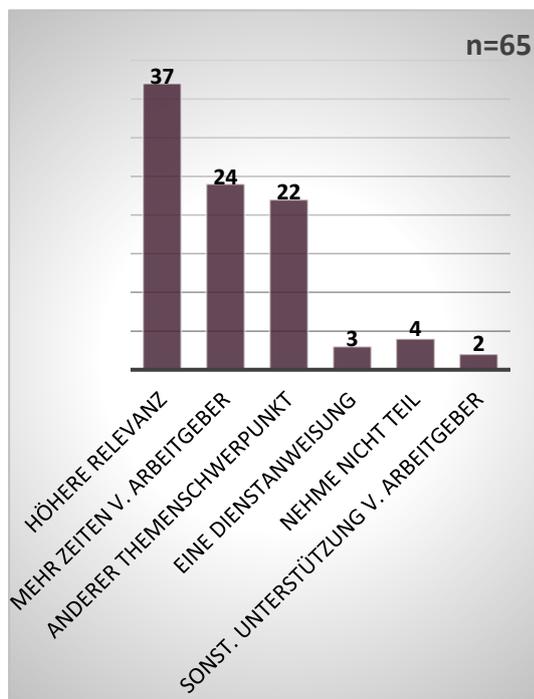


Abbildung 31: Was es für die Teilnahme bräuchte

Damit ist dieses Antwortpärchen mit großem Abstand die häufigste Antwortkombination und legt einen Zusammenhang sehr nahe. Eine mögliche Interpretation ist, dass in einem Zustand des Mangels an Ressourcen das Risiko steigt, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als verzichtbar erachtet wird. Gestützt wird diese Vermutung durch die Antworten zur darauffolgenden Frage, bei der danach gefragt wurde, was es denn bräuchte, damit diejenigen, die ein unsicheres oder kein Interesse an entsprechender Qualifizierung haben, doch teilnehmen (s. Abb. 31). Hier ist die deutlich am häufigsten genannte Antwort, dass das Thema insgesamt relevanter auf der Arbeit sein müsste, damit Interesse zur Qualifizierung bestünde. Diese Antwort würde für sich

genommen schon die höchste Zustimmungsraten haben aber die Vermutung, dass die Zustimmung in einem Zustand mangelnder Ressourcen wahrscheinlich steigt, scheint sich zu verfestigen: So wäre rein logisch davon auszugehen, dass Befragte, die mangelnde Kapazitäten bzw. Ressourcen als Grund für Desinteresse anführten, bei dieser Frage zumindest u. a. mehr Zeiten oder andere Unterstützung vom Arbeitgeber als Lösung für den Ressourcenmangel ansähen. Interessanterweise ist das aber nur in ca. 50% der Fälle so. Die andere Hälfte der Befragten benennt primär eine höhere Relevanz oder eine andere Schwerpunktsetzung der Qualifizierungsveranstaltungen in Richtung allgemeiner Antidiskriminierungsarbeit, um ihr Interesse an entsprechender Qualifizierung zu steigern. Eine mögliche Interpretation wäre, dass das Interesse selbst bei der Zurverfügungstellung von mehr Ressourcen oftmals nicht zu erreichen ist, solange die Befragten davon überzeugt sind, dass das Thema für sie nicht relevant ist.

In den Interviews berichteten verschiedene Lehrkräfte von Konferenzen im Kollegium, bei denen aktiver Widerstand gegen die Thematisierung des Themas aufkam, mit der Begründung, es hätte keine Relevanz:

„Und da meldete sich dann eine Kollegin und sagte, dass es viel wichtigere Themen gäbe und das sei eigentlich auch ein bisschen blöd und wenn sie ihrem eigenen Kind jetzt erklären würde, dass es schwul, lesbisch und bi und trans und inter und alles Mögliche gäbe.“ (Experteninterview Florian, Gymnasiallehrer, Z. 241ff)*

Im Online-Fragebogen wurde die Frage gestellt, ob die Befragten glauben, dass sich LSBTI* in der Gruppe ihrer aktuellen Klientel befänden und es wurde nach den Gründen für ihre Vermutung gefragt. Eine Begründung für die Vermutung, dass sich keine LSBTI* in der Gruppe ihrer aktuellen Klientel befinden, war:

„[Nein, weil] ich in 35 Berufsjahren nie damit zu tun hatte.“ (Anonym)

Wird der Anteil von LSBTI* Menschen, wie in der Dalia Studie (vgl. Dalia Research 2016) mit 6% geschätzt und dann ins Verhältnis zu der Anzahl an Klient_innen gesetzt, mit denen die anonyme Person in 35 Berufsjahren gearbeitet haben wird, liegt der Schluss nahe, dass junge LSBTI* Menschen Teil der Klientel waren und dies durch die anonyme Person nicht wahrgenommen wurde oder werden wollte. Ein andere Interpretation ist, dass diese Aussage auf einer ignoranten oder ablehnenden Einstellung gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt basiert, die sich bei der anonymen Person auch im Verhalten zeigte und somit dazu führte, dass junge LSBTI* Menschen gegenüber dieser Person lieber unsichtbar geblieben sind. Es wird deutlich, dass die Verneinung der Relevanz scheinbar nicht immer auf rationalen Fakten beruht, sondern häufig mit einer persönlichen Wertung der Betroffenen einhergeht. Bei dieser angenommenen subjektiven Nicht-Relevanz, also der Vorstellung, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt der befragten Person im Job einfach nicht begegnet oder falls doch, dann im individuellen Auftragsverständnis etwas ist, was nicht thematisiert wird, handelt es sich um ein Defizit von Sensibilität, ganz im Sinne der bereits gebildeten Typen. Da fehlende Relevanz nicht nur als eigenständiger Punkt in das Desinteresse miteinfließt, sondern wie bereits beschrieben z. T. auch in Wechselwirkung oder resultierend aus mangelnden Ressourcen auftritt, lässt sich sagen, dass sich neben der strukturellen Dimension dieser Hypothese, auch eine inhaltliche auftut. Von daher lässt das Antwortverhalten bei den hier genannten Items zusätzlich zur Offenlegung struktureller Defizite auch Rückschlüsse auf die Sensibilität zu. Der Zusammenhang scheint folgender zu sein: Je niedriger das Interesse an Qualifizierungsveranstaltungen, desto höher das Defizit an Sensibilität. Dies wird in der folgenden Hypothese 2 noch weiter vertieft. Zuvor ergibt es Sinn, sich die Verteilung des Interesses und Desinteresses an entsprechenden Qualifizierungsangeboten anhand von Merkmalen zu betrachten, die bereits vorher Auffälligkeiten aufwiesen (s. Abb. 32):

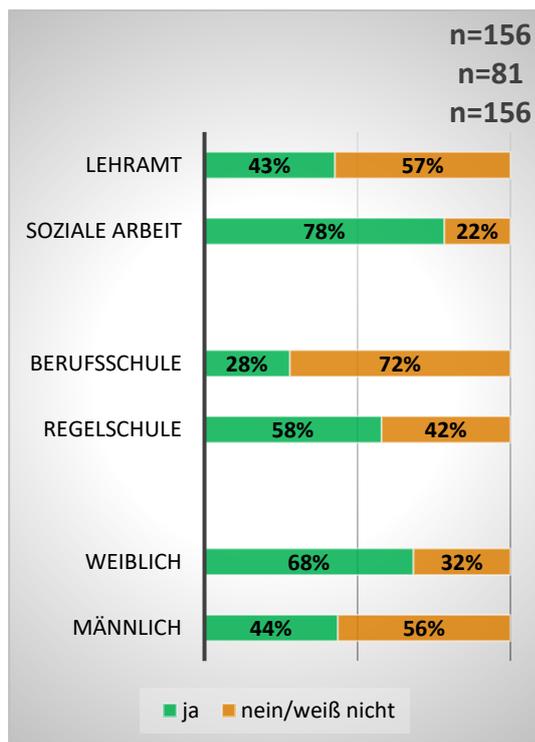


Abbildung 32: Verteilung Interesse/Desinteresse anhand verschiedener Merkmale

Frauen bildet sich in einem signifikant höheren Interesse an Qualifizierung gegenüber den Männern ab. Zur Einordnung von Hypothese 1 lässt sich Folgendes sagen: Ressourcen in Form von Zeit und Geld sind eine relevante und wichtige Voraussetzung auf struktureller Ebene, um den Individuen die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten zu ermöglichen. Allerdings scheint der Zusammenhang nicht so linear zu sein, wie in der Hypothese formuliert. Es scheint einen starken Zusammenhang zwischen der strukturellen und inhaltlichen, also der Ergebnisdimension zu geben. Dieser hat zur Folge, dass befragte Personen, die strukturelle Defizite als Hinderungsgrund an der Teilnahme benannt haben, die Beseitigung des Hindernisses nicht ausschließlich, teilweise gar nicht auf der strukturellen, sondern auf der inhaltlichen Ebene verorten; konkret, indem sie eine höhere Relevanz als Motivation zur Teilnahme benennen oder eine breitere thematische Schwerpunktsetzung entsprechender Angebote in Richtung Antidiskriminierungsarbeit generell fordern. Nur die Hälfte derer, die zu wenig Ressourcen anmahnen, fordern mehr Ressourcen vom Arbeitgeber für ihre Bereitschaft zur Teilnahme. Hierbei hat sich auch ein möglicher Zusammenhang zwischen Sensibilität und der Bereitschaft zur Teilnahme angedeutet, der eine große Nähe zur Hypothese 2 aufzeigt. Für Hypothese 1 wäre die zutreffendere Variante scheinbar die Verkehrung vom Positiven ins Negative: Je weniger Ressourcen vorhanden sind, desto schwerer wird Sensibilität erreicht. Mangelnde Ressourcen erscheinen als Risikofaktor für gelingende Sensibilisierung, ausreichende Ressourcen aber nicht als zwangsläufiger Erfolgsfaktor für eben diese.

Es lässt sich feststellen, dass sich die bereits beobachteten Tendenzen fortsetzen. Davon ausgehend, dass Desinteresse an entsprechender Qualifizierung häufig mit einem gewissen Grad an Unsensibilität für das Thema einhergeht, lassen sich Parallelen in der Häufung des Desinteresses und bei der Häufung „graduell unsensibler“ Typen bei den jeweiligen Teilstichproben feststellen: Sozialarbeitende haben ein höheres Interesse an Qualifizierung als Lehrkräfte und den höheren Anteil „graduell sensibler“ Typen. Innerhalb der Lehrkräfte zeigen sich die gleichen Parallelen zugunsten der an Regelschulen Tätigen; mit einer sehr starken Ausprägung von „graduell unsensiblen“ Typen und Desinteresse an Qualifizierung bei Lehrkräften von Berufsschulen. Und auch die Tendenz der insgesamt „graduell sensibleren“

4.4.2 Hypothese 2 – Der Zusammenhang zwischen Sensibilität und der Bereitschaft zur Teilnahme an Qualifizierungsangeboten

Wie im vorherigen Kapitel deutlich wurde, scheint ein Zusammenhang zwischen Sensibilität und der Bereitschaft zur Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsangeboten zu bestehen. Dies deckt sich mit Hypothese 2: Je weniger Awareness für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorhanden ist, desto geringer die Bereitschaft zur Teilnahme an Angeboten für Sensibilisierung. Da Awareness ein Schwerpunkt von Sensibilität ist, liegt die Vermutung nahe, dass der einzelne Schwerpunkt sich so verhält, wie das Ganze. Um dies zu überprüfen ist es sinnvoll zu betrachten, welchen Grad an Sensibilität die befragten Personen haben, die kein Interesse an Qualifizierungsangeboten haben, bzw. sich nicht sicher sind. Ebenso ergibt es Sinn neben der Darstellung der Typen, die sich ja aus den verschiedenen Schwerpunkten ergeben, auch die einzelnen Schwerpunkte derjenigen zu betrachten, die unsicheres oder kein Interesse haben. So lässt sich einordnen, wie wahrscheinlich die Gültigkeit der Hypothese ist, da Awareness gesondert betrachtet werden kann und es ist möglich, die einzelnen Schwerpunkte miteinander

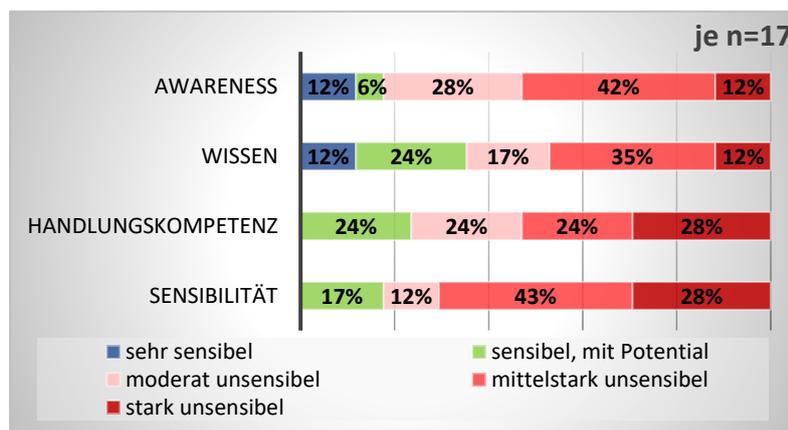
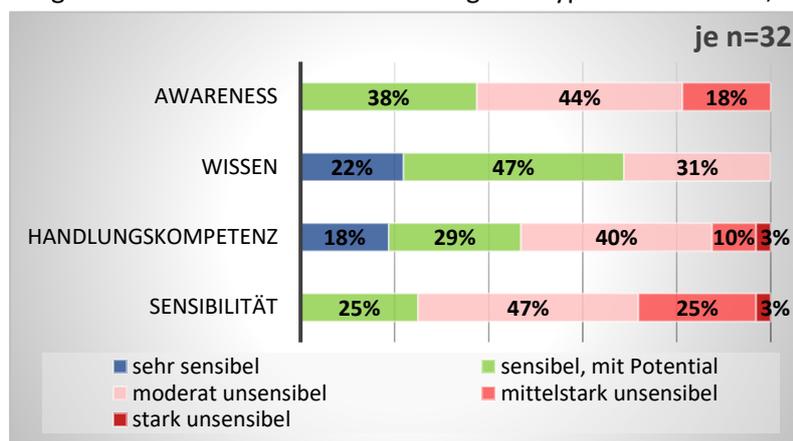


Abbildung 33: Kein Interesse an Qualifizierung – Anteil Sensibilitätstypen

zu vergleichen (s. Abb. 33). Der höchste Anteil an „graduell unsensiblen“ Typen bei der Sensibilität allgemein ergibt sich aus der Typenbildungsmethode, bei der immer der „unsensibelste“ Schwerpunkt für das Gesamtergebnis herangezogen wurde. Da als Begründung für das Desinteresse auch die Antwortmöglichkeit gegeben war, dass die befragte Person ihrer Meinung nach schon ausreichend qualifiziert ist, sind die dargestellten Anteile ohne jene ausgewertet worden, die diese Antwort als Grund für ihr Desinteresse angeführt haben und somit bereinigt. Es sei noch angemerkt, dass teilweise auch „graduell unsensibel“ Typen sich als ausreichend qualifiziert angesehen haben, was zumindest nicht deckungsgleich mit der Einschätzung dieser Arbeit über sie ist. Mit Blick auf Abbildung 33 lässt sich sagen, dass der in Hypothese 2 vermutete Zusammenhang wahrscheinlich zutrifft: 82% derjenigen, die kein Interesse an Qualifizierung zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt haben, sind „graduell unsensibel“. Deutlich über 50% sind sogar „mittelstark unsensibel“ oder „stark unsensibel“. Damit hat Awareness von den drei Schwerpunkten auch den geringsten Anteil an „graduell sensiblen“ Typen in Bezug auf Desinteresse an Qualifizierung. Der größte Anteil „graduell sensibler“ Typen findet sich im gleichen Zusammenhang beim Schwerpunkt Wissen. Hier sind immerhin gut ein Drittel der befragten Personen „graduell sensibel“. Bei der Handlungskompetenz sind knapp ein Viertel

der Desinteressierten „sensibel, mit Potential“. Auffällig bei dieser Gruppe ist jedoch, dass es im Vergleich zu den anderen beiden Schwerpunkten gar keine „sehr sensiblen“ Typen gibt und dass der Anteil derjenigen, die „stark unsensibel“ im Schwerpunkt Handlungskompetenz sind, mit knapp 30% deutlich über den anderen beiden Schwerpunkten liegt. Ob es sich hierbei nur um Zufall handelt oder ob es andere Gründe hierfür gibt, wird genauer beleuchtet, wenn Hypothese 4 eingeordnet wird (→4.4.3). Insgesamt ist es sehr bezeichnend, dass nur 17% derjenigen, die desinteressiert sind, dem „sensiblen“ Typ angehören und wohlgerne keine Person „sehr sensibel“ ist. Da eine angemessene Qualifizierung als Grund bereits gefiltert wurde und die Auswertung von Hypothese 1 diesen Schluss auch nahelegt, ist es wahrscheinlich, dass der überwiegende Teil der Desinteressierten aufgrund subjektiv empfundener mangelnder Relevanz Qualifizierung als nicht notwendig für die eigene berufliche Tätigkeit erachtet. Die Typisierung als „graduell unsensibel“ wird daher sicherlich auch aus einer mangelnden Awareness dafür resultieren, dass das Thema eine Relevanz für nahezu alle pädagogischen Fachkräfte hat und zusätzlich aus dem aus dieser Nicht-Awareness resultierenden Handeln. Bevor diese Schlussfolgerung in eine abschließende Einordnung der Hypothese mündet, sollen aber zunächst noch diejenigen



betrachtet werden, die ein unsicheres Interesse kundgetan haben (s. Abb. 34): Durch alle Schwerpunkte hindurch und auch bei den Sensibilitätstypen insgesamt zeigt sich, dass die Personen, die sich nicht sicher waren, ob sie Interesse an Qualifizierung haben überwiegend nicht den

Abbildung 34: Unsicheres Interesse an Qualifizierung – Anteil Sensibilitätstypen

extremen Typen angehören. „Sensibel mit Potential“ und „moderat Unsensible“ sind die dominanten Typen bei diesem Antwortverhalten. „Mittelstark unsensibel“ und vor allem „stark unsensibel Typen“ sind kaum zu finden. Es ist also offensichtlich, dass die durchschnittliche Sensibilität derjenigen, die ein Interesse an Qualifizierung zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nicht kategorisch ablehnen, deutlich höher ist, als bei den grundsätzlich Desinteressierten. Wird zwischen den unterschiedlichen Schwerpunkten verglichen, so fällt auf, dass der Schwerpunkt Wissen genau wie bei den Desinteressierten derjenige ist, der den höchsten Anteil an „sensiblen“ Typen aufweist. Die anderen beiden Schwerpunkte sind relativ ähnlich, nur insgesamt leicht „unsensibler“. Der Trend, dass mit nicht kategorischem Desinteresse der Anteil „graduell sensibler“ Typen steigt, bestätigt sich endgültig, wenn nun noch die verbliebenen befragten Personen zum Vergleich hinzugezogen werden, die Interesse an Qualifizierungsveranstaltungen haben (s. Abb. 35):

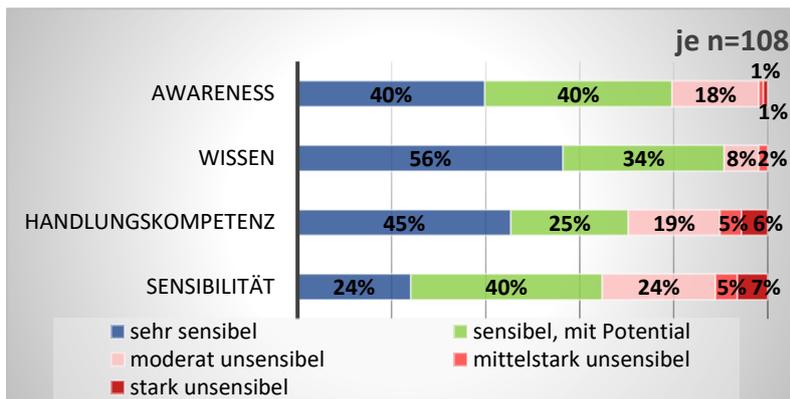


Abbildung 35: Interesse an Qualifizierung - Anteil Sensibilitätstypen

und ist damit immer noch sehr hoch. Auch bei der Sensibilität, die aufgrund der Typenbildungsmethode durchschnittlich immer „unsensibler“ ist als die einzelnen Schwerpunkte für sich genommen, finden sich bei den an Qualifizierung Interessierten knapp zwei Drittel „graduell sensible“ Typen. In Bezug auf die Hypothese lässt sich also festhalten, dass je geringer die Awareness für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist, desto geringer ist die Bereitschaft zur Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungsangeboten. Auf die anderen Schwerpunkte und auch auf den Grad der Sensibilität allgemein lässt sich dieser Zusammenhang anwenden: Je größer der Sensibilisierungsbedarf, desto geringer wird die Bereitschaft derjenigen, die wirklich einen großen Mehrwert von Qualifizierungsveranstaltungen hätten, an diesen teilzunehmen. Hierfür lassen sich verschiedene Gründe vermuten. Diese sind folgend nach der Stärke des jeweiligen Korrelationskoeffizienten in Bezug auf das Interesse an Qualifizierung sortiert, angefangen beim stärksten:

In zwei von drei Schwerpunkten sind die „sehr sensiblen“ Typen am häufigsten vertreten, bei Awareness sind sie mit 40% so häufig wie „Sensibel mit Potential“. Der geringste Wert an „graduell sensiblen“ Typen findet sich mit 70% bei der Handlungskompetenz

4.4.2.1 Die Interpretation des professionellen Auftrags

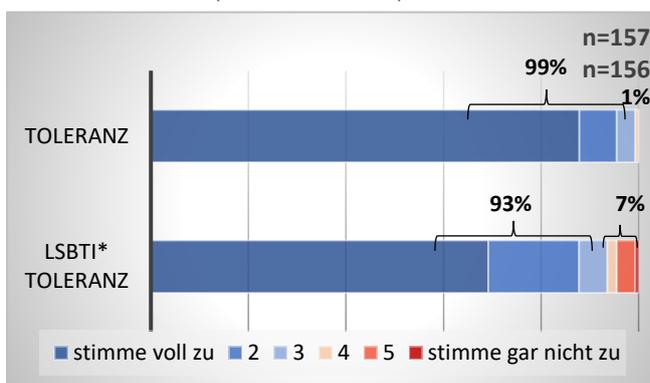


Abbildung 36: Interpretation des professionellen Auftrags

Ein möglicher Grund für einen gewissen Widerstand könnte bspw. darin zu finden sein, dass einige der befragten Personen ihren professionellen Auftrag derart interpretieren, dass keine sensible Haltung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nötig ist. Der Aussage, dass es Teil des prof. Auftrags ist, für eine tolerante Einstellung der Klientel zu arbeiten, stimmten mit 99% nahezu alle Befragten in verschiedener Ausprägung zu (s. Abb. 36). Der darauffolgenden Aussage, dass es auch Teil des prof. Auftrags sei für eine LSBTI*-tolerante Haltung zu arbeiten, stimmten 93% in verschiedener Ausprägung zu. Dies ist ein hoher Wert aber er ist trotzdem niedriger, als der Zustimmungswert bei der allgemeinen Toleranz. Es fällt auch auf, dass der Anteil der vollen Zustimmung im Vergleich zur allgemeinen Toleranz niedriger ausfällt. Es lässt sich also konstatieren, dass nahezu alle befragten Personen es als ihre Aufgabe ansehen u. a. für eine tolerante Ein-

stellung ihrer Klientel zu arbeiten. Geht es um eine LSBTI*-tolerante Einstellung, sind die Zustimmungswerte niedriger aber dennoch hoch. Zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitenden ist bei diesen Fragen kein nennenswerter Unterschied festzustellen.

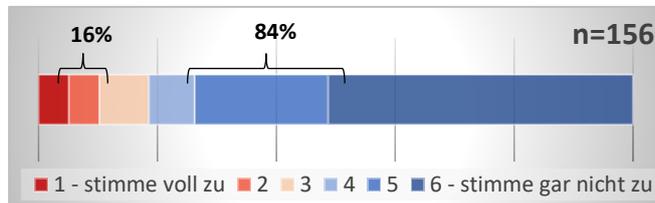


Abbildung 37: Arbeit zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nur Aufgabe von Fachpersonal

Allerdings waren diese beiden Items nicht die einzigen, die Informationen zur Interpretation des prof. Auftrags abgefragt haben. In Abb. 37 findet sich die Verteilung der Zustimmung bzw. Ablehnung zu folgender Aussage:

„Es ist nicht meine Aufgabe sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu thematisieren/darauf zu achten. Dafür gibt es spezialisierte Fachkräfte.“ Zusammengefasst haben insgesamt 84% diese Aussage (tendenziell) abgelehnt und somit die Aussage getroffen, dass die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, bzw. darauf zu achten, zu ihren Aufgaben gehört und somit Teil ihres prof. Auftrags ist, bzw. sich daraus ableitet. Demgegenüber stehen 16%, die dieser Aussage (tendenziell) zustimmen, was sich im Umkehrschluss so interpretieren lässt, dass diese 16% es nicht als Teil ihres prof. Auftrags verstehen. Wird also unspezifisch danach gefragt, ob es Teil des prof. Auftrags ist, für eine LSBTI* tolerante Einstellung bei der Klientel zu arbeiten, ist die Zustimmung höher, als wenn die Formulierung konkreter ist. Diese Inkongruenz lässt darauf schließen, dass es einem Teil der Befragten

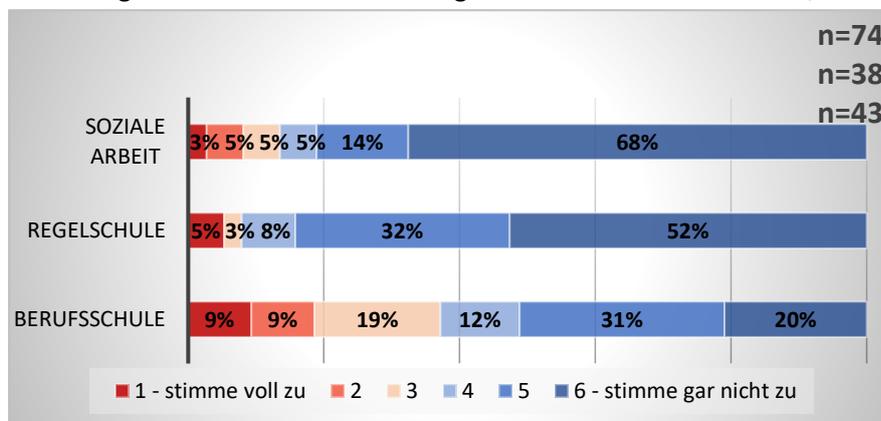


Abbildung 38: Arbeit zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nur Aufgabe von Fachpersonal – Vergleich Schule und Soziale Arbeit

schwerfällt, ihren professionellen Auftrag immer an konkrete Situationen anzubinden.

Da Lehrkräfte und Sozialarbeitende unterschiedliche professionelle Aufträge haben, ergibt ein Vergleich an dieser Stelle

Sinn: Es zeigt sich hier der Trend, dass Lehrkräfte leicht „unsensibler“ antworten (s. Abb. 38). 13% der Sozialarbeitenden stimmten der Aussage (tendenziell) zu, während es bei den Lehrkräften 23% waren. Auch unter aufgeschlüsselter Betrachtung bei den Lehrkräften zeigt sich, dass diejenigen von Berufsschulen besonders „unsensibel“ geantwortet haben, wie bereits in 4.2.3 festgestellt. Gut ein Drittel der Lehrkräfte an Berufsschulen stimmt der Aussage des Items (tendenziell) zu. Damit ist der Wert deutlich höher, als der der an Regelschulen oder in der Sozialen Arbeit. Die in 4.2.3 formulierte Vermutung, dass Lehrkräfte an Berufsschulen den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu Respekt und Toleranz und darin inkludiert auch für eine Toleranz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt,

nicht so ausgeprägt als ihren Auftrag verstehen, wie es u. U. Lehrkräfte an Regelschulen tun, scheint damit ein Stückweit untermauert. Der Korrelationskoeffizient der Antworten auf die Frage nach Interesse an Qualifizierungsangeboten und der Frage danach, ob es allgemeine pädagogische Aufgabe sei, auch auf LSBTI* Menschen und Themen zu achten beträgt $-0,39$. Der negative Wert kommt durch die entgegengesetzte Wertung der beiden Items zustande und wäre bei gegenläufiger Fragestellung positiv. Die Stärke des Wertes mit knapp 40% des Maximums ist ausgeprägt genug, um von einem teilweise linearen Zusammenhang sprechen zu können. Und tatsächlich zeigt sich auch bei genauerer Untersuchung, dass insgesamt ca. ein Drittel derjenigen, die keines oder unsicheres Interesse an entsprechender Qualifizierung haben der Aussage (eher) zustimmen, dass die Arbeit und Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nicht ihre Aufgabe sei. Es scheint also durchaus der Fall zu sein, dass diese Einstellung ein Risikofaktor für die Teilnahmebereitschaft an entsprechender Qualifizierung ist.

4.4.2.2 Die subjektive Relevanz von Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Das Verständnis des eigenen professionellen Auftrags kann also als Risikofaktor für Desinteresse an Sensibilisierungsveranstaltungen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt betrachtet werden und trotzdem kommt diese Erklärung nicht als alleiniger Grund infrage, dafür ist die Korrelation gemessen am Koeffizienten nicht stark genug. Daher liegt die Erklärung nahe, dass die Befragten, die entsprechende Qualifizierung für sich ablehnen, nicht die Notwendigkeit eben dieser für sich sehen. Anders gesagt, das Thema scheint für sie und ihren Beruf subjektiv keine oder nur eine niedrige Relevanz zu haben. Wie in Abbildung 31 bereits dargestellt, war die meistgenannte Antwort auf die Frage, was es für die Bereitschaft zur Teilnahme bräuchte, eine höhere Relevanz. Auf Platz zwei folgte die Forderung nach mehr Ressourcen bzw. Kapazitäten, die bereits thematisiert wurde. Am dritthäufigsten genannt, war eine andere Schwerpunktsetzung, die Antidiskriminierungsarbeit allgemein beinhaltet. Das heißt also, dass das Thema bei den Befragten, mit keinem oder unsicherem Interesse nicht als relevant wahrgenommen wird und wenn, dann nur im Rahmen von allgemeiner Antidiskriminierungsarbeit aber nicht als eigenständiger Inhalt eines Qualifizierungsformats. Nun lassen sich zwei verschiedene Formen von subjektiv empfundener Nicht-Relevanz des Themas ausmachen. Die eine Interpretation ist, dass pädagogische Fachkräfte das Thema als nicht oder wenig relevant empfinden, weil sie der Meinung sind, es betreffe sie nicht, da keine jungen LSBTI* Teil ihrer Klientel seien oder sie zumindest nicht davon wüssten. Mit Blick auf die in Abbildung 14 (→ 4.1) dargestellten Ergebnisse, trifft das insgesamt auf ein gutes Fünftel der Befragten zu: 5%, die der Meinung sind, sie hätten bisher nie junge LSBTI* als Teil ihrer Klientel gehabt und 16%, die angeben, es nicht zu wissen. Der Korrelationskoeffizient zwischen diesem Item und jenem, welches nach dem Interesse an Qualifizierungsangeboten fragt beträgt knapp $0,2$.

Der Wert erreicht also nur 20% des Maximalwertes. Hier besteht also eher ein schwächerer Zusammenhang, nur halb so stark, wie die Korrelation zwischen Interpretation des prof. Auftrags und Qualifizierungsinteresse.

Die andere Interpretation ist, dass pädagogische Fachkräfte das Thema als nicht oder wenig relevant empfinden, weil sie der Meinung sind, dass es sie zwar ggf. betrifft aber es inhaltlich keine große Bedeutung hat, da ein besonders „sensibles“ Verhalten oder ein konkreter beruflicher Handlungsbedarf nicht nötig sind. Ein Grund hierfür könnte möglicherweise die persönliche Einschätzung der Befragten sein, es gäbe de facto keine oder kaum noch Diskriminierung oder Ungleichbehandlung von LSBTI*.

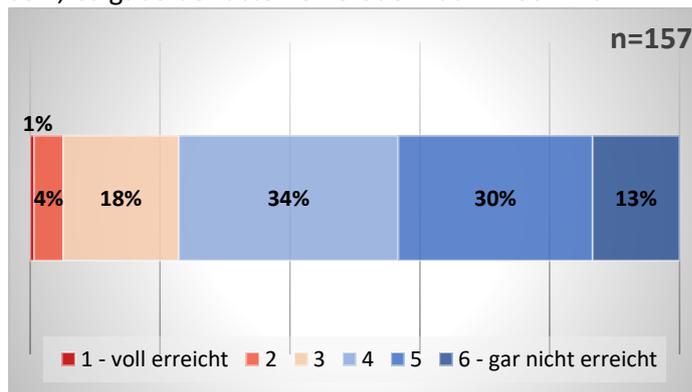


Abbildung 39: Einschätzung des Grades der Gleichberechtigung von LSBTI*

Knapp ein Viertel der Befragten empfindet die Gleichberechtigung als „eher“ bis „voll erreicht“, wobei der Anteil derer, die sie als „eher erreicht“ ansehen mit 18% der mit Abstand größte ist und nur 1% sie als „voll erreicht“ ansehen (s. Abb. 39). Demgegenüber sehen gut drei Viertel der Befragten die Gleichberechtigung als „wenig“ bis „gar nicht erreicht“ an. Hierbei liegt der Anteil derer, die sie als „gar nicht erreicht“ ansehen mit 13% deutlich höher, als das gegenüberliegende Extrem. Der Korrelationskoeffizient zwischen diesem Item und dem, welches nach dem Interesse an Qualifizierung fragt liegt bei knapp -0,2. Der negative Wert kommt durch die entgegengesetzte Wertung der beiden Items zustande und wäre bei gegenläufiger Fragestellung positiv. Es lässt sich also festhalten, dass der überwiegende Teil der Befragten noch ein deutliches Potential bis zur Erreichung der Gleichberechtigung sieht, der Zusammenhang zum Qualifizierungsinteresse aber nur schwach ist. Jedoch war die Frage nach der allgemeinen Gleichberechtigung abstrakt. Wie sieht es bei der Positionierung zu einer konkreteren Aussage aus?

Die Positionierung der Befragten zur Aussage „Meiner Meinung nach sollte die sexuelle Orientierung

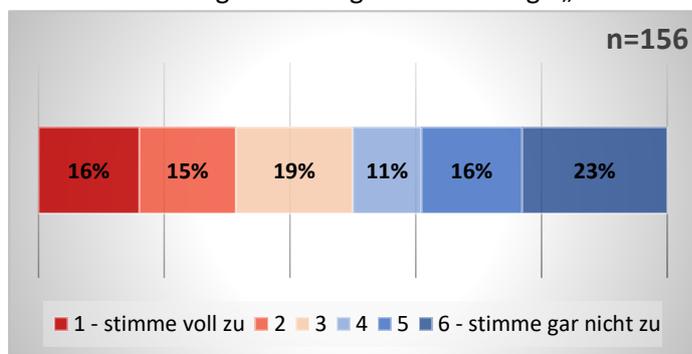


Abbildung 40: Verteilung der Zustimmung: Die sexuelle Orientierung sollte außerhalb des Privaten kein Thema sein

außerhalb des Privaten kein Thema sein.“ ist im Vergleich zur abstrakten Gleichberechtigungsfrage deutlich „unsensibler“ beantwortet worden (s. Abb. 40). Hier findet sich eine paritätische Zuordnung zur (tendenziellen) Zustimmung und Ablehnung von je 50%. Einzig der Anteil der vollen Ablehnung ist mit 23% etwas höher, als der Anteil der vollen Zustimmung mit 16%. Die Annahme, die hinter der (tendenziellen) Zustimmung

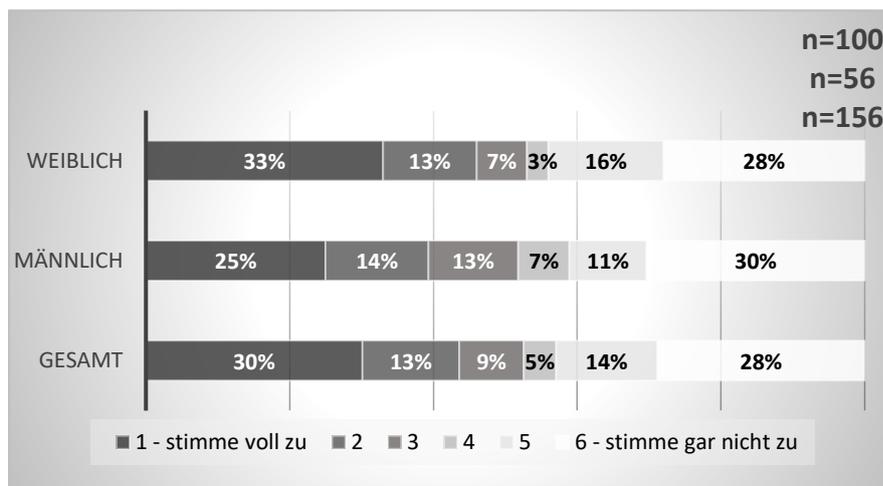
zu dieser Aussage stecken könnte ist folgende: Die sexuelle Orientierung ist etwas, das Menschen ganz einfach nicht thematisieren können, wie z. B. ihren Musikgeschmack oder die politische Einstellung. Es existiert offenbar nur wenig Awareness für die Tatsache, dass es sich bei der sexuellen Orientierung um ein Identitätsmerkmal handelt, welches nicht ohne Weiteres nicht thematisiert werden kann. Erfahrungsgemäß fällt es häufig schon schwer, in verschiedensten Situationen nicht über die genannten Beispiele der Musik oder Politik zu sprechen. Bei der sexuellen Orientierung ist das eine noch deutlich größere Herausforderung. Sobald eine LSBTI* Person über alltägliche Dinge sprechen möchte, wie über Freizeitaktivitäten am Wochenende oder ggf. nach dem Beziehungsstatus oder etwaiger Familie gefragt wird, ist die sexuelle Orientierung Thema. Dieser Punkt wird bei der Einordnung von Hypothese 5 noch etwas vertieft (→ 4.4.4). Bezogen auf die ursprüngliche Frage nach der Relevanz von Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt bedeutet das, dass 50% der Befragten bei dieser Aussage scheinbar nicht erfassen, wie umfassend bspw. bei ungeouteten LSBTI* Menschen die Herausforderung ist, nicht über die eigene sexuelle Orientierung zu sprechen. Gerade für pädagogische Fachkräfte, die mit jungen Menschen arbeiten, ist es nahezu unmöglich die Beziehungsarbeit, bzw. die soziale Interaktion mit ihrer Klientel so zu gestalten, dass niemals Bereiche geschnitten werden, in denen die sexuelle Orientierung oder auch die geschlechtliche Identität nicht auch gelegentlich von Bedeutung sind. Trotzdem scheint die Vorstellung, dass die sexuelle Orientierung „Privatsache“ ist, weit verbreitet zu sein, möglicherweise auch wegen einer starken Assoziation mit Sexualität, die ja aber nur einen kleinen Teil der sexuellen Orientierung ausmacht. Und in dieser Lesart ist dann auch verständlich, warum das Thema als nicht relevant erachtet wird, wenn nicht darüber gesprochen werden sollte. Dies schlägt sich auch im Korrelationskoeffizienten von -0,34 in Bezug auf das Interesse an Qualifizierungsangeboten nieder. Auch hier wieder der negative Wert wegen der gegenläufigen Fragestellung im Vergleich zum Item des Qualifizierungsinteresses. Damit ist die Korrelation zwar etwas geringer ausgeprägt, als die zwischen Qualifizierungsinteresse und Interpretation des prof. Auftrags aber trotzdem ausreichend, um zumindest von einem teilweisen Zusammenhang sprechen zu können. Und tatsächlich zeigt sich, dass das Antwortverhalten derer, die keines oder unsicheres Interesse an entsprechenden Qualifizierungsangeboten haben, bei den in Abbildung 39 und 40 abgebildeten Items „unsensibler“ ist: 30% von ihnen im Vergleich zu 23% aller Befragten sehen die Gleichberechtigung von LSBTI* (tendenziell) als erreicht an und 71% von ihnen im Vergleich zu 50% aller Befragter sind der Meinung, die sexuelle Orientierung sollte außerhalb des Privaten keine Rolle spielen. Es scheint also klar der Fall zu sein, dass diese Einstellung ein Risikofaktor für die Teilnahmebereitschaft an entsprechender Qualifizierung ist, da die Relevanz eben jener scheinbar in diesen Fällen stark infrage gezogen wird.

4.4.2.3 Eigene Diskriminierungserfahrungen aufgrund innerer Diversity Dimensionen

Die inneren Dimensionen von Diversity beziehen sich auf die Identitätsmerkmale, auf die eine Person in der Regel keinen Einfluss hat (→ 3.3.1.2). Diskriminierungen aufgrund eines dieser Merkmale fühlen

sich daher für die diskriminierte Person vergleichbar an, da sie sich in ihrer Struktur ähneln und sich gegen den „Kern“ einer Person richten:

„Also für mich sind eigentlich immer zwei Dinge sehr, also in Bezug auf Empathie, wichtig und auch immer wieder überraschend. Das eine ist sozusagen, wenn ich also selber in irgendeiner Form Ausgrenzung in meinem Leben schon mal erfahren habe, als Mensch und das jetzt, sei es aufgrund meines Geschlechts, meiner Herkunft, meiner Sprache, meines Wissensstandes oder was auch immer, es trotzdem so vielen Menschen schwerfällt zu erkennen, dass wenn sie jemanden anderen aufgrund eines Merkmals diskriminieren, sich das eben genauso scheiße anfühlt.“ (Expertinneninterview Tina, Diversity Trainerin, Z. 68ff)



Der Aussage, dass sie selbst schon mal aufgrund eines Identitätsmerkmals diskriminiert wurden, stimmten (tendenziell) etwas mehr als die Hälfte aller Befragten zu (s. Abb. 41). Es fällt auf, dass insbesondere die Extrempunkte anteilig

Abbildung 41: Diskriminierungserfahrungen der Befragten

stark vertreten sind. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind in der Tendenz nicht so groß, wird allerdings die volle Zustimmung betrachtet, so haben dann doch mehr Frauen (33%), als Männer (25%) nach eigener Aussage Diskriminierung erfahren. Davon ausgehend, dass es sich wie im Zitat von Tina verhält und sich Diskriminierung aufgrund verschiedener Identitätsmerkmale vergleichbar anfühlt, liegt die Vermutung nahe, dass Menschen, die entsprechende Erfahrungen gemacht haben

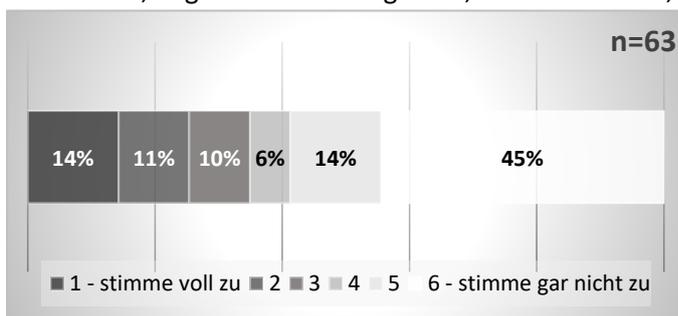


Abbildung 42: Diskriminierungserfahrungen der unsicher Interessierten/Desinteressierten an Qualifizierung

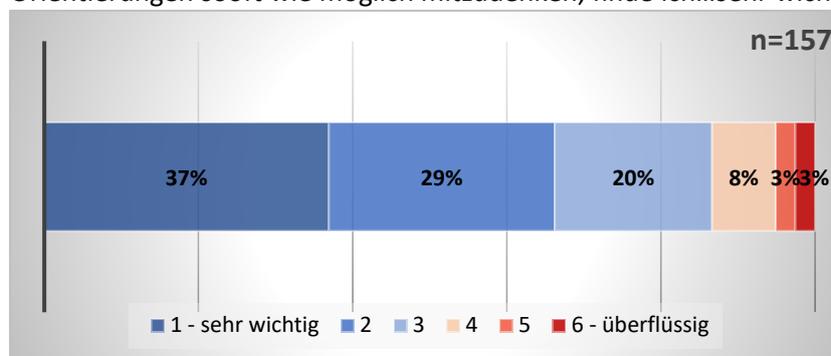
haben „sensibler“ dafür sind und dementsprechend mehr Empathie für Menschen aufbringen können, die vergleichbare Erfahrungen gemacht haben und machen könnten. Diese Empathie könnte dann Grundlage für die Bereitschaft zur Teilnahme an entsprechenden Qualifizierungs-

angeboten für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sein, um sich so zu sensibilisieren zu lassen, dass (unbeabsichtigte) Diskriminierungen anderer durch die eigene Person vermieden werden können. Andersrum hieße das, dass bei entsprechend nicht gemachten Diskriminierungserfahrungen die Bereitschaft zur Teilnahme geringer wäre. Der Korrelationskoeffizient dieses Items in Bezug auf das Interesse an Qualifizierung liegt bei 0,33 und damit genau bei einem Drittel des Maximalwertes. Ähnlich wie bei

den vorangegangenen möglichen Gründen für Desinteresse an Qualifizierungsangeboten, scheint es auch hier einen teilweisen Zusammenhang zu geben. Und tatsächlich bestätigt sich die Vermutung, wenn nur die Teilstichprobe derer betrachtet wird, die keines oder unsicheres Interesse an Qualifizierung haben: Insgesamt knapp zwei Drittel derer stimmen der Aussage eher nicht zu, dass sie bereits einmal aufgrund eines Identitätsmerkmals diskriminiert wurden und sogar 45% lehnen diese Aussage voll für sich ab. Damit liegt der Anteil deutlich höher als die in Abbildung 41 dargestellten Anteile. Dementsprechend scheinen mangelnde eigene Diskriminierungserfahrungen ein klarer Risikofaktor für die Teilnahmebereitschaft an Sensibilisierungsangeboten zu sein.

4.4.2.4 Widerstand gegenüber Sensibilisierung aufgrund vermuteter Mehrarbeit

Ein weiteres Item, das einen Korrelationskoeffizienten von 0,3 oder höher zum Bezugsitem des Interesses an Qualifizierung hat, in diesem Fall sogar genau 0,3, ist die Aussage: „Unterschiedliche sexuelle Orientierungen sooft wie möglich mitzudenken, finde ich...sehr wichtig/überflüssig“.



Wäre der Korrelationskoeffizient neben den bereits genannten Items nicht einer der höchsten, die in Bezug auf Interesse an Qualifizierung erreicht wurden, hätte dieses Item aufgrund des eher „sensiblen“ Antwortverhaltens keine gesonderte Aufmerksamkeit bekommen (s. Abb. 43).

Abbildung 43: Verschiedene sexuelle Orientierungen sooft wie möglich mitzudenken

Wie zu sehen ist, halten nur insgesamt 14% der Befragten solch ein Verhalten (tendenziell) für überflüssig. Nun schließt sich bei einem mittelmäßig starken Korrelationskoeffizienten mit einem nur teilweisen Zusammenhang natürlich die Frage an, ob der Zusammenhang eventuell darin besteht, bei diesem Item eher „sensibel“ zu antworten und dann auch Interesse an Qualifizierungsangeboten zu haben. Dies würde sich wiederum mit dem bereits festgestellten Zusammenhang erhöhter Sensibilität und grundsätzlicher Bereitschaft an entsprechender Qualifizierung decken. Konkret hieße das hier: Da die verschiedenen sexuellen Orientierungen mitgedacht werden, ist auch die Relevanz von entsprechender eigener Qualifizierung zu dem Thema bewusst. Eine weiterführende Interpretation ist dementsprechend, dass die hier tendenziell eher „unsensibel“ Antwortenden so ein Verhalten überflüssig finden und eine Qualifizierung, die eben dies ggf. vermittelt logischerweise auch als überflüssig angesehen wird. Exakt die gleiche Aussage wurde kurze Zeit später in einem anderen Item wiederholt, nur dass dort auf der Skala die Einordnung nicht anhand der empfundenen Wichtigkeit, sondern anhand der empfundenen Anstrengung in der Umsetzung gefragt wurde. Die Verteilung war eine sehr ähnliche, wie in Abbildung 43, mit einer kleinen Verschiebung zur „6“ auf der Skala (detailliert später Thema → 4.4.5, Abb. 64+65). Das bedeutet, im Verhältnis finden

es mehr Befragte anstrengend so zu agieren, als dass sie es nicht wichtig finden. Der Korrelationskoeffizient dieser beiden Items, die nach „Wichtigkeit“ und „Anstrengung“ fragen, beträgt dann auch 0,52. Es ist naheliegend, dass hier ein verhältnismäßig starker Zusammenhang besteht. Vor dem Hintergrund der größer empfundenen Anstrengung im Verhältnis zur Wichtigkeit, ergibt es Sinn, sich ein Item anzuschauen, welches nach der vermuteten Mehrarbeit fragt, wenn geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sensibel mitbeachtet werden soll.

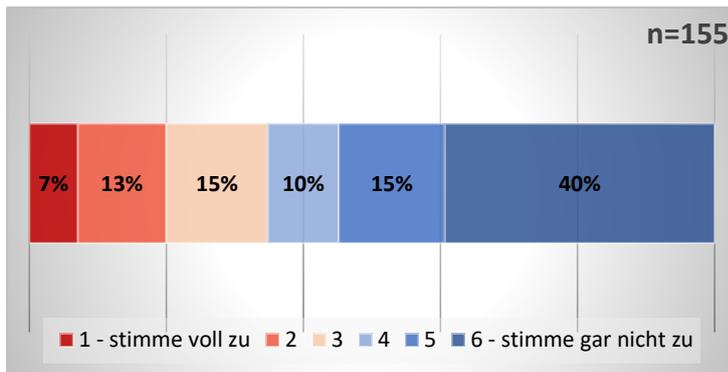


Abbildung 44: Empfundene Mehrarbeit durch Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Der Aussage „Es ist Mehrarbeit in meinem Beruf auch noch auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu achten.“ stimmten immerhin 35% (tendenziell) zu (s. Abb. 44). Die Korrelation zwischen diesem Item und der Frage nach Interesse an Qualifizierung hat einen Koeffizienten von -0,24. Auch hier gibt

es wieder einen negativen Wert aufgrund der gegenläufigen Fragestellung. Knapp ein Viertel des Maximalwertes legen an dieser Stelle auch einen leicht ausgeprägten Zusammenhang nahe. Und tatsächlich zeigt sich, dass knapp 45% derer, die unsicheres oder kein Interesse an entsprechender Qualifizierung haben, dieser Aussage tendenziell zustimmen. Der entsprechende Anteil derjenigen, die voll zustimmen, liegt mit 14% sogar doppelt so hoch, wie der entsprechende Anteil in der Teilstichprobe der an Qualifizierung Interessierten. Abschließend scheint es auch hier der Fall zu sein, dass diese Einstellung ein Risikofaktor für die Teilnahmebereitschaft an entsprechender Qualifizierung ist, da scheinbar die Befürchtung besteht, durch die Sensibilisierung und die dazugehörigen Handlungen würde eine entsprechende Mehrarbeit im Beruf entstehen. Zusammenfassend lassen sich also verschiedene mögliche Gründe für ein Desinteresse an Sensibilisierungsangeboten ausmachen, die zwischen einem Drittel und drei Viertel der nicht oder unsicher Interessierten betreffen. All diese Gründe fußen wie aufgezeigt auf eher unsensiblen Haltungen, was die vorgenommene Einordnung von Hypothese 2 umso mehr stützt.

4.4.3 Hypothese 4 – Der Zusammenhang zwischen Awareness, Wissen und Handlungskompetenz

An dieser Stelle wird Hypothese 3 noch nicht eingeordnet, sondern ans Ende der Hypotheseneinordnung gestellt, da sie die Prozessqualität thematisiert, die sich ein Stückweit auch am Inhalt orientiert. Daher ist es sinnvoll zunächst die inhaltlichen Hypothesen zu thematisieren, welche die Ergebnisqualität der Sensibilisierung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt beleuchten. Bei Hypothese 4 handelt es sich um eine solche, denn sie formuliert als vermuteten Zusammenhang: „Je mehr Awareness für und Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorhanden sind, desto größer ist die sensible

Handlungskompetenz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.“. Diese Hypothese wird als Anlass genommen, nicht nur die Handlungskompetenz im Verhältnis zu Wissen und Awareness als die drei Schwerpunkte, die Sensibilität ausmachen, zu beleuchten, sondern auch zu schauen, in welchem Verhältnis Awareness und Wissen zueinanderstehen.

4.4.3.1 Awareness und Handlungskompetenz

Der Korrelationskoeffizient zwischen Awareness und Handlungskompetenz lässt sich errechnen, wenn die Punkte, die die Befragten bei der Typenbildung anhand ihres Antwortverhaltens erhalten haben

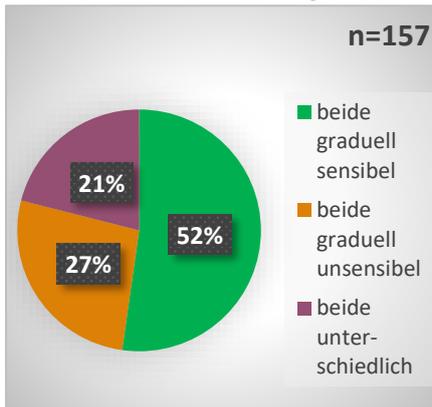


Abbildung 45: Anteil doppelte graduelle Sensibilität/Unsensibilität bei Awareness und Handlungskompetenz

(→ 4.2 und Auswertungsmatrix, Anhang II), miteinander in Korrelation gesetzt werden. Hierbei ergibt sich der Wert von 0,68. Der Wert ist im Vergleich zu den im vorherigen Kapitel gebildeten Werten der deutlich höchste und erreicht mit 68% mehr als zwei Drittel des Maximalwertes. Da den Punktzahlen, die hier recht stark korrelieren, eine Vielzahl an einzelnen Items zugrunde liegt, untermauert das den Zusammenhang noch zusätzlich. Wie stellt sich diese Korrelation im Detail dar? Es gibt drei Möglichkeiten, wie sich die beiden Schwerpunkte unter Gesichtspunkten von gradueller Sensibilität und gradueller Unsensibilität zueinander verhalten können: beide Schwerpunkte können „graduell sensibel“ ausgeprägt sein, beide können „graduell unsensibel“ ausgeprägt sein oder ein Schwerpunkt ist „graduell sensibel“ und der andere „graduell unsensibel“ ausgeprägt. Wie in Abbildung 45 zu sehen, ist gut die Hälfte der Befragten in beiden Schwerpunkten „graduell sensibel“. 27% sind in beiden „graduell unsensibel“ und bei 21% unterscheidet sich die Sensibilität im Schwerpunkt. Mit Blick auf die anteilige Verteilung von befragten Personen, die in beiden Schwerpunkten „graduell sensibel“ oder „graduell unsensibel“ sind, bildet sich diese Korrelation auch ab. Nur in 21% der Fälle unterschied sich der Grad der Sensibilität so stark, dass einer der Schwerpunkte „graduell sensibel“, der andere „graduell unsensibel“ eingestuft wurde. Daraus lässt sich ableiten, dass sich die (Un-)Sensibilität zumindest bei Awareness und Handlungskompetenz scheinbar nicht

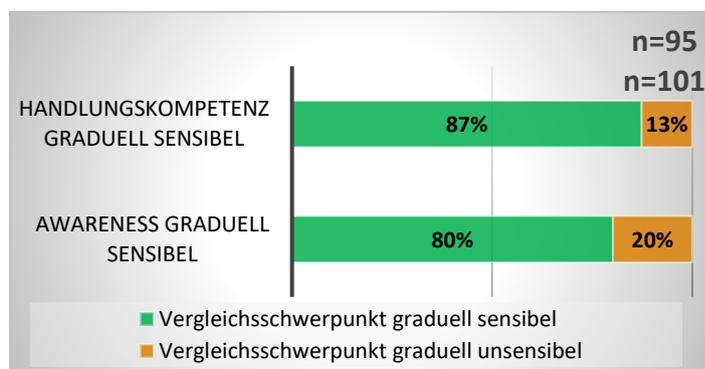


Abbildung 46: Detaillierte Sensibilitätsausprägung bei Awareness und Handlungskompetenz

nur auf einen der beiden Schwerpunkte beschränkt, sondern auch andere Aspekte der Haltung einer Person betrifft. Damit lässt sich auf jeden Fall festhalten, dass der in der Hypothese vermutete Zusammenhang, das Verhältnis von Awareness und Handlungskompetenz betreffend, zutreffend zu sein scheint. Wird nicht zwischen „graduell sensibel“ auf der einen und „graduell unsensibel“ auf der anderen Seite verglichen, sondern schlicht bei jeder befragten Person das Verhältnis von Awareness und Handlungskompetenz, wird also auch eine Abstufung

zwischen bspw. „sehr sensibel“ und „sensibel, mit Potential“ vorgenommen, dann zeigt sich, dass in knapp der Hälfte aller Fälle beide Schwerpunkte exakt gleich ausgeprägt sind (s. Abb. 46). Dies verdeutlicht auch nochmals die hohe Korrelation zwischen den beiden Schwerpunkten, selbst bei kleinteiliger Kategorisierung. In den Fällen, bei denen der Grad der Sensibilität in einem Schwerpunkt schwächer ausgeprägt ist, als in dem anderen, überwiegen solche Fälle, in denen die Handlungskompetenz „unsensibler“ ausgeprägt ist. Allerdings ist der Unterschied mit 3% nur minimal.

Diese leichte Tendenz bildet sich auch ab, wenn jeweils alle Befragten betrachtet werden, die in einem der beiden Schwerpunkte „graduell sensibel“ geantwortet haben und der jeweilige Vergleichsschwerpunkt – Awareness oder Handlungskompetenz – dann „graduell unsensibel war“ (s. Abb. 47). Waren bei allen Befragten, die im Schwerpunkt Handlungskompetenz „graduell sensibel“ antworteten 87%



von ihnen auch bei Awareness „graduell sensibel“, so waren es bei denen die im Schwerpunkt Awareness „graduell sensibel“ antworteten „nur“ 80%, die auch bei Handlungskompetenz „graduell sensibel“ antworteten. Die häufigere Variante, wenn auch nur minimal, scheint also zu sein, dass Befragte zwar im Schwerpunkt

Abbildung 47: Anteil der graduell unsensiblen Vergleichsschwerpunkte bei Awareness und Handlungskompetenz

Awareness „graduell sensibel“ sind aber ihre Handlungskompetenz es nicht ist. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als relevant und wichtig erachtet wird aber das nötige „Handwerkszeug“ für das entsprechende Handeln fehlt. Eine weitere Erklärung könnte sein, dass trotz guter Awareness die entsprechenden Befragten aus irgendeinem Grund nicht entsprechendes Handeln folgen lassen wollen. Fehlende Motivation oder die Scheu vor Konflikten, die sich aus entsprechendem Handeln ergeben könnten, wenn bspw. bei homo- oder transphoben Verhalten der Klientel interveniert wird, sind denkbare Varianten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei der Sensibilisierung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt von einer engen Korrelation zwischen Sensibilität in den Schwerpunkten von Awareness Handlungskompetenz ausgegangen werden kann und dies bei der Ausgestaltung des Prozesses berücksichtigt werden sollte. Ebenso sollte beachtet werden, dass dieser Zusammenhang nicht immer besteht und in diesen Fällen eher Defizite im Bereich der Handlungskompetenz zu vermuten sind.

4.4.3.2 Wissen und Handlungskompetenz

Für Wissen und Handlungskompetenz ergibt sich ein Korrelationskoeffizient mit dem Wert von 0,64. Damit ist die Korrelation mit knapp zwei Dritteln des Maximalwertes fast so hoch, wie bei Awareness und Handlungskompetenz. Wie stellt sich in diesem Fall die Korrelation im Detail dar? Auch hier gibt

es wieder drei Möglichkeiten, wie sich die beiden Schwerpunkte unter Gesichtspunkten von gradueller

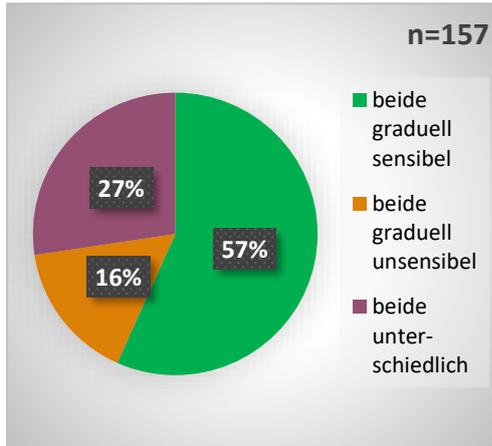


Abbildung 48: Anteil doppelte graduelle Sensibilität/Unsensibilität bei Wissen und Handlungskompetenz

Sensibilität bzw. Unsensibilität zueinander verhalten können: beide sind „graduell sensibel“, beide sind „graduell unsensibel“ oder ein Schwerpunkt ist das eine und der Vergleichsschwerpunkt das andere. Im Gegensatz zu den beiden Schwerpunkten aus dem vorherigen Kapitel, gibt es sogar noch 5% mehr Befragte, die sowohl beim Wissen, als auch bei Handlungskompetenz „graduell sensibel“ sind, insgesamt 57% (s. Abb. 48). Interessanterweise ist der Anteil derer, die in beiden Schwerpunkten „graduell unsensibel“ sind mit 16% deutlich kleiner, als im vorangegangenen Schwerpunktvergleich. Der Anteil der Befragten, die in einem Schwerpunkt „graduell sensibel“, im anderen „graduell unsensibel“ antworteten, liegt dafür wiederum etwas höher bei 27%. Mit zusammengekommen 73% der Befragten, bei denen beide Schwerpunkte je „graduell sensibel“, bzw. „graduell unsensibel“ sind, bestätigt sich auch hier der recht hohe Wert des Korrelationskoeffizienten und es lässt sich festhalten, dass auch bei der Betrachtung von Wissen und Handlungskompetenz bei den befragten Personen (Un-)Sensibilität sich scheinbar nicht nur auf eines der beiden zu beschränken scheint. Dementsprechend liegt es nahe, dass mit dem Wissen auch der zweite Schwerpunkt stark mit der jeweiligen Handlungskompetenz der befragten Person korreliert und die Hypothese zutreffen scheint. Der insgesamt höhere Anteil an Befragten, bei denen die Schwerpunkte beide „graduell sensibel“ sind bzw. einer „graduell sensibel“ und einer „graduell unsensibel“, ist darauf zurückzuführen, dass der insgesamt höchste Anteil an „graduell sensiblen Antworten“ im Schwerpunkt Wissen zu finden ist. Dementsprechend ist die Wahrscheinlichkeit ein „unsensibles Antwortverhalten“ im Schwerpunkt Wissen zu finden, was die Voraussetzung dafür ist, dass beide Schwerpunkte „graduell unsensibel“ sind, eher gering.

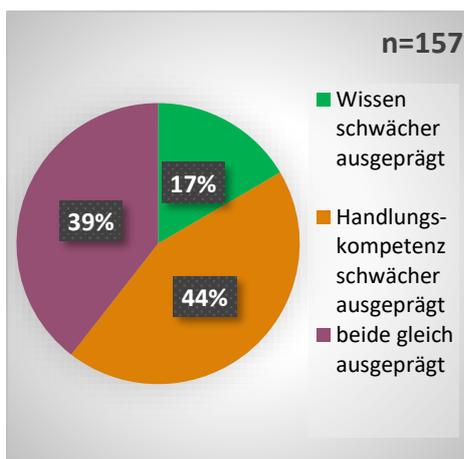


Abbildung 49: Detaillierte Sensibilitätsausprägung bei Wissen und Handlungskompetenz

Wird erneut nicht zusammenfassend zwischen „graduell sensibel“ auf der einen und „graduell unsensibel“ auf der anderen Seite verglichen, sondern bei jeder befragten Person das Verhältnis von Wissen und Handlungskompetenz bzgl. der detaillierten Typisierung, so zeigt sich auch hier der Trend, der das Antwortverhalten der Befragten bei Wissen insgesamt am „sensibelsten“ sieht, nur bei 17% der Zielgruppe war das Antwortverhalten im Schwerpunkt Wissen „unsensibler“ als im Schwerpunkt Handlungskompetenz (s. Abb. 49).

Wie im vorangegangenen Kapitel ist auch hier die Handlungskompetenz der Schwerpunkt, der schwächer ausgeprägt und damit „unsensibler“ ist, nur dass der Unterschied zwischen Wissen und Handlungskompetenz deutlich größer ist. Der Unterschied ist so groß, dass mit 44% der Anteil derer, die im Vergleich mit dem Schwerpunkt Wissen weniger „sensibel“ im Bereich Handlungskompetenz antworteten, größer ist als der Anteil der Befragten, die in beiden Schwerpunkten ein gleich ausgeprägtes Antwortverhalten hatten, in diesem Fall 39%. Dieser deutliche Trend bildet sich auch ab, wenn jeweils alle Befragten betrachtet werden, die in einem der beiden Schwerpunkte „graduell sensibel“ geantwortet haben und der jeweilige Vergleichsschwerpunkt – Wissen oder Handlungskompetenz – dann „graduell unsensibel“ war (s. Abb. 50). Waren bei allen Befragten, die im Schwerpunkt Handlungskompetenz „graduell sensibel“ antworteten 94% von ihnen auch im Schwerpunkt Wissen „graduell sensibel“, so waren es bei denen, die im Schwerpunkt Wissen „graduell sensibel“ antworteten „nur“ 71%, die auch im Schwerpunkt Handlungskompetenz „graduell sensibel“ antworteten. War dieser Trend, der das Bild einer tendenziell „unsensibleren“ Handlungskompetenz zeichnet, wenn beide Schwerpunkte bei den Befragten

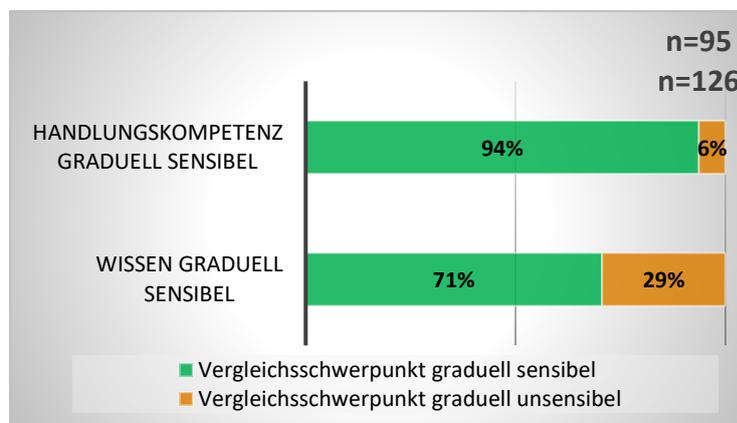


Abbildung 50: Anteil der graduell unsensiblen Vergleichsschwerpunkte bei Wissen und Handlungskompetenz

Schwerpunkte bei den Befragten nicht „graduell sensibel“ bzw. „graduell unsensibel“ waren, beim Vergleichsschwerpunkt Awareness schwächer ausgeprägt, so ist er beim Vergleichsschwerpunkt Wissen deutlich stärker ausgeprägt. Die Erklärungen hierfür sind im Zusammenhang mit Wissen mutmaßlich die gleichen, wie im Zusammenhang mit Awareness, nur dass der hier beschriebene Sachverhalt häufiger vorzukommen scheint, als im Zusammenhang mit Awareness. Dementsprechend scheinen die Defizite im Schwerpunkt Wissen insgesamt kleiner, bzw. seltener zu sein. Zusammenfassend lässt sich auch hier sagen, dass bei der Sensibilisierung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt von einer engen Korrelation zwischen Sensibilität im Schwerpunkt Wissen und im Schwerpunkt Handlungskompetenz ausgegangen werden kann und dies bei der Ausgestaltung des Prozesses berücksichtigt werden sollte. Der Fall, dass beide Schwerpunkte nicht miteinander korrelieren ist ähnlich wahrscheinlich wie zuvor bei Awareness und Wissen, mit dem Unterschied, dass sehr viel häufiger das Defizit im Schwerpunkt Handlungskompetenz zu finden ist. Auch das sollte bei der Ausgestaltung des Sensibilisierungsprozesses berücksichtigt werden.

4.4.3.3 Awareness und Wissen

Der in Hypothese vermutete Zusammenhang, dass je mehr Awareness und Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vorhanden sind, desto größer die Handlungskompetenz ist, hat sich wie aufgezeigt als tendenziell zutreffend erwiesen. Dieser Vergleich der Schwerpunkte soll Anlass sein, nun

auch Awareness und Wissen miteinander zu vergleichen, auch wenn dies in der Hypothese so nicht formuliert war: Werden die erreichten Punkte in der Typenbildung aus den Schwerpunkten Awareness und Wissen in Korrelation gesetzt, ergibt sich ein Wert von 0,78. Dieser Wert übersteigt sogar noch die beiden vorherigen Werte und beschreibt mit knapp 80% des Maximums die stärkste Korrelation, die in dieser Arbeit dargestellt wird. Wird der Blick wieder auf die Verteilung der graduellen Sensibilität bzw. Unsensibilität in den Schwerpunkten gerichtet, so bildet sich der Wert des Korrelationskoeffizien-

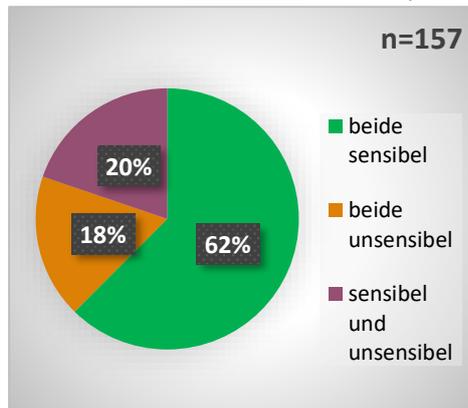


Abbildung 51: Anteil doppelte graduelle Sensibilität/Unsensibilität bei Awareness und Wissen

ten mit fast 80% nahezu eins zu eins ab (s. Abb. 51). Bei exakt 80% der Befragten stimmen die Schwerpunkte überein, wenn sie unter Gesichtspunkten gradueller (Un-)Sensibilität betrachtet werden. Der Anteil derer, die in beiden Schwerpunkten „graduell sensibel“ sind ist mit 62% der höchste im Vergleich der Schwerpunkte untereinander. Dies deckt sich mit der Erkenntnis der vorherigen Kapitel, dass am häufigsten Defizite im Bereich der Handlungskompetenz bestehen. Die häufigere Beobachtung ist also, dass bei den Befragten Defizite in

den Schwerpunkten miteinander korrelieren und die Person dann im Querschnitt „graduell unsensibel“ ist. Die weniger häufige aber dennoch bedeutsame und damit relevante Beobachtung ist, dass die einzelnen Schwerpunkte bei einigen nicht korrelieren und dann häufig die Handlungskompetenz weniger „sensibel“ ausgeprägt ist, egal ob in Bezug auf Awareness oder auf Wissen. Daran anschließend



Abbildung 52: Detaillierte Sensibilitätsausprägung bei Awareness und Wissen

stellt sich die Frage, ob auch Awareness und Wissen in einer Art Hierarchie zueinanderstehen, in der (Un-)Sensibilität in einem Schwerpunkt eben jene im anderen beeinflusst. Diese Frage bezieht sich logischerweise nur auf die Fälle, in denen keine Korrelation zwischen den Schwerpunkten besteht. Und tatsächlich scheint sich der Trend fortzusetzen, dass Wissen auch im Vergleich mit Awareness seltener schwächer ausgeprägt ist (s. Abb. 52). Nur in 12% aller Fälle waren die Antworten der Befragten im Schwerpunkt Wissen „sensibler“ als im Bereich Awareness, mit 47% in knapp der Hälfte aller Fälle gleich ausgeprägt und in 41% der Fälle war die Awareness im Vergleich zum Wissen schwächer ausgeprägt. Dies zeigt sich sogar noch deutlicher, wenn als Maßstab die Kategorisierung in „graduell sensibel“ bzw. „graduell unsensibel“ angelegt wird (s. Abb. 53). Hier ist zu sehen, dass nur in 3% der Fälle, in denen eine Person im Schwerpunkt Awareness „graduell sensibel“ geantwortet hat, das Antwortverhalten im Schwerpunkt Wissen „graduell unsensibel“ war. Andersherum waren es mit 22% deutlich mehr Fälle.

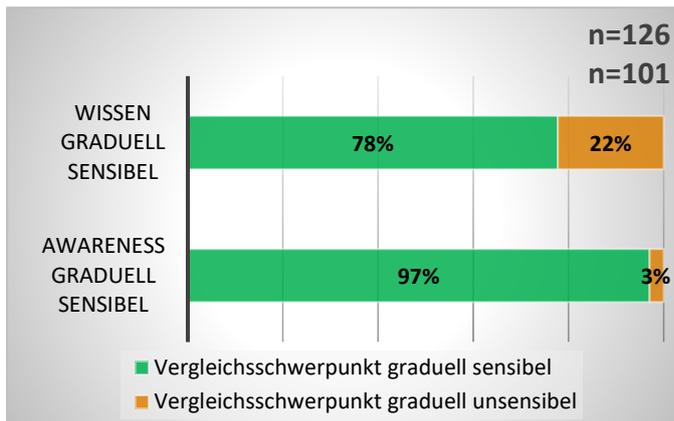


Abbildung 53: Anteil der graduell unsensiblen Vergleichsschwerpunkte bei Awareness und Wissen

Es lässt sich also festhalten, dass wenn Awareness „graduell sensibel“ ausgeprägt ist, dies auch auf das Wissen zutrifft. Aber im Umkehrschluss „graduell sensibel“ ausgeprägtes Wissen nicht automatisch „graduell sensibel“ ausgeprägte Awareness nach sich zieht. Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Ist eine pädagogische Fachkraft „aware“ der Tatsache, dass, nur weil niemand aus ihrer

Klientel als LSBTI* geoutet ist, das nicht zwangsläufig bedeutet, dass auch niemand LSBTI* ist, verfügt diese Person laut den Erkenntnissen dieses Kapitels nahezu immer auch über das Wissen über das Phänomen des inneren und des äußeren Coming-outs, auf das sich die Awareness gründet. Andersherum führt das Wissen über das innere und äußere Coming-out nicht automatisch zu der Transferleistung, dieses Phänomen auf den eigenen Berufsalltag anzuwenden. Das heißt, nur weil Wissen über das Phänomen des inneren und äußeren Coming-outs verfügbar ist, zieht es nicht zwangsläufig die Awareness nach sich, dass Unsichtbarkeit von LSBTI* nicht zwangsläufig die Abwesenheit von LSBTI* bedeutet. Dies ist eine entscheidende Erkenntnis in Kombination mit den Erkenntnissen über den Zusammenhang von Wissen und Awareness mit der Handlungskompetenz, den Aufbau des Basismoduls betreffend.

4.4.4 Hypothese 5 – Der Zusammenhang zwischen persönlichem Bezug zu und Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

„Je weniger persönlicher Bezug zum Thema, desto geringer die entsprechende Awareness und das Wissen.“, so lautet der vermutete Zusammenhang in Hypothese 5. Persönlicher Bezug kann natürlich unterschiedlich interpretiert werden. Im Rahmen der Hypothese ist gemeint, wie „nah“ oder „fern“ einer Person das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist. Dies ist natürlich ein subjektives Empfinden, je nachdem, wie individuell eingeschätzt oder erlebt wird, was für eine gefühlte „Nähe“ zum Thema notwendig ist. Wenn eine Person nicht selbst Teil der LSBTI* Community ist und diese als Fremdgruppe wahrnimmt, ist belegt, „dass persönlicher Kontakt zu einzelnen Mitgliedern einer Fremdgruppe die Einstellungen gegenüber der ganzen Gruppe verbessert.“ (Klocke 2016, S. 5). Unabhängig vom persönlichen Kontakt im beruflichen oder privaten Kontext können natürlich auch politische oder andere Überzeugungen Einfluss auf die individuell empfundene Nähe haben und damit auf den persönlichen Bezug zum Thema. Um diesen Einzelfällen gerecht zu werden, wurden die Befragten im Online-Fragebogen dazu aufgefordert sich anhand von Bildern zur Community zu verorten (→ Online-Fragebogen, Anhang II). Dies geschah intuitiv assoziativ und nicht anhand objektiver Kriterien und bildet am umfanglichsten das individuelle Empfinden der Befragten ab. Diese Verortung soll nun hier als

Grundlage zur Einordnung der Hypothese dienen. Die absolute Verteilung der Antworten bei diesem Item wurde bereits in Abbildung 12 (→ 4.1) dargestellt.

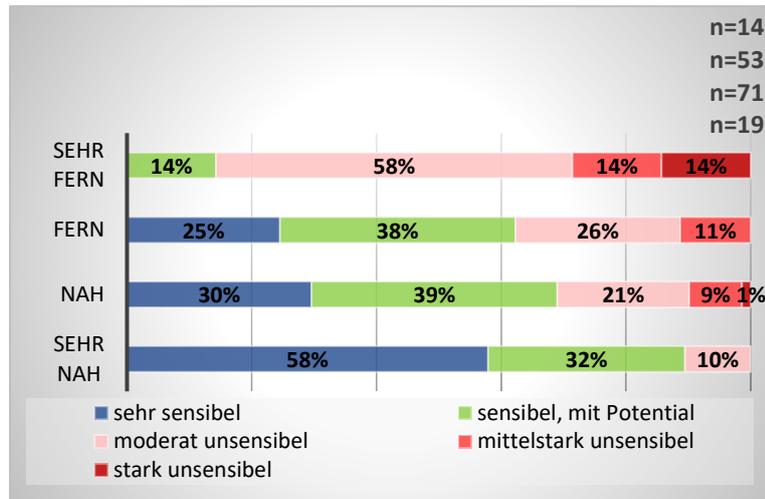


Abbildung 54: Awareness-Typen je Verortung zur LSBTI* Community

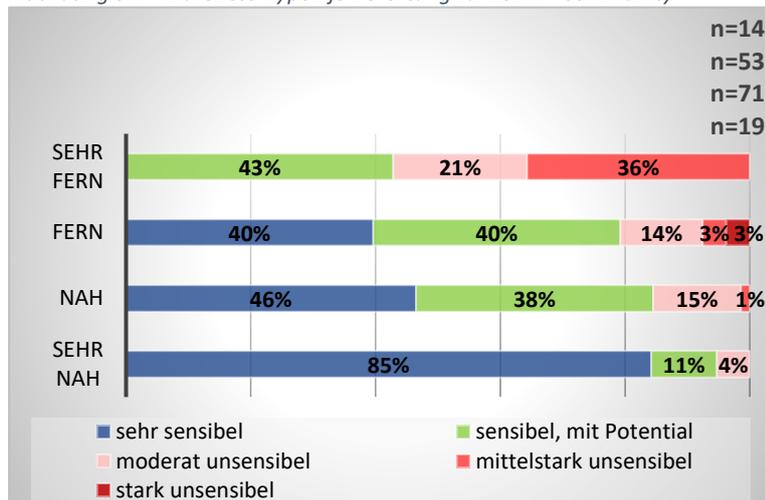


Abbildung 55: Wissens-Typen je Verortung zur LSBTI* Community

Mit Blick auf Awareness lässt sich sagen, dass der in der Hypothese vermutete Zusammenhang korrekt zu sein scheint (s. Abb. 54). Je näher sich eine Person zur LSBTI* Community verortet, es also einen mutmaßlich höheren persönlichen Bezug gibt, desto „sensibler“ wird das Antwortverhalten im Schwerpunkt Awareness. Während die nicht extremen Punkte sich noch recht ähnlich sind, fällt auf, dass insbesondere in den Extremen „sehr fern“ und „sehr nah“ das Antwortverhalten absolut gegenläufig ist. Sind von den „sehr fern“ Befragten nur 14% „sensibel“, so sind von den „sehr nahen“ Befragten nur 10% „graduell unsensibel“. Der gleiche Trend zeigt sich auch im zweiten Begriff der Hypothese, dem Wissen (s. Abb. 55).

Auch hier lässt sich festhalten, dass mit zunehmender Nähe zur LSBTI* Community das Antwortverhalten „sensibler“ im Schwerpunkt Wissen wird. Bemerkenswert ist, dass es in der Gruppe der „sehr nahen“ Befragten im Schwerpunkt Wissen nahezu kein „unsensibles Antwortverhalten“ gab. Die in den Unterkapiteln von 4.4.3 erlangte Erkenntnis, dass Wissen der Schwerpunkt ist, der in der Regel die geringsten Defizite aufweist, bildet sich auch an dieser Stelle ab. Im Vergleich zur Awareness zeigt sich ein insgesamt „sensibleres Antwortverhalten“. Da der Trend eines stärkeren „sensiblen Antwortverhaltens“ mit zunehmender Nähe zur Community trotz einer insgesamt höheren Sensibilität im Schwerpunkt Wissen besteht, genau wie im Schwerpunkt der Awareness, kann davon gesprochen werden, dass der in Hypothese 5 vermutete Zusammenhang zutrifft. Vollständigkeitshalber soll auch ein Blick auf den Schwerpunkt der Handlungskompetenz geworfen werden (s. Abb. 56): Wie zu erwarten zeigt sich auch hier der gleiche Zusammenhang zwischen dem Grad der Sensibilität und der Nähe zur Community und das bei gleichzeitigem, insgesamt „unsensiblerem Antwortverhalten“ im Schwerpunkt Handlungskompetenz, das ja schon in der Analyse von Hypothese 4

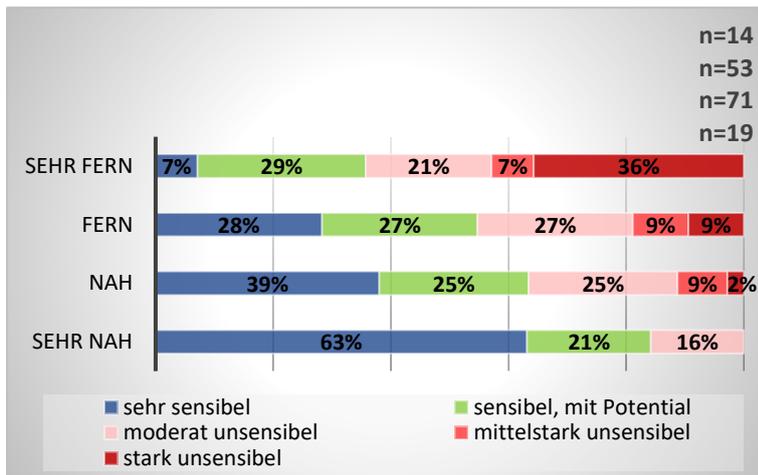


Abbildung 56: Handlungskompetenz-Typen je Verortung zur LGBTIQ* Community

sible Handeln dann besonders bei denjenigen, die scheinbar kaum einen persönlichen Bezug zur LGBTIQ* Community haben. Eine naheliegende Erklärung wäre, dass eine wenig ausgeprägte Empathie für Angehörige der LGBTIQ* Community besteht, sodass ein entsprechendes „sensibles Handeln“ als irrelevant wahrgenommen wird. Dies wäre eine vergleichbare Ursache wie beim Korrelationsmerkmal der eigenen erlebten Diskriminierungserfahrungen, bei dem sich auch schon zeigte, dass Empathie aufgrund vergleichbarer Erfahrungen die Teilnahmebereitschaft an Qualifizierungsangeboten erhöht hat (→ 4.4.2.3). Eine weitere Erklärung könnte die Annahme sein, dass bei denjenigen, die sich als „sehr fern“ verortet haben ein Zusammenhang besteht, zwischen der bewussten Verortung weit entfernt von der Community, der „stark unsensiblen Handlungskompetenz“ und den zugrunde liegenden Einstellungen. Die Vermutung wäre, dass es sich hierbei in Einzelfällen um eine Art selbstaffirmatives Verhalten handelt. Die entsprechenden Befragten könnten eine ablehnende Einstellung gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt haben, derer sie sich selbst gegenüber vergewissern, indem sie demonstrativ die größtmögliche Entfernung zur Community angeben und demonstrativ durch ein „unsensibles Handeln“ Ausdruck verleihen. Dies kann an dieser Stelle aber weder überprüft, noch weiter vertieft werden, soll aber als mögliche Erklärung neben anderen zumindest Erwähnung finden.

beobachtet wurde. Beides zusammengekommen erklärt den hohen Anteil von 36% an „stark unsensiblen Antwortverhalten“, welches sich bei der Handlungskompetenz bei den „sehr fernen“ Befragten zeigt: Während die Defizite im sensiblen Handeln eh schon größer sind als in den anderen beiden Schwerpunkten, ballt sich das stark unsensiblen Handeln dann besonders bei denjenigen, die scheinbar kaum einen persönlichen Bezug zur LGBTIQ* Community haben.

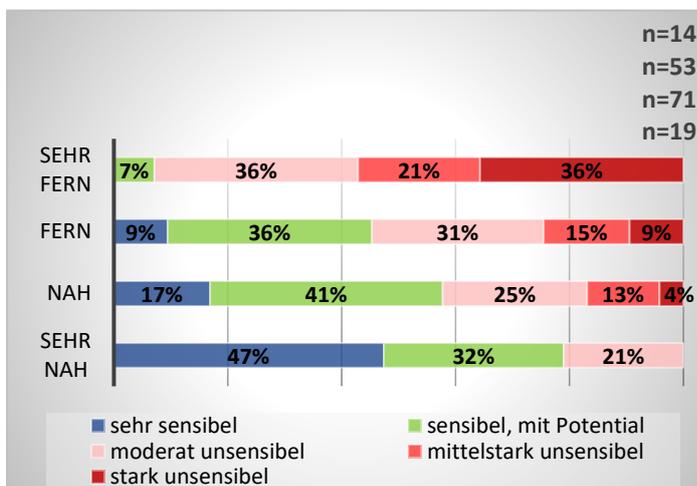


Abbildung 57: Sensibilität je Verortung zur LGBTIQ* Community

Die Anteile verschiedener Sensibilitätstypen bei den unterschiedlichen Verortungen der Befragten zur LGBTIQ* Community bilden dann natürlich auch den bisherigen Trend ab (s. Abb. 57). Wie zu erwarten, zeigt sich der hier herausgearbeitete Trend auch, werden die Geschlechter getrennt voneinander betrachtet. Hierfür wurden die Kategorien „sehr nah“ und „nah“ zusammengefasst, ebenso wie

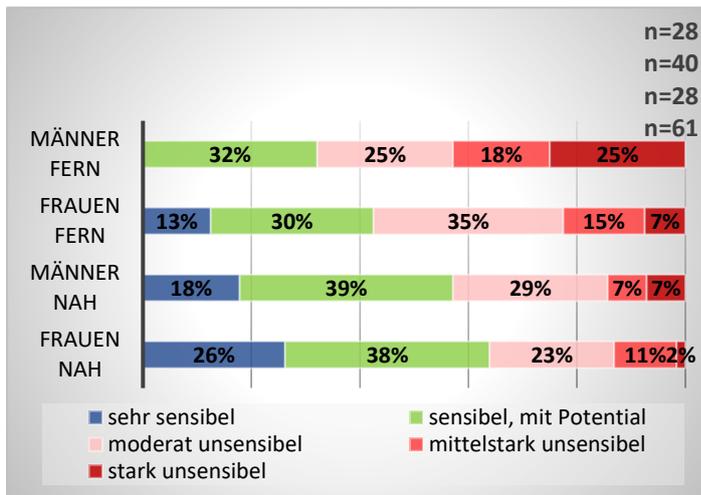


Abbildung 58: Sensibilität je "nahe" und "ferne" Frauen und Männer

den sind und der Anteil der „stark unsensiblen“ mit 25% mehr als dreimal so hoch ist, wie in den anderen Kombinationen. Somit lässt sich zusammenfassen, dass der vermutete Zusammenhang von Hypothese 5 zutreffend ist.

„sehr fern“ und „fern“. „Nahe“ Männer sind „sensibler“ als „ferne“, ebenso bei den Frauen. Und Frauen sind „sensibler“ als Männer. Zusammengenommen bildet sich dann wie in Abbildung 58 ab: Je männlicher und „ferner“ die Verortung zur Community, desto „unsensibler“ das Antwortverhalten. In diesem Fall sticht heraus, dass bei den „fernen“ Männern, keine „sehr sensiblen“ Typen mehr zu fin-

4.4.5 Hypothese 3 – Förderliche Eigenschaften für Qualifizierungsangebote im Sinne von Sensibilität

„Wenn Sensibilisierung gelingen soll, dann muss das Format so beschaffen sein, dass die Teilnehmenden sich vollständig auf den Prozess einlassen können.“ – so lautet der in Hypothese 3 vermutete Zusammenhang. Wie bereits bei der Einordnung von Hypothese 2 (→ 4.4.2) festgestellt, steigt das Risiko, dass Menschen nicht bereit sind, sich für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt qualifizieren zu lassen, je unsensibler sie für das Thema sind. Daraus ergibt sich die Frage, sollten eben jene „Widerständigen“ trotzdem an einem Qualifizierungsangebot teilnehmen, ob die Eigenschaften des Formats ein Erfolgsfaktor bei der Sensibilisierung sein können. In den Interviews kam dieses Thema auch einige Male zur Sprache. Hier wurde Folgendes zur Frage gesagt, ob grundsätzlich Interesse an solchen Angeboten bestünde:

„Wenn es konkret ist. Als ich möchte nicht die Theorie. Ja, wenn es konkret, wie kann ich das im Unterricht umsetzen, dann fände ich das super.“ (Interview Luise, Lehrerin Gymnasium, Z. 409f)

„Hängt davon ab, wie es aufbereitet ist und welche Ziele es verfolgt. Also grundsätzlich Interesse ja aber wenn das in die falsche Richtung geht, meines Erachtens nach, dann würde ich eher verneinen.“ (Interview Robert, Lehrer Berufsschule, Z. 495ff)

In beiden Fällen wird das Interesse an bestimmte Eigenschaften gekoppelt. Im ersten Fall an einen hohen Praxisbezug, im zweiten Fall an subjektive Schwerpunktinteressen. Die interviewte Diversity Trainerin wurde auch zu Erfolgsfaktoren aus ihrer Sicht befragt:

„Auf jeden Fall Humor [...], es gehört einfach dazu auch ein bisschen Spaß zu haben. Zu erkennen oder auch vermitteln zu können, man kann Fehler machen [...]. Aber ich finde wirklich, dieses auch manchmal ja lachen können, was aufgreifen, keine, keine Angst haben davor zu müssen, darüber offen reden zu

können, so. Also das wäre z. B. Empathie aber auch eine vertrauensvolle, offene Atmosphäre zu schaffen ist auf jeden Fall auch etwas, was sehr wichtig ist.“ (Expertinneninterview Tina, Diversity Trainerin, Z. 255ff)

Wird von den beiden Lehrkräften also eher der Fokus auf inhaltliche Schwerpunkte gelegt, so wird er bei der Diversity Trainerin eher auf prozessuale Eigenschaften des Formats gelegt: eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre, Humor und Empathie als Erfolgsfaktoren eines gelingenden Formates. Die Hypothese lässt sich anhand der gewonnenen Daten schwerlich einordnen, da gelingende Sensibilisierung sich erst im Nachhinein messen lassen kann. Die Zitate zusammengenommen, insbesondere das der Diversity Trainerin, mit den in Kapitel 3.3.2.1 genannten Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Einstellungsänderung, wie bspw. die Glaubwürdigkeit der Expertise, die Reputation oder die Anschaulichkeit der Präsentation, geben aber einen Hinweis darauf, dass die Hypothese zutreffen könnte. Daher sollen im Folgenden die inhaltlichen Schwerpunkte, sowie prozessualen Eigenschaften dargestellt werden, die den Befragten am wichtigsten waren: Es gab die Möglichkeit zwischen einem und fünf Sternen je nach individueller Vorliebe zu vergeben, mehr Sterne bedeutete höhere Wichtigkeit. Abbildung 59 ist anhand der durchschnittlichen Anzahl an vergebenen Sternen sortiert:

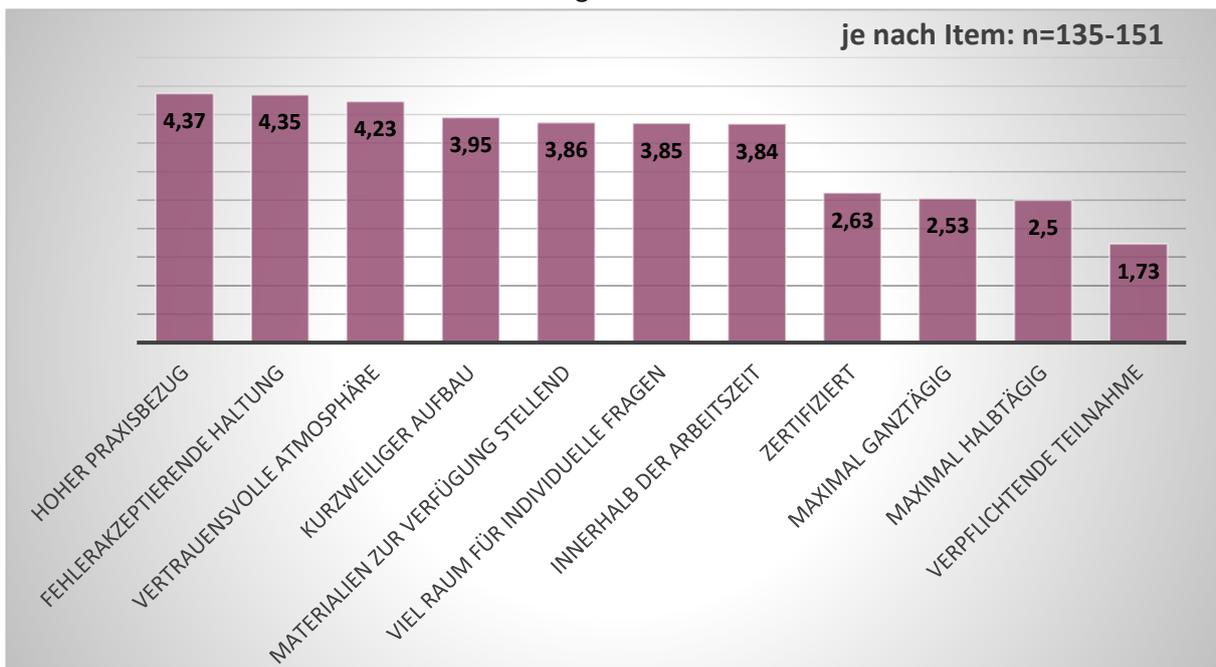
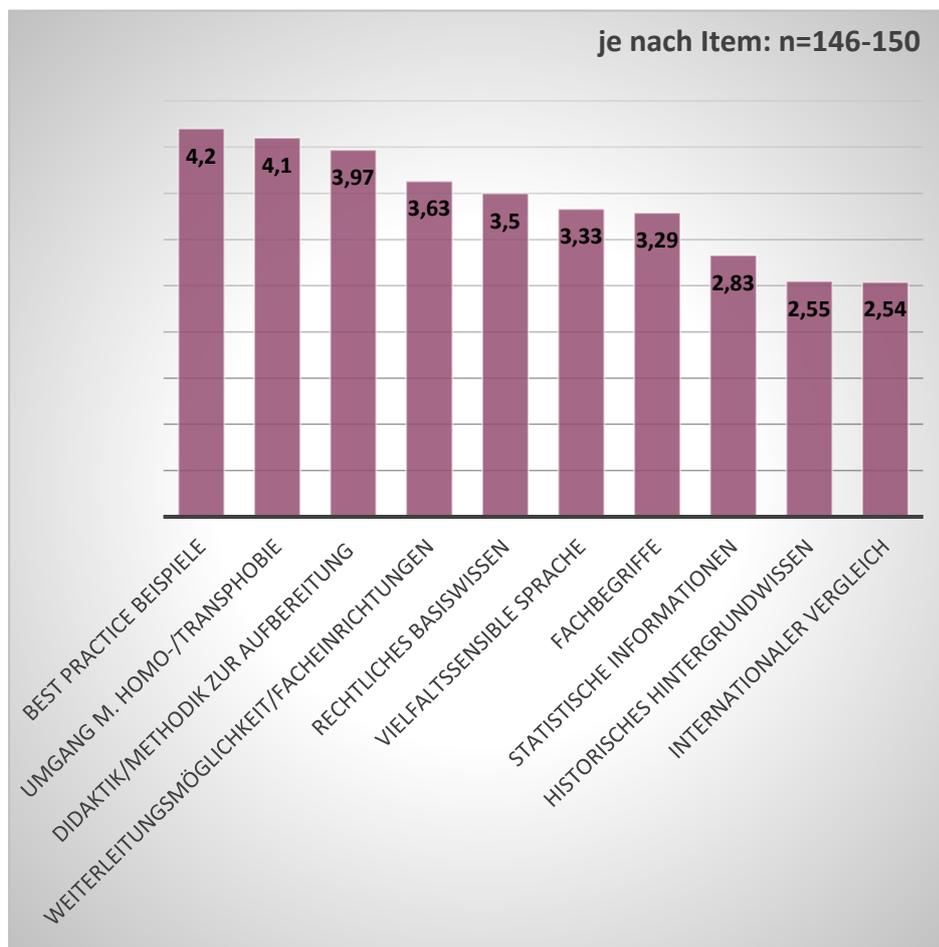


Abbildung 59: Gewünschte Eigenschaften von Qualifizierungsangeboten für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Interessanterweise bestätigen die drei meistgenannten Eigenschaften, die in den Interviews genannten Wünsche, bzw. Erfahrungen, wenn es um die angemessene Gestaltung des Formats geht: Hoher Praxisbezug wurde am stärksten gewertet, gefolgt von einer fehlerakzeptierenden Haltung, sowie vertrauensvollen Atmosphäre. Darin spiegelt sich zum einen der Wunsch nach konkreter Anwendbarkeit der Inhalte, sowie zum anderen der Wunsch nach einem Format, dass es den Teilnehmenden ermöglicht, frei sprechen zu können, ohne Sorge, dass vermeintliche Unzulänglichkeiten des Wissensstandes,

bspw. Definitionen, Fachbegriffe oder auch politische Korrektheit betreffend, als Anlass für Bloßstellung oder moralische Belehrung genommen werden. Ebenfalls eine hohe Bewertung der Relevanz erhielten die Eigenschaften „kurzweiliger Aufbau“, „Materialien zur Verfügung stellend“, „viel Raum für individuelle Fragen“, sowie „innerhalb der Arbeitszeit“. Hierin spiegelt sich der Wunsch nach einem individuellen Mehrwert für die Teilnehmenden, den sie ohne Zusatzarbeitszeit erhalten können. Als deutlich weniger wichtig wird eine Zertifizierung für die erfolgreiche Teilnahme gewertet, ebenso, wie eine zeitliche Beschränkung des Formats auf einen halben oder ganzen Tag. Korrelierend mit Hypothese 1 (→ 4.4.1) sind nur entsprechende Ressourcen dafür vonnöten. Die verpflichtende Teilnahme wird größtenteils abgelehnt.



Mit Blick auf die Inhalte gibt es gewisse Analogien zu den Eigenschaften (s. Abb. 60): Entsprechend der hohen Bewertung des Praxisbezugs, werden bei den Inhalten Best Practice Beispiele als wichtigster Inhalt gewünscht, gefolgt von Inhalten zum Umgang mit Homo- und Transphobie. Auf Platz drei wird Input zu Didaktik und Methodik genannt, alle-
samt Inhalte, die ei-

Abbildung 60: Gewünschte Inhalte von Qualifizierungsangeboten für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

nen hohen Praxisbezug aufweisen. Etwas weniger wichtig aber immer noch mit einer hohen Bewertung folgen als gewünschte Inhalte Weiterleitungsmöglichkeiten z. B. zu Facheinrichtungen, sowie rechtliches Basiswissen rund um den Themenkomplex geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Noch etwas weniger wichtig aber insgesamt mehr gewünscht als nicht gewünscht, ist ein Input zu vielfaltssensibler Sprache und zu Fachbegriffen. Statistische Informationen, historisches Hintergrundwissen und ein internationaler Vergleich schneiden am schlechtesten ab und liegen bei Werten um die 2,5. Diese Inhalte scheinen damit für die berufliche Praxis den geringsten Mehrwert für die Zielgruppe zu haben.

Es lässt sich also festhalten, dass sich die Hypothese 3 nicht eindeutig einordnen lässt, da eine Überprüfung nur nach einer entsprechenden Sensibilisierungsveranstaltung möglich ist. Mit Blick auf die Zitate aus den Interviews und der Tatsache, dass das dort Gesagte sich auch in der Online Befragung widerspiegelt, scheint der formulierte Zusammenhang der Hypothese aber durchaus plausibel. Die dargestellten Ergebnisse haben aber in jedem Fall einen Mehrwert für die Gestaltung des Basismoduls (→ 5.). Zuvor werden nun noch weitere relevante Items dargestellt und die zentralen Erkenntnisse und festgestellten Bedarfe der Bedarfsanalyse zusammengefasst.

4.5 Weitere relevante Sensibilitätsdefizite

An dieser Stelle sollen kurz die Items dargestellt werden, die die höchsten Anteile „gradueller unsensibler Antworten“ gemessen anhand der Korrespondenzregeln (Tabelle 3, Anhang II) hatten und in der bisherigen Einordnung der Hypothesen noch keine Erwähnung fanden. Diese Benennung der bisher noch nicht erwähnten, häufigsten inhaltlichen Defizite ist für das Basismodul von Bedeutung, um entsprechend umfassend und mit der richtigen Schwerpunktsetzung sensibilisieren zu können. Eine Diskussion der einzelnen Items wird hier nur sehr kurz stattfinden, da eine entsprechende Vertiefung, wenn not-

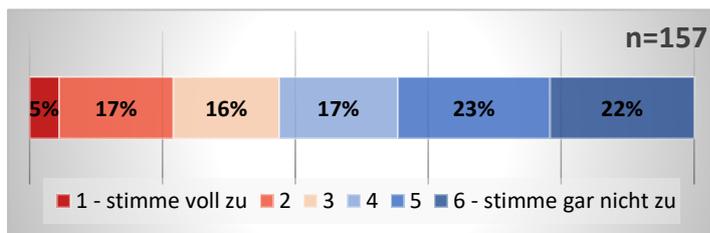


Abbildung 61: Item: Abwertendes „schwul“ nicht schwulenfeindlich

wendig, an der entsprechenden Stelle im Basismodul erfolgt. Als erstes sei das Item mit der Aussage „Wenn junge Menschen ‚schwul‘ als Schimpfwort benutzen, ist das nicht zwangsläufig eine schwulenfeindliche Aussage.“ (s. Abb. 61) dargestellt. Knapp 40% der Befragten stimmen dieser Aussage graduell zu. In einem der geführten Interviews wurde Folgendes dazu gesagt: „Also ich weiß, ich habe zwei Söhne, dass der jüngere dem älteren gegenüber das mal benutzt hat, weil die das offenbar aus der Schule kennen. Aber das ist tatsächlich auch noch im Spaß gemeint und der hätte auch andere Worte benutzen können, ohne drüber nachzudenken.“ (Interview Lukas, Berufsschullehrer, Z. 116ff)

Diese Einstellung führt mutmaßlich bei diesem Item zu gradueller Zustimmung. Ob „schwul“ als abwertender Begriff auf eine schwulenfeindliche Einstellung bei der Person, die es sagt, schließen lässt, kann nicht ohne Weiteres beantwortet werden. Allerdings ist es fraglos eine schwulenfeindliche Aussage, wenn es in einem abwertenden Sinne geäußert wird. Wird dies im Beisein von jungen LSBTI* gesagt, geoutet oder ungeoutet, so kann dies immens verunsichern und durchaus auch als Beleidigung aufgrund eines Identitätsmerkmals aufgefasst werden. Von daher ergibt sich daraus die Notwendigkeit

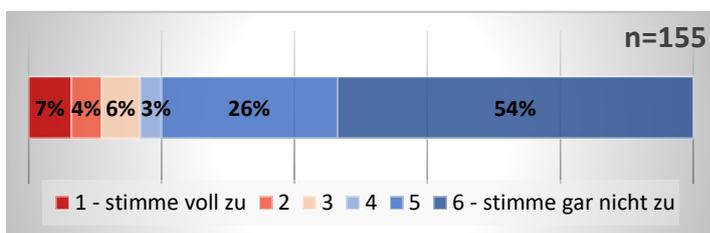


Abbildung 62: Eigener Einfluss auf die sexuelle Orientierung

pädagogischen Handelns. Ein weiteres Item, das an dieser Stelle trotz vergleichsweise niedriger Zustimmung dargestellt werden soll, ist das Item: „Menschen haben selbst Einfluss darauf, von welchem

Geschlecht sie sich sexuell und/oder romantisch angezogen fühlen.“ (s, Abb. 62). Die graduelle Zustimmung zu diesem Item suggeriert, dass Menschen Einfluss auf ihr sexuelles Begehren haben und somit die sexuelle Orientierung ausgesucht oder beeinflusst werden kann.²³Trotz belastbarer Erkenntnisse, die das Gegenteil belegen (vgl. Bailey 2016, S. 61ff) und einer vermeintlichen gesellschaftlichen Aufklärung über eben jenen Fakt, stimmt immerhin noch ca. jede sechste befragte Person dieser Aussage graduell zu, was im pädagogischen Kontext als relevantes Defizit sowohl im Schwerpunkt Wissen, als auch im Schwerpunkt Awareness einzuordnen ist.

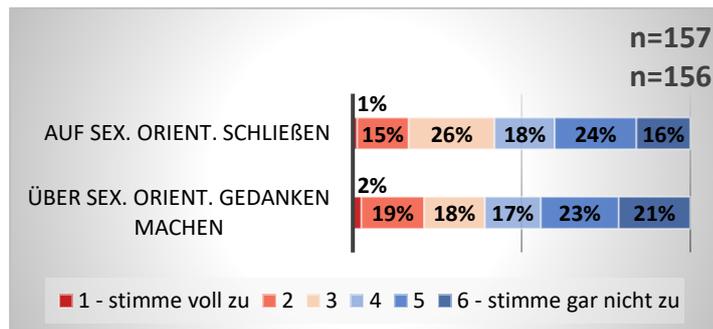


Abbildung 63: Bewusste Wahrnehmung von sexueller Orientierung

Ein weiteres mutmaßliches Awareness Defizit zeigt sich bei der Betrachtung zweier recht stark korrelierender Items (s. Abb. 63). In dem einen Item galt es, sich zu folgender Aussage zu verorten: „Ich schließe auf die sexuelle Orientierung einer Person anhand des Aussehens und/oder des Verhaltens.“

Es ist festzuhalten, dass mit 42% annähernd die Hälfte der Befragten dieser Aussage graduell zustimmen. Dies ist insbesondere deswegen von Bedeutung, da der Korrelationskoeffizient zum zweiten Item 0,41, also gut 40% des Maximalwertes beträgt. Dort heißt es: „Ich mache mir nur bewusst Gedanken über die sexuelle Orientierung einer Person, wenn ich diese für lesbisch oder schwul halte.“. Auch hier gab es mit 39% eine ähnlich ausgeprägte Zustimmung. Durch die teilweise Korrelation der beiden Items ist davon auszugehen, dass ein nicht unwesentlicher Teil der Befragten, die hier graduell zugestimmt haben, demnach anhand des Aussehens und/oder des Verhaltens auf die sexuelle Orientierung einer Person schließen und sich nur bewusst über diese Gedanken machen, wenn vermutet wird, das Gegenüber sei homosexuell. Die stereotype Etikettierung gegenüber mutmaßlichen homosexuellen Menschen vernachlässigend, bedeutet diese Sachlage im Umkehrschluss, dass sich eine mögliche Zugehörigkeit zur LSBTI* Community einer Person, die anhand des Aussehens und/oder des Verhaltens für mutmaßlich heterosexuell gehalten wird, außerhalb der bewussten Wahrnehmung eben jener Befragtengruppe befindet. Dieses Awareness Defizit ist deswegen von besonderer Bedeutung, da es wahrscheinlich Einfluss zu Ungunsten von „sensibler Handlungskompetenz“ der befragten Personen haben wird, wenn diese mit ihrer Klientel interagieren und davon ausgehen, dass diese sich nur aus heterosexuellen Menschen zusammensetzt. Ebenso können die entsprechenden Befragten nicht im Sinne einer Vorbildfunktion sichtbar machen, dass mehr als Heterosexualität existiert.

²³ Bailey u. a. zu der missverständlichen, weil mehrdeutigen Formulierung der „Wahl“ im Kontext der sexuellen Orientierung: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100616637616>, S. 61ff

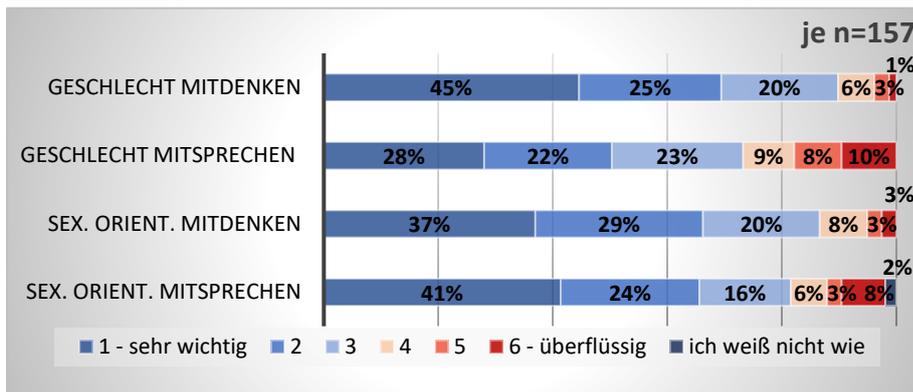


Abbildung 64: Wichtigkeit, Vielfalt mitzudenken und mitzusprechen

auf der anderen Seite, dies auch in Sprache auszudrücken (s. Abb. 64 + 65). Es zeigt sich, dass es den meisten der Befragten (eher) wichtig ist, Vielfalt mitzudenken und mitzusprechen. Insgesamt wird das Mitsprechen, als z. B. „Gendern“ – dem Mitsprechen der verschiedenen Geschlechter – als weniger wichtig angesehen, als das Mitdenken. Der höchste Anteil an Ablehnung findet sich mit gut einem Viertel der Befragten beim „Gendern“. Verschiedene sexuelle Orientierungen mitzusprechen, lehnen

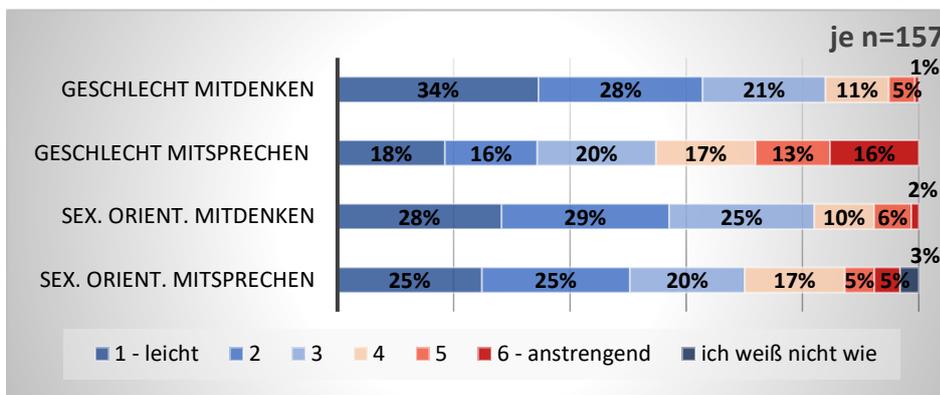


Abbildung 65: Anstrengung, Vielfalt mitzudenken und mitzusprechen

bei sex. Orientierung „gelegentlich“. Möglicherweise ergibt sich daher die höhere Zustimmung bei sex. Orientierung. 2% der Befragten gaben an, nicht zu wissen, wie sie die Vielfalt von sexuellen Orientierungen gelegentlich mit in ihre Sprache einfließen lassen können. Verglichen mit der Wichtigkeit, ist die Anzahl derer, die entsprechendes Mitdenken, bzw. Mitsprechen als Anstrengung empfinden, höher (s. Abb. 65). Die Verteilung ist insgesamt vergleichbar mit der in Abbildung 64. Mitdenken wird als insgesamt leichter empfunden, als Mitsprechen. Verschiedene Geschlechter mitzusprechen wird als anstrengender empfunden, als verschiedene sexuelle Orientierungen mitzusprechen. Auch hier der Hinweis, dass diese Diskrepanz an der, in der Aussage unterschiedlich formulierten Frequenz zwischen „sooft wie möglich“ bei Geschlecht und „gelegentlich“ bei sexueller Orientierung, liegen könnte. Es lässt sich sagen, dass es eine Diskrepanz zwischen Wichtigkeit und Anstrengung gibt. Die konkrete Umsetzung des Mitdenkens und Mitsprechens erscheint schwieriger. Ebenso gibt es eine höhere Zustimmung bei Items, die eine gelegentliche Umsetzung formulieren, als eine, die sooft wie möglich stattfindet. Fast alle wissen, wie sie sexuelle Orientierungen gelegentlich mitzusprechen können und nahezu die Hälfte der Befragten findet es (eher) anstrengend zu „Gendern“.

Abschließend geht es um die empfundene Wichtigkeit, sowie die Anstrengung, die Vielfalt von Geschlechtern und sexuellen Orientierungen auf der einen Seite mitzudenken und

dagegen nur 17% (eher) ab. Allerdings variierte die Frequenz des Mitsprechens in der Aussage der Items: Bei Geschlecht hieß es „sooft wie möglich“,

4.6 Zusammenfassung der Bedarfsanalyse

Die erkenntnisleitende Frage, was zur effektiven Sensibilisierung der Zielgruppe gegeben sein muss, lässt sich anhand der Strukturdimension, der Potentialdimension, der Prozessdimension, sowie der Ergebnisdimension beantworten. Die Struktur- bzw. Potentialdimension können allerdings nicht Teil des Basismoduls sein, da das Modul selbst in der Struktur verortet ist und die Teilnahme am Modul Teil der Potentialdimension ist. Daher werden an dieser Stelle solche Bedarfe formuliert, die sich auf die Dimensionen außerhalb des Moduls beziehen: Strukturell ist hier eindeutig ein Mangel an Ressourcen und Kapazitäten zu nennen. Dies war der zweithäufigste Grund für ein unsicheres oder kein Interesse an Qualifizierungsangeboten bei den Befragten. Zu wenig Zeit und zu wenig Geld für entsprechende Formate vom Arbeitgeber, gingen einher mit dem häufigsten Grund für unsicheres oder kein Interesse, nämlich dem Vorrang anderer Inhalte. Hierbei gab es eine enge Korrelation zwischen den beiden Antworten und zwar dergestalt, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt unter dem Mangel an Ressourcen als weniger wichtiges Thema für Fortbildungen angesehen wurde. Diese Einschätzung bewegt sich in Ansätzen schon in die Potentialdimension, die sich mit der Frage beschäftigt, was Risiko- und Erfolgsfaktoren zur Teilnahmebereitschaft an entsprechenden Angeboten sind. Hierbei lässt sich sagen, dass je höher der Grad an Sensibilität ist, desto höher ist die Bereitschaft zur Teilnahme, wobei Frauen tendenziell „sensibler“ als Männer sind, Jüngere eher „sensibel“ als Ältere, Sozialarbeitende eher „sensibel“ als Lehrkräfte, wobei Lehrkräfte von Berufsschulen eklatant „unsensibler“ abschneiden als Lehrkräfte von Regelschulen – eventuell aufgrund eines anders interpretierten professionellen Auftrags – und das insgesamt ein persönlicher Bezug zum Thema als Erfolgsfaktor für Sensibilität und damit auch für die Bereitschaft zur Teilnahme an Qualifizierungsangeboten zu werten ist. Ebenso ist die Bereitschaft zur Teilnahme bei Menschen höher, die selbst Diskriminierungserfahrungen aufgrund eines Identitätsmerkmals gemacht haben. Es kann von einer Negativschleife gesprochen werden: Diejenigen mit dem größten Sensibilisierungsbedarf sind gleichzeitig diejenigen, die die Notwendigkeit ihrer Sensibilisierung nicht erkennen und sie daher meiden. Einen solchen Bedarf haben in der Interpretation der vorliegenden Arbeit 48% der befragten pädagogischen Fachkräfte in unterschiedlich starker Ausprägung. Ein Potential zur Sensibilisierung haben sogar 83% der Befragten, nur bei 17% gibt es kaum mehr etwas zu verbessern. Dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt den Berufsalltag der Befragten betrifft, steht außer Frage, 79% wissen von LSBTI* als Teil ihrer Zielgruppe, nur 5% gehen davon aus, sie nie als Teil ihrer Zielgruppe gehabt zu haben. Um nun allen, die mutmaßlich Kontakt mit jungen LSBTI* Menschen haben – und das sind sehr wahrscheinlich alle, die über einen gewissen Zeitraum pädagogisch mit jungen Menschen arbeiten – Zugang zu entsprechender Qualifizierung zu geben braucht es: In der Strukturdimension: Ausreichend Ressourcen vom Arbeitgeber (Zeit und Geld) und in der Potentialdimension: Im Optimalfall eine Einrichtungsleitung, die die Teilnahme verpflichtend vorschreibt und/oder ein Kollegium, das die Einzelnen zur Teilnahme auffordert und/oder ein Kollegium,

dass die Inhalte von Qualifizierungsangeboten intern weiterträgt, möglicherweise mit dafür entwickeltem Informationsmaterialien. Dies im Sinne des Aktionsplans zu ermöglichen kann als Auftrag an Politik, Behörden und auch die einzelnen pädagogisch tätigen Einrichtungen verstanden werden. Die **Prozess-, sowie Ergebnisdimension**, also die Inhalte, welche der Zielerreichung dienen, finden sich im Basismodul wieder. Eine der zentralen Erkenntnisse hierbei ist, dass die Schwerpunkte Awareness, Wissen und Handlungskompetenz stark miteinander korrelieren. Wissen ist hierbei der Schwerpunkt mit den insgesamt kleinsten Defiziten, Handlungskompetenz derjenige mit den größten. Es bestehen häufig Defizite in mehreren Schwerpunkten, bei einigen Befragten auch in allen Schwerpunkten, wobei Wissen Voraussetzung für Awareness zu sein scheint aber nicht automatisch Awareness nach sich zieht. Handlungskompetenz korreliert von den drei Schwerpunkten am schwächsten mit den anderen. Das bedeutet für das Basismodul, das Wissen als Grundlage für alle Teilnehmenden sinnvoll ist. Ein folgender Input zu Awareness sollte folgen und abschließend ist Handlungskompetenz jeweils an Wissen und Awareness anzuknüpfen. Darüber hinaus ergibt die gezielte Motivation Sinn, die Handlungskompetenz auch im beruflichen Alltag anzuwenden. Inhaltlich taten sich mehrere Sachverhalte auf, die darauf hinweisen, dass Qualifizierungsbedarf besteht. In den Schwerpunkten Wissen und Awareness sind da bspw. die Aussagen zu nennen, dass „schwul“ als Schimpfwort genutzt nicht zwangsläufig eine schwulenfeindliche Äußerung darstellt oder dass die sexuelle Orientierung außerhalb des Privaten kein Thema sein sollte. Ebenso wurde deutlich, dass die Wahrnehmung der sexuellen Orientierung häufig an das Aussehen und/oder das Verhalten des Gegenübers gekoppelt ist und eng damit verbunden, sich nur bewusst darüber Gedanken gemacht wird, wenn eine homosexuelle Orientierung vermutet wird. Dies birgt das Risiko, dass eine in diesem Sinne denkende Person, eher weniger Awareness für die mögliche geschlechtliche und sexuelle Vielfalt eines zugeschriebenen heterosexuellen Menschen hat, was sich wiederum in einer unsensibleren Handlungskompetenz niederschlagen kann. Im Bereich der Handlungskompetenz stach besonders die empfundene Anstrengung bei der Anwendung einer gendersensiblen Sprache heraus. Ebenso vermutete ein nicht unerheblicher Teil, dass sich aus der Berücksichtigung des Themas geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Berufsalltag eine Mehrarbeit ergibt. Eng damit verbunden, stimmte eine erwähnenswerte Anzahl pädagogischer Fachkräfte verschiedenen Aussagen zu, die ihren prof. Auftrag so interpretierten, dass eine Sensibilität für das Thema inkl. entsprechenden Handeln nicht nötig ist. Bemerkenswert ist auch, dass ca. jede sechste Person (eher) der Aussage zustimmt, dass Menschen Einfluss darauf haben, von welchem Geschlecht sie sich angezogen fühlen. Für das Basismodul ist festzuhalten, dass diese Inhalte unter Berücksichtigung aller Schwerpunkte unbedingt zu thematisieren sind. Darüber hinaus wurde von den Befragten insbesondere ein hoher Praxisbezug mit möglichst konkreten Inhalten bzgl. des eigenen Handelns gewünscht. Hierbei wurden wichtige Merkmale eines angemessenen Formates insbesondere eine fehlerakzeptierende Haltung, sowie eine vertrauensvolle Atmosphäre genannt.

5. Das Basismodul

Im Bereich der Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Formen von Qualifizierungen, u. a. Ausbildungen, Weiterbildungen und Fortbildungen (vgl. Dehnbostel 2007, S. 76ff). Unter Berücksichtigung der Heterogenität möglicher Arbeitsfelder der Zielgruppe und der damit verbundenen Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten dieses Moduls, soll in der Folge nur von Qualifizierung als Oberbegriff verschiedener Bildungsformate gesprochen werden. Die vorliegende Arbeit befasst sich aus systematischer Sicht der Erwachsenenbildung mit der Angebotsplanung bzw. -entwicklung (vgl. Reich-Claassen/von Hippel 2010, S. 1003ff). Basierend auf dem Modell der Angebotsentwicklung von Schlutz sind sechs Fragen zu klären: 1. Wofür ist das Angebot, also die Verwendungssituation, 2. Für wen ist das Angebot, also die Zielgruppe und der Bedarf, 3. Wozu dient das Angebot, also was sind die Lernziele, 4. Was sind die Inhalte des Angebots, 5. Wie wird das Angebot durchgeführt, also die Methodik und 6. Womit und wo wird das Angebot durchgeführt, also bspw. den Einsatz von Medien und den Lernort (vgl. Schlutz 2006, S. 78). Die erste Frage wird durch das Leitziel des Aktionsplans für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt beantwortet, die Frage nach der Zielgruppe, ist durch die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte ebenfalls beantwortet. Der Bedarf wurde anhand der Bedarfsanalyse ermittelt. Daher wird sich das Basismodul im Folgenden mit den Fragen 3 und 4 beschäftigen, also den Lernzielen und den Lerninhalten. Faulstich und Zeuner sprechen in diesem Kontext von der Programmplanung (vgl. Faulstich/Zeuner 2006, S. 71). Im Kontext dieses Basismoduls ist es sinnvoller von Angebotsplanung zu sprechen, da es sich „eher auf die konzeptionelle Arbeit am einzelnen Projekt oder an einem Curriculum bezieht“ (Reich-Claassen/von Hippel 2010, S. 1003), während die Programmplanung sich eher mit Fragen der Makroebene befasst, wie bspw. Voraussetzungen zur Teilnahme an den Angeboten (vgl. ebd., S. 1003). Diese Frage wurde im Rahmen der Struktur- bzw. Potentialqualität in der Bedarfsanalyse thematisiert. Die Angebotsplanung wird anhand der drei Schwerpunkte von Sensibilität erfolgen. Entsprechend der Erkenntnisse aus der Bedarfsanalyse (→ 4.6), bildet die hier verwendete Reihenfolge auch den empfohlenen Aufbau in Qualifizierungsveranstaltungen: 1. Wissen, 2. Awareness, 3. Handlungskompetenz. Ebenso wird das Basismodul versuchen, die von Schlutz genannten Fragen 5 und 6 zu beantworten. Sie entsprechen in der Systematik von Faulstich und Zeuner der Programmdurchführung (vgl. ebd., S. 71) und wird aus den o. g. Gründen in diesem Basismodul Angebotsdurchführung genannt. Die Angebotsdurchführung wird anders als die Angebotsplanung allerdings nicht anhand konkreter Inhalte geschehen, sondern stattdessen versuchen grundsätzliche Empfehlungen zu formulieren, die bei der Auswahl der Methoden oder der konkreten Anbindung der Inhalte an die berufliche Praxis der unterschiedlichen Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Die konkrete Auswahl der Methoden etc. empfiehlt sich dann individuell an der spezifischen Gruppe von Teilnehmenden auszurichten. Die Grundsätze der Angebotsdurchführung, ebenso wie die Angebotsplanung werden systematisch dargestellt anhand der Qualitätskriterien

von Weiterbildung nach Arnold (vgl. Arnold 1994, zit. n. Galiläer 2005, S. 186) (s. Abb. 66). Dies ist das in 3.3.3 angesprochene Modell von pädagogischer Qualität, welches analog zu den bisher verwendeten Dimensionen von Qualität, diese in Input-, Throughput- und Output-Qualität unterteilt. Für das Basismodul ist diese Systematik nützlicher. Die Angebotsplanung umfasst neben den formulierten Lernzielen und -inhalten die Qualitätskriterien von Input-Qualität, die Angebotsdurchführung solche der Throughput- und teilweise Output-Qualität und die Evaluation umfasst die verbliebenen Qualitätskriterien der Output-Qualität.

	Input-Qualität Aspekte, die im Vorfeld der „eigentlichen“ Maßnahme gesichert sein müssen	Throughput-Qualität Aspekte, die während der „eigentlichen“ Maßnahme wirksam werden	Output-Qualität Aspekte, die nach der „eigentlichen“ Maßnahme wirksam werden
Qualitätsbereiche, -kriterien	<p>Konzeption</p> <ul style="list-style-type: none"> – Selbstverständnis expliziert – Erwachsenen-pädagogisch begründet <p>Planung</p> <ul style="list-style-type: none"> – bedarfsgerecht – teilnehmerorientiert – wissenschaftlich – flächendeckend zugänglich <p>Angebot</p> <ul style="list-style-type: none"> – transparent – kontinuierlich – (inhaltlich) breit – Formenvariant 	<p>Infrastruktur</p> <ul style="list-style-type: none"> – lernförderlich – versorgend <p>Professionalität</p> <ul style="list-style-type: none"> – fachkompetent – pädagogisch qualifiziert – beratend – intensiv <p>Didaktik</p> <ul style="list-style-type: none"> – motivierend – erwachsenengemäß – erfahrungsorientiert 	<p>Abschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> – zielerreichend – verwendbar <p>Zufriedenheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – berufsbezogen – kompetenzerweiternd – karrierewirksam <p>Persönlichkeitsentfaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> – selbstverwirklichend – stabilisierend – schlüsselqualifizierend

Abbildung 66: Qualitätskriterien von Weiterbildung: Modell nach Arnold

5.1 Die Angebotsplanung

Bevor grundsätzliche Empfehlungen zur Angebotsdurchführung anhand der Qualitätskriterien nach Arnold Punkt für Punkt thematisiert werden, gilt es zunächst die jeweiligen Lernziele und Lerninhalte in den Schwerpunkten Wissen, Awareness und Handlungskompetenz festzulegen, die dann zusammengefasst und bei Zielerreichung den Zustand von Sensibilität für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt mit sich bringen, die vielfaltssensible Haltung. Dafür wird zunächst umrissen, wie die Schwerpunkte konkret zu verstehen sind. Der Aufbau wird dabei die Schwerpunkte in der Reihenfolge Wissen, Awareness und zuletzt Handlungskompetenz thematisieren, da die Erkenntnisse der Bedarfsanalyse das nahelegen: Eine „sensibel“ ausgeprägte Awareness ging nahezu immer mit einem „sensibel“ ausgeprägten Wissen einher, daher wird Wissen als erstes thematisiert, der Grundstein für eine bestmögliche Sensibilisierung im Schwerpunkt Awareness. Des Weiteren werden dabei die unterschiedlichen Grade von Sensibilität bei den Teilnehmenden berücksichtigt, sodass nach dem Wissensinput alle über

das notwendige Wissen verfügen, um in der Sensibilisierung fortzuschreiten. Dass der Schwerpunkt der Handlungskompetenz zuletzt thematisiert wird, liegt ebenfalls nahe, da die Ergebnisse der Bedarfsanalyse gezeigt haben, dass es ein recht häufiger Fall ist, dass trotz „sensibel“ ausgeprägtem Wissen und Awareness die Handlungskompetenz Defizite aufweist, diese aber abhängig von Wissen und Awareness ist. So kann nach der Wissensvermittlung und der Bewusstseinsbildung die Überführung beider in das konkrete Handeln in der pädagogischen Praxis thematisiert werden, ebenso wie eventuelle Widerstände oder Herausforderungen, die sich daraus ergeben. Alle Schwerpunkthematisierungen sollten konkrete Anknüpfungspunkte zu den jeweils anderen Schwerpunkten ermöglichen und aufzeigen. Zusätzlich sollte ein abschließender Teil des Formates für einen offenen Austausch ausgelegt sein. Dies entspricht zum einen dem Wunsch der Befragten (s. Abb. 59) und zum anderen können unklare Zusammenhänge geklärt werden, ebenso wie thematische Fragen, die sich zuvor nicht in der Thematisierung der verschiedenen Schwerpunkte geklärt haben. Zudem bietet sich damit eine zusätzliche Gelegenheit, auf die Motivation der Teilnehmenden hinsichtlich der konkreten Umsetzung der erworbenen Handlungskompetenz einzuwirken. Der vorgesehene zeitliche Umfang für dieses Basismodul beträgt **sechs Einheiten á 50 Minuten und je 10 Minuten Pause je Einheit**²⁴. Das ergibt eine Gesamtlänge der Veranstaltung von 360 Minuten, wovon zusammengenommen eine Stunde an Pausenzeiten vorgesehen ist. Ein kürzeres Format erscheint kaum sinnvoll vor dem Hintergrund, dass ggf. „stark unsensible“ Typen von Teilnehmenden nachhaltig sensibilisiert werden sollen und dafür nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch eine Transferleistung auf ggf. persönliche Einstellungen und berufliche Haltung vonnöten ist. Eine Einheit ist jeweils für die Inputs in den Schwerpunkten vorgesehen und je eine Einheit für eine Arbeitsphase zu den jeweiligen Schwerpunkten. Die zeitliche Aufteilung der beiden Einheiten zu je einem Schwerpunkt kann dabei flexibel gehalten werden, wichtig ist jedoch die Einhaltung der grundsätzlichen Reihenfolge. Der abschließende offene Teil wird als schwerpunktübergreifende Arbeitsphase verstanden. Demzufolge kann es Sinn ergeben, in den zwei verbliebenen Arbeitseinheiten mehrere Schwerpunkte zusammenzulegen. Aufgrund der hohen Korrelation zwischen Wissen und Awareness empfiehlt sich eine Arbeitseinheit zu diesen beiden und eine weitere zur Handlungskompetenz in Bezug auf Wissen und Awareness. Die konkrete methodische Ausgestaltung liegt aber bei den Referent_innen. Das hier vorliegende Basismodul sollte nicht mit mehr als 20 bis max. 30 Personen²⁵ zeitgleich durchgeführt werden und zwar von mindestens zwei Referent_innen. So ist eine intensive Begleitung auch während der Arbeitsphasen möglich. Ebenso kann das Team selbst als Vorbild für die Abbildung von Diversity fungieren. Details dazu im Unterpunkt Professionalität (→ 5.2).

²⁴ Da je zwei Einheiten pro Schwerpunkt vorgesehen sind, ist die Arbeitszeit pro Schwerpunkt mit 100 Minuten angelehnt an den Standard von 90 Minuten (vgl. Knoll 2007, S. 92). Die Verteilung der Pausenzeiten kann flexibel gehalten und nach Bedarf angepasst werden (vgl. ebd., S. 91).

²⁵ Einige Methoden eignen sich nicht für Gruppen über 30 Personen (vgl. ebd., S. 88). U. a. im Sinne der Methodenvielfalt ist die Gruppengröße daher auf maximal 30 Personen zu beschränken.

5.1.1 Lernziele und Lerninhalte Wissen

Bei Wissen handelt es sich wie bereits dargestellt (→ 4.6) um die Grundlage der anderen beiden Schwerpunkte Awareness und Handlungskompetenz. Es geht zum einen darum, die Voraussetzungen für die Bildung eines Zustandes von Awareness zu schaffen. Zum anderen geht es darum, Informationen zur Verfügung zu stellen, die für einen fachlich-professionellen Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt notwendig sind. Lerninhalte, die als optional geführt werden, können zur Vertiefung genutzt werden, falls mehr als sechs Stunden zur Verfügung stehen, sind aber nicht essenziell für die Zielerreichung:

Sensibilitätsschwerpunkt Wissen
Umfang: 2 Einheiten á 50 Minuten (Input und Arbeitsphase)
Leitziel des Schwerpunktes: Die Teilnehmenden kennen relevantes themenspezifisches Fachwissen. Ebenso können sie die Arbeit für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt unter den eigenen professionellen Auftrag subsumieren.
Zu erwerbende Kompetenzen zur Leitzielerreichung: <ul style="list-style-type: none">- Die Teilnehmenden kennen mögliche Besonderheiten und Herausforderungen von LSBTI* Biografien und verfügen über den dazugehörigen spezifischen Wortschatz.- Die Teilnehmenden begreifen, warum die Arbeit für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt eine Querschnittsaufgabe ist.- Die Teilnehmenden kennen relevante Einrichtungen und spezifische Unterstützungsangebote, zur eigenen Qualifizierung und/oder Weiterleitung der Klientel.
Lerninhalte: <p>Begriffe: - Sexuelle Orientierung u. geschlechtliche Identität (Unterscheidung und Ausprägungen)</p> <ul style="list-style-type: none">- Coming-out- Homo- und Transphobie- Diversity <p>- Wissen um inneres und äußeres Coming-out und die verbundene mögliche Unsichtbarkeit, die daraus resultiert</p> <p>- Vorstellung über hohe psychische Belastungen allgemein und im Kontext des Coming-outs (u. a. Befürchtungen, Ängste, Suizidversuche)</p> <ul style="list-style-type: none">- Diskriminierung, Homophobie und Transphobie, Zahlen und Zusammenhänge- sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität als allumfassendes Identitätsmerkmal verstehen- Diversity Konzept, innere Dimensionen- prof. Auftrag für Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu arbeiten, Begründung Lehramt und Soziale Arbeit- Querschnittsaufgabe im Sinne des Aktionsplans- Sprache schafft Wirklichkeit, Wechselwirkung zwischen Denken und Sprechen- Weiterleitungsmöglichkeiten/Facheinrichtungen- Best Practice Beispiele- Ergebnisoffener Austausch: Was ist noch sinnvoll? <p><u>optional:</u> - historisches Hintergrundwissen</p> <ul style="list-style-type: none">- internationaler Vergleich- Wie entstehen Stereotypen und Vorurteile? → In- und Outgroup- rechtliche Situation in Deutschland (Grundgesetz, AGG, Ehe für alle, Adoptionsrecht)

5.1.2 Lernziele und Lerninhalte Awareness

Awareness bezeichnet in diesem Kontext einen Zustand, in dem sich professionell tätige Individue über die Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit von Personen und Kontexten gewahr sind und der Implikationen, die sich aus ihrem Verhalten in Wechselwirkung mit dieser Vielfältigkeit ergeben.²⁶ Lerninhalte, die als optional geführt werden, können zur Vertiefung genutzt werden, falls mehr als sechs Stunden zur Verfügung stehen, sind aber nicht essenziell für die Zielerreichung:

Sensibilitätsschwerpunkt Awareness
Umfang: 2 Einheiten á 50 Minuten (Input und Arbeitsphase)
Leitziel des Schwerpunktes: Bei den Teilnehmenden findet eine Transferleistung von Wissen zu Awareness statt. Empathische Perspektivwechsel innerhalb der inneren Dimensionen von Diversity finden statt. Die Teilnehmenden gelangen zur Erkenntnis, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt trotz eventueller Unsichtbarkeit auch in ihrer beruflichen Praxis vorhanden ist und damit pädagogisch relevant.
Zu erwerbende Kompetenzen zur Leitzielerreichung: <ul style="list-style-type: none">- Den Teilnehmenden sind aware der Möglichkeit, dass die eigene Klientel vielfältiger sein kann, als es scheinbar der Fall ist.- Die Teilnehmenden können sich selbst in den (un-)privilegierten Ausprägungen der inneren Dimensionen von Diversity verorten und können daraus differenzierte Erkenntnisse für die Beschaffenheit unterschiedlicher Kontexte gewinnen.- Die Teilnehmenden sind aware der Tatsache, dass ihr (professionelles) Handeln eine (symbolische) Wirkung auf junge (ggf. unsichtbare) LSBTI* Menschen hat. (Vorbildfunktion)
Lerninhalte: <ul style="list-style-type: none">- Transferleistung Wissen zu Awareness: Integration des Wissens ins berufliche Bewusstsein- Bedeutung von vielfaltssensibler Sprache und „Symbolen“- (Auto-)biografische Anknüpfungspunkte im Kontext von Diversity finden, Analogien zwischen den verschiedenen Dimensionen ermöglichen- Struktur von inneren Dimensionen von Diversity durchdringen, um eigene nicht gemachte Erfahrungen im Kontext einer Diversitydimension durch analoge Erfahrungen in einer anderen nachempfinden zu können (Perspektivwechsel autobiografisch ermöglichen)- vielfaltssensibles Denken üben- Reflektieren über Wahrnehmung von Vielfalt und den entsprechenden Umgang damit- Zuschreibung sex. Orientierungen anhand des Aussehens/Verhaltens von Personen reflektieren- eigene „Vorbehalte“ und Verortung zur Community reflektieren (ehrlich zu sich selbst zu sein) und unbequeme Erkenntnisse zulassen → prof. Entscheidungen auf dieser Grundlage treffen (sich evtl. Widerstände und Vorbehalte eingestehen)- Nachempfinden von sex. Orient. als allumfassendes Identitätsmerkmal- Bedeutung der Vorbildfunktion nachhaltig verinnerlichen- Ergebnisoffener Austausch: Was ist noch sinnvoll? Optional: - päd. Herangehensweise variieren <ul style="list-style-type: none">(päd. Botschaft bspw. anhand geschlechtlicher und sexueller Vielfalt vermitteln)- Erleben von Zugehörigkeit zu Mehrheit und Minderheit/Rollenwechsel- Erkenntnis ermöglichen: ich kann mich auch als Hetero für das Thema einsetzen, ohne dass es etwas über meine sex. Orientierung aussagt → Selbstbewusstsein entwickeln- Verantwortung als Multiplikator_innen: wie kann ich das Thema in meiner Einrichtung vorantreiben? (Insbesondere für Führungskräfte)

²⁶ „Symbole“ im Textfeld Lerninhalte wird hier als ein nonverbales Statement oder eine Geste verstanden, dazu geeignet, der eigene „vielfaltssensiblen Haltung“ symbolhaft Ausdruck zu verleihen

5.1.3 Lernziele und Lerninhalte Handlungskompetenz

Die Handlungskompetenz schließt sich an Wissen und Awareness an und stellt das konkrete Umsetzen der anderen beiden Schwerpunkte in professionellem Handeln dar. Sie umfasst neben diesem Können auch die Bereitschaft dieses anzuwenden. Lerninhalte, die als optional geführt werden, können zur Vertiefung genutzt werden, falls mehr als sechs Stunden zur Verfügung stehen, sind aber nicht essenziell für die Zielerreichung:

Sensibilitätsschwerpunkt Handlungskompetenz
Umfang: 2 Einheiten á 50 Minuten (Input und Arbeitsphase)
Leitziel des Schwerpunktes: Die Teilnehmenden sind willens und methodisch in der Lage die erworbene Sensibilität der Schwerpunkte Wissen und Awareness in professionellem Handeln umzusetzen.
Zu erwerbende Kompetenzen zur Leitzielerreichung: <ul style="list-style-type: none">- Die Teilnehmenden kennen Instrumente, Methoden und/oder allgemeine Handlungsweisen, die im Sinne einer vielfaltssensiblen Haltung adäquat sind.- Die Teilnehmenden verfügen über die Motivation, diese auch in konkrete Handlungen umzusetzen.- Die Teilnehmenden können über eigene Widerstände und Vorbehalte gegenüber vielfaltssensiblen Handeln reflektieren und adäquate Konsequenzen für sich ziehen. (z. B. die Weiterleitung an entsprechende Fachpersonen oder -institutionen)
Lerninhalte: <ul style="list-style-type: none">- Anknüpfend an die Inhalte von Wissen und Awareness: was kann ich konkret tun?- Instrumente und Methoden für vielfaltssensibles Handeln- Wie kann ich eine vielfaltssensible Haltung auch symbolisch und nonverbal deutlich machen- Möglichkeiten einer vielfaltssensiblen Sprache- Umgang mit Homo- und Transphobie- Motivation thematisieren: sensibles Wissen und Awareness führen nicht automatisch zu sensibler Handlungskompetenz und sensible Handlungskompetenz führt nicht automatisch zu entsprechendem Handeln- Ermunterung bei Unsicherheit nachzufragen (neugierig aber respektvoll)- Ergebnisoffener Austausch: Was ist noch sinnvoll? Optional: <ul style="list-style-type: none">- Netzwerkarbeit (Weiterleitungs- und Verweisstruktur bilden und aufrechterhalten)- Für Führungskräfte: Themen setzen, anstoßen, konsequent durchsetzen (Implementierung eines entsprechenden Kodexes, Leitbildes etc.)

5.1.4 Zu berücksichtigende Qualitätskriterien

Der erste Unterpunkt der Input-Qualität spricht die **Konzeption des Formates** an. Laut Arnold geht es darum, das Selbstverständnis des Angebotes zu explizieren und es erwachsenpädagogisch zu begründen (s. Abb. 66). Dies geschieht im Rahmen der vorliegenden Arbeit durch die Bezugnahme auf den Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in Hamburg. Die Durchführung von Sensibilisierungsveranstaltungen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt geschieht entweder mittelbar oder unmittelbar im Auftrag der Freien und Hansestadt Hamburg, wenn – wie im Fall der

vorliegenden Arbeit – die Konzeption auf den Grundsätzen und Leitlinien fußt, die im Aktionsplan formuliert sind (→ 3.3.2). Für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu sensibilisieren wird im Aktionsplan als Querschnittsaufgabe verstanden. Es wird in den Tätigkeitsfeldern der Zielgruppe kaum Einrichtungen geben, die nicht in öffentlicher Trägerschaft sind oder in freier Trägerschaft in einem Dienstleistungsverhältnis für die Freie und Hansestadt Hamburg und somit an eine der Hamburger Behörden angebunden sind. Damit hat der Aktionsplan auch Relevanz für (nahezu) alle entsprechenden Einrichtungen. Diesen Auftrag gilt es zu explizieren. Darüber hinaus lässt sich das Angebot auch mit den professionellen pädagogischen Aufträgen im Lehramt oder der Sozialen Arbeit begründen. Details dazu finden sich bei den Lernzielen und -inhalten im Schwerpunkt Wissen (→5.1.1).

Der zweite Unterpunkt betrifft die **Planung des Formates**. Das Verständnis des selbigen ist in Arnolds Qualitätssinne etwas enger, als die Angebotsplanung dieses Basismoduls. In seinem Verständnis fällt eine bedarfsgerechte und an den Teilnehmenden orientierte Planung ebenso darunter, wie die Wissenschaftlichkeit des Formats und dass es flächendeckend zugänglich ist (s. Abb. 66). Der flächendeckende Zugang, in diesem Fall auf Hamburg bezogen, liegt in der Verantwortung der geldgebenden Behörden und ist daher eine Frage politischen Willens, auf den bspw. mit den vorliegenden Erkenntnissen der Bedarfsanalyse Einfluss genommen werden kann. Für Anbietende eines solchen Basismoduls erstreckt sich die Verantwortung nur darauf, das Angebot grundsätzlich allen Personen der Zielgruppe gleichermaßen anzubieten. Die Wissenschaftlichkeit ist, was die Herleitung der Bedarfe und die entsprechende inhaltliche Ausgestaltung des Basismoduls angeht, gegeben. Allerdings ist die Methodenauswahl bei der Durchführung eines entsprechenden Formats wissenschaftlich fundiert vorzunehmen. Die bedarfsgerechte Planung ist hier eng verwoben mit der Orientierung an den jeweiligen Teilnehmenden des Formates. Gemäß des Verständnisses von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt als zwei innere Dimensionen von Diversity (→ 3.3.1.2) und der grundsätzlichen Anbindung möglichst aller spezifischen Lerninhalte an die Biografien und Berufspraxen der Teilnehmenden mit dem Ziel, Analogien zu den eigenen Identitätsmerkmalen im Sinne der inneren Dimensionen von Diversity herzustellen, gilt es ein Stückweit zu antizipieren, in welchen Einrichtungen die Teilnehmenden tätig sind. Eigenheiten der Einrichtung, der Zielgruppe oder der Klientel der Zielgruppe sind so zu berücksichtigen, dass ein hoher Praxisbezug möglich ist, indem bspw. ein Perspektivwechsel auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt erleichtert wird. Dies kann durch eigene (berufliche) Erfahrungen von Diskriminierungen der Klientel anhand einer anderen Dimension von Diversity geschehen, wie z. B. der Herkunft, der Hautfarbe, der Religion oder physischer Fähigkeiten. Werden diese Spezifikationen im Vorfeld vorgenommen und im Rahmen des Basismoduls thematisiert, kann davon gesprochen werden, dass das Angebot bedarfsgerecht gestaltet ist, da das Modul grundsätzlich einen generalistischen Charakter hat und wie der Name schon sagt, die „Basis“ für eine vielfaltssensible Haltung auf Grundlage der Bedarfsanalyse legt.

Der letzte Unterpunkt der Input-Qualität beschäftigt sich mit dem **Angebot des Formates** im Sinne der Darbietung. Hier sind die Eigenschaften Transparenz, Kontinuität, inhaltliche Breite und Formenvarianz genannt (s. Abb. 66). Transparenz wird durch eine gute Gliederung und die Erläuterung des grundsätzlichen Aufbaus anhand der drei Schwerpunkte geschaffen, ebenso wie durch die bereits angesprochene Explikation des Selbstverständnisses und des Auftrages. In diesem Zusammenhang ist es auch sinnvoll, die Leit-Lernziele der jeweiligen Schwerpunkte zu umreißen. Kontinuität spielt in diesem Kontext keine große Rolle, da es sich um individuell vereinbarte Einzeltermine zur Qualifizierung handelt. Die inhaltliche Breite wird abstrakt durch das Verständnis von Sensibilisierung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Querschnittsaufgabe berücksichtigt und konkret durch die passgenaue Orientierung an den spezifischen Eigenheiten der Teilnehmenden und der Arbeitskontexte, in denen sie sich bewegen, ebenso, wie durch die Einordnung und Anbindung an das Diversity Konzept. Formenvarianz ergibt sich durch den Mix aus Input-, Arbeits- und offenen Einheiten. Die detaillierte Gewichtung, sowie Methodenauswahl liegt bei den Durchführenden, allerdings ist die Reihenfolge der Schwerpunkte beizubehalten. Werden diese Empfehlungen berücksichtigt, steht der effektiven Vermittlung der Lerninhalte und der Erreichung der Lernziele unter der Perspektive der Input-Qualität nichts im Wege.

5.2 Die Angebotsdurchführung unter Berücksichtigung von Qualitätskriterien

Die ersten drei Unterpunkte, die für die Angebotsdurchführung von Bedeutung sind, lassen sich unter Throughout-Qualität oder im Gesamtkontext der vorliegenden Arbeit unter Prozessqualität subsumieren. Der erste Unterpunkt nimmt die **Infrastruktur des Formates** in den Blick (s. Abb. 66). Diese sollte nach Arnold lernförderlich und versorgend sein. D.h. auf der einen Seite gilt es für die Durchführung entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung zu haben, die ausreichend Platz für 20-30 Teilnehmende bieten, sowie Technik und Materialien für die Verwendung verschiedener Methoden. Die vorgesehenen Pausenzeiten sind ausreichend, ergänzend kann darüber nachgedacht werden, ein kleines Buffet oder Getränkebuffet anzubieten, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Vor dem Hintergrund der großen Bedeutung einer vertrauensvollen Atmosphäre für die Befragten in solch einem Format (s. Abb. 59), kann dies durchaus als Erfolgsfaktor angesehen werden. Ebenso sind Materialien für die Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen, dies hatte auch eine hohe Bedeutung für die Befragten (s. Abb. 59). Es ist zudem sinnvoll vor dem Hintergrund, dass die Teilnehmenden in der Rolle von Multiplikator_innen sensibilisiert werden. Entsprechendes Informationsmaterial zu Fachinstitutionen und Angeboten für junge LSBTI* Menschen in Hamburg kann hilfreich sein, ebenso wie Skripte, Broschüren, Leitfäden, Handreichungen oder Studien. Wie die Bedarfsanalyse aufgedeckt hat, ist davon auszugehen, dass die Menschen, die einen besonders hohen Sensibilisierungsbedarf haben tendenziell nicht an entsprechenden Angeboten teilnehmen. Die Teilnehmenden können dann anhand der ihnen zur Verfügung gestellten Materialien das Thema als Multiplikator_innen in ihre jeweiligen Einrichtungen und Kollegien tragen (→ 4.6).

Der zweite Unterpunkt der Throughput-Qualität beschäftigt sich mit der **Professionalität** derer, die das Format durchführen. Hier sind als wichtige Aspekte die Fachkompetenz und die pädagogische Qualifizierung der Durchführenden genannt, sowie ein beratender und intensiver Charakter des Formates. Die Fachkompetenz umfasst in der vorliegenden Arbeit nicht nur das entsprechende Fachwissen zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, sondern angelehnt an die Erfolgsfaktoren zur Persuasion, also Einstellungsänderung (→ 3.3.2.1) auch die Glaubwürdigkeit für das Thema sprechen zu können. D.h. konkret, dass es förderlich ist, wenn zumindest eine Person des Teams selbst der LSBTI* Community angehört. Dies ist zwar für sich genommen noch kein Merkmal, was eine Person dazu qualifiziert, effektive Sensibilisierung für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt durchführen zu können, aber als ergänzendes Merkmal erhöht es die Glaubwürdigkeit und ermöglicht außerdem, autobiografische Erfahrungen in das Format einfließen zu lassen. Da das Gesamtkonzept auch immer wieder an das Diversity-Konzept allgemein angebunden wird, ist es darüber hinaus sinnvoll eine gewisse Vielfalt im Team abzubilden. Demzufolge ist es wünschenswert, wenn sowohl eine Frau*, als auch ein Mann*²⁷ im Team vertreten sind. Wenn neben einer nicht-heterosexuellen oder cis-geschlechtlichen Person auch eine heterosexuelle Person Teil des Teams ist, wäre der Optimalfall gegeben. So ist die Glaubwürdigkeit auf der einen Seite sichergestellt und gleichzeitig zeigt sich, dass auch Personen, die nicht Teil der LSBTI* Community sind, sich für deren Belange einsetzen können. Eine darüber hinaus gehende Vielfalt bezogen auf Herkunft, Hautfarbe, Religion, Alter oder physische Fähigkeiten ist auch förderlich, wohl wissend, dass natürlich die mögliche Abbildung von Vielfalt bei zwei Referent_innen begrenzt ist. Die pädagogische Qualifizierung der Durchführenden ist ebenso von immenser Wichtigkeit, wobei hier weniger nur der formale Bildungsabschluss gemeint ist, sondern darüber hinaus auch Erfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung. Der beratende und intensive Charakter des Formates spiegelt sich im konkreten Fall der vorliegenden Arbeit in der Hilfestellung, die beim Transfer der Inhalte auf die berufliche Praxis der Teilnehmenden zu geben ist. Dadurch, dass die Referent_innen eine entsprechende Expertise und Erfahrung bezogen auf die Möglichkeiten aber auch Herausforderungen der konkreten Umsetzung der Inhalte des Formates haben sollten, ist es an ihnen, dies immer wieder exemplarisch offenzulegen, bspw. in Form von „best practice“ Beispielen, die im Übrigen den wichtigsten Inhalt für die Befragten darstellen (s. Abb. 60). Hier findet ein fließender Übergang zum letzten Unterpunkt der Throughput-Qualität statt:

²⁷ Frau und Mann meint hier sowohl cis-, als auch trans-geschlechtlich. Ebenso wäre insbesondere eine intergeschlechtliche Person prädestiniert, um Vielfalt auch im Geschlecht sichtbar zu machen.

Didaktik stellt einen essenziellen Bestandteil einer effektiven Sensibilisierung dar und ist daher gut zu durchdenken. Im Modell werden als zentrale Eigenschaften „motivierend“, „erwachsenengemäß“ und „erfahrungsorientiert“ genannt. Im Kontext von Sensibilisierungsformaten zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sind diese Eigenschaften in einem sehr umfänglichen Sinne zu verstehen. Davon ausgehend, dass selbst Menschen, deren Defizite in Bezug auf eine vielfaltssensible Haltung überschaubar sind, bestimmte blinde Flecken haben, die darauf zurückzuführen sind, dass sie gewisse Erfahrungen, die LSBTI* Menschen kennen, so nicht erlebt haben, ist für eine nachhaltige Etablierung einer vielfalts-sensiblen Haltung eine weite Interpretation dieser Eigenschaften essenziell. Diese drei Attribute sprechen in bestimmter Weise die drei Schwerpunkte an: Erwachsenengemäß lässt sich hier stark auf den Schwerpunkt des Wissens beziehen, insbesondere in einem Format, das professionell tätiges Fachpersonal qualifiziert. Eine Ansprache rationaler Überzeugungen ist also von Bedeutung. Es geht darum Fachwissen, welches eine Relevanz für die berufliche Praxis hat, zu präsentieren und entsprechend an die Fachlichkeit anzudocken und die Teilnehmenden argumentativ von der Bedeutung des Themas für ihre berufliche Tätigkeit zu überzeugen. „Erfahrungsgemäß“ als Attribut bezieht sich eher auf den Schwerpunkt der Awareness. Bewusstseinsbildung für bestimmte Sachverhalte lässt sich nicht nur bedingt rational vermitteln. Stattdessen geht es darum, den Teilnehmenden Erkenntnisse zu ermöglichen, indem sie bestimmte Erfahrungen selbst machen. Hierbei ist der Bezug zum Diversity-Konzept wieder von Bedeutung. Gehören die Teilnehmenden nicht zur LSBTI* Community, gilt es Analogien zur eigenen Biografie anhand weitere Merkmale von Diversity zu ermöglichen, bspw. den Blick auf eigene Diskriminierungserfahrungen zu lenken, auf das damit verbundene Gefühl und von dort aus den Perspektivwechsel auch emotional zu ermöglichen. Methoden, die einen situativen Rollenwechsel bezogen auf das Erleben von Zugehörigkeit zur In- und Outgroup ermöglichen, eignen sich an dieser Stelle sehr gut. Zuletzt gilt es, das Format motivierend zu gestalten. Motivation hat in diesem Kontext zweierlei Bedeutungen. Die eine ist die klassische Motivation, bspw. die neu erlangte Handlungskompetenz auch wirklich im Beruf anzuwenden. Dass diese Motivation nicht zu kurz kommen sollte, zeigt sich u. a. daran, dass Handlungskompetenz von den drei Schwerpunkten den größten Anteil „graduall unsensibler“ Typen aufweist (→ 4.6). Hier sollte nicht zuletzt auch vermittelt werden, dass eine etablierte, routinierte vielfaltssensible Haltung keine Mehrarbeit bedeutet, wie von einigen Befragten befürchtet (→ 4.4.2.4). Der andere Aspekt von Motivation in diesem Kontext – und der möglicherweise sogar noch wichtigere – ist, dass die Referent_innen eine fehlerakzeptierende Haltung während des Formates an den Tag legen. Dies war auch der dritt wichtigste Punkt, den die Befragten als Eigenschaft für ein Format nannten (s. Abb. 59). Soll sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden sich wirklich für das Thema öffnen und ggf. auch alle Fragen stellen, die sie haben, von denen sie nicht wissen, ob die Formulierung der Frage oder evtl. die Frage selbst politisch korrekt ist oder sie aus anderen Gründen ge-

hemmt sind zu fragen, dann muss neben einer vertrauensvollen Atmosphäre, diese fehlerakzeptierende Haltung gewährleistet sein. Ein Aufmerksam-machen auf ein Defizit ist gewünscht, aber es sollte ohne eine Wertung erfolgen, sodass die Teilnehmenden nicht befürchten müssen, bloßgestellt oder moralisch belehrt zu werden. Dies würde eventuelle Stereotype oder Vorurteile gegenüber dem Thema nur verfestigen, anstatt sie aufzubrechen. Das Format ist empathisch zu gestalten, nicht moralisch. Werden diese Empfehlungen berücksichtigt, steht der effektiven Vermittlung der Lerninhalte und der Erreichung der Lernziele unter der Perspektive der Throughput-Qualität nichts im Wege. Die Output-Qualität stellt im Kontext dieser Arbeit einen Sonderfall dar und lässt sich nicht statisch unter die Angebotsplanung bzw. -durchführung subsumieren, da das gewünschte Ergebnis, das durch die Output-Qualität beschrieben wird, bereits durch den Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt definiert ist. Die Inhalte, die zum gewünschten Ergebnis führen, finden sich in der Beschreibung der Lernziele und -inhalte. Die Überprüfung der Erreichung ebendieser ist dann Teil einer Angebotsevaluation, in der auch die drei Aspekte der Output-Qualität aufgegriffen werden.

5.3 Evaluation

Im Modell der Qualitätskriterien nach Arnold (s. Abb. 66) sind die drei Unterpunkte, welche die Output-Qualität ausmachen Abschluss, Zufriedenheit und Persönlichkeitsentfaltung. **Der Abschluss des Formats** lässt sich demnach unter Qualitätsgesichtspunkten an der Zielerreichung und Verwendbarkeit ablesen. **Die Zufriedenheit der Teilnehmenden** daran, ob die Inhalte berufsbezogen, kompetenzerweiternd und karrierewirksam sind und die **Persönlichkeitsentfaltung** zeichnet sich durch den Grad der Selbstverwirklichung, Stabilisation und Schlüsselqualifikation aus, die die Inhalte nach sich ziehen. Nun ist es so, dass die gesamte Gestaltung der vorliegenden Arbeit sich in Gänze am Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt orientiert. Dadurch, dass der angestrebte Zielzustand, die Sensibilität, auf den Grundsätzen des Aktionsplans aufbaut, bedarf es eigentlich zweier Evaluationen, um zu überprüfen, ob den Qualitätskriterien des Format-Outputs genüge getan wurde: Ob die Inhalte sich in der Folge in der beruflichen Praxis als zielerreichend und verwendbar darstellen, lässt sich erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung nach der Teilnahme am Qualifizierungsformats beurteilen. Ebenso, ob bspw. die nötigen Schlüsselqualifikationen vermittelt wurden, die zur entsprechenden Zielerreichung benötigt werden, während hingegen die Zufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf Kompetenzerweiterung, sowie Berufsbezogenheit direkt am Ende des Formates abgefragt werden können. Wie sich am gesamten Aufbau der Arbeit hinsichtlich ihrer Strukturierung an Qualitätsmanagementkriterien und einer praxisnahen inhaltlichen Ausrichtung sehen lässt, ist sie bestrebt, all die Punkte der Output-Qualität angemessen zu berücksichtigen. Ob dies letztendlich auch geschieht, muss dann durch zwei Evaluationsformen überprüft werden:

1. Eine Evaluation am Ende eines jeden Angebots, bei dem die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, standardisiert zu bewerten, inwieweit sie die genannten Leitziele der Schwerpunkte erreicht haben und ob sie zufrieden mit der Veranstaltung als Ganzes sind. Hierbei interessiert der Aufbau des Formates, die Dauer des Angebots, die methodische Gestaltung, die fachliche Kompetenz der Referierenden, die Qualität der Inhalte, sowie die Arbeitsatmosphäre unter der Perspektive von Vertrauen und Fehlerakzeptanz. Ebenso sind offene Anmerkungsmöglichkeiten für konstruktive Kritik und Wünsche zu geben. Für die Beantwortung der jeweiligen Punkte eignet sich eine Skalenabfrage, bspw. mit sechs graduellen Abstufungen, wie im Online-Fragebogen, der der Bedarfsanalyse zugrunde liegt. Hierfür ist ein Standard-Evaluationsbogen vorzubereiten, der dem Aufbau und den Inhalten des Angebotes anzupassen ist. Es muss sichergestellt werden, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, diesen anonym auszufüllen und abzugeben.

Diese Form der Evaluation lässt kurzfristige Korrekturen der Formate zu, da die Ergebnisse schnell verfügbar sind und kann mit allen Teilnehmenden durchgeführt werden.

2. Die zweite Evaluationsform, welche überprüfen soll, ob die Angebote sich nachhaltig als geeignet herausgestellt haben, zielerreichend und verwendbar zu sein und ob sie die nötigen Schlüsselqualifikationen ausbildeten, lässt sich stichprobenartig nach dem Ablauf eines Jahres versuchen zu erfragen. Dies setzt voraus, dass die Teilnehmenden bei den Angeboten nach ihrer Bereitschaft gefragt werden, zu einem späteren Zeitpunkt für eine entsprechende Evaluation angeschrieben zu werden. All jene, die sich dazu bereit erklären, sollten dann entsprechend wieder kontaktiert werden. Im Falle dieser zweiten Form der Evaluation kann auch ein etwas detaillierterer Fragebogen entwickelt werden, der spezifischer auf Inhalte der Schwerpunktvermittlung eingeht und differenziert nach der Anwendung der Inhalte fragt, nach der Häufigkeit und auch nach der möglichen Anstrengung, die damit verbunden ist. So kann einige Zeit nach Durchführung erster Sensibilisierungsveranstaltungen eine Einschätzung zur Zielerreichung, Verwendbarkeit und Schlüsselqualifikation vorgenommen werden und ggf. entsprechende Korrekturen vorgenommen werden. Diese beiden Formen der Evaluation sind als Selbstevaluationen konzipiert, setzen dementsprechend aber eine entsprechende Reflexions- und Selbstkritikkompetenz voraus.

6. Fazit

Aufgrund der gesonderten Zusammenfassung der Bedarfsanalyse kann das Fazit an dieser Stelle etwas kürzer gehalten werden: Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ein geeignetes politisches Instrument darstellt, um die Lebensrealitäten von LSBTI* Menschen in Hamburg zu verbessern, da er die Akzeptanzarbeit legitimiert und unterstützt sowie bestrebt ist, das Thema in die gesellschaftliche Breite zu tragen. Am Beispiel der Zielgruppe dieser Arbeit zeigt sich jedoch, dass dies zur Zielerreichung nur ein Schritt von vielen ist. Die

inhaltliche Ausgestaltung des Aktionsplans muss in entsprechende Rahmenbedingungen eingebettet sein: Zum einen braucht es die strukturellen Voraussetzungen. Diese umfassen nicht nur die angemessene Finanzierung der arbeitgebenden Einrichtungen hinsichtlich der Qualifizierung ihrer Mitarbeitenden für das Thema, sondern auch die zeitlichen Kapazitäten, die für die Teilnahme an den entsprechenden Angeboten nötig sind. Da von den pädagogischen Fachkräften erwartet wird, an einer Vielzahl von thematisch unterschiedlichen Fortbildungen teilzunehmen, offenbarte sich die Tendenz, dass das Thema der vorliegenden Arbeit für viele Pädagog_innen eines war, welches bei einer Knappheit an Kapazitäten eine niedrige Priorität hatte und somit droht zugunsten anderer Inhalte vernachlässigt zu werden. Die Bereitschaft zur Teilnahme hängt aber nicht nur an strukturellen Gegebenheiten, sondern auch an persönlichen. Eine höchst problematische Korrelation scheint zwischen dem Grad der Sensibilität und der Teilnahmebereitschaft zu bestehen. Je niedriger die Sensibilität für das Thema ist, desto geringer die Bereitschaft zur Teilnahme. Soll eine personell flächendeckende Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte in Hamburg erfolgen, so müssen adäquate Umgangsformen mit diesem Phänomen gefunden werden. Verpflichtende Teilnahmen an entsprechenden Angeboten oder die Implementierung des Themas in den jeweiligen Studiengängen sind schwerlich zu vermeiden, soll das Leitziel des Aktionsplans bei der Zielgruppe erreicht werden. Insgesamt sind die aufgedeckten Sensibilisierungsbedarfe, die bei knapp der Hälfte der Befragten deutlich wurden, beachtlich, vor dem Hintergrund der jeweiligen professionellen Aufträge, der Begleitung, Unterstützung, Bildung und Erziehung von jungen Menschen. Es zeigte sich dabei, dass für eine vielfaltssensible Haltung der pädagogischen Fachkräfte verschiedene Komponenten von Sensibilität vorhanden sein müssen. Diese drei Schwerpunkte Wissen, Awareness und Handlungskompetenz in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, stehen in engem Zusammenhang zueinander und bedingen sich z. T. gegenseitig. Von Sensibilität kann daher nur gesprochen werden, wenn es keine nennenswerten Defizite in allen Bereichen gibt. Auf Grundlage dieser Erkenntnis baut sich das Basismodul auf und berücksichtigt neben den notwendigen Inhalten auch zielfördernde Eigenschaften der Qualifizierungsangebote. Insgesamt gesehen ist das Thema eines, dem pädagogische Fachkräfte in Hamburg neugierig und aufgeschlossen aber auch mit einigen blinden Flecken gegenüberstehen. Annähernd zwei Drittel der Befragten haben Interesse an entsprechender Sensibilisierung. Nun gilt es diese zwei Drittel zu versorgen und das verbliebene Drittel zu erreichen, was nicht zuletzt auch eine Frage des politischen Willens ist.

7. Verzeichnis der Gesetze, Verordnungen, Verwaltungsanweisungen und anderer Rechnungslegungsnormen

AGG (2006): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz vom 14. August 2006 (BGBl I S 1897), zuletzt geändert durch Art. 8 SEPA-BegleitG vom 3.4.2013(BGBl I S 610). In: Palandt 2018: Bürgerliches Gesetzbuch, S. 2959

SGB VIII (2017): Sozialgesetzbuch (SGB) Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe – vom 11. September 2012 mit allem späteren Änderungen einschließlich der Änderungen durch Art. 10 Abs. 10 G zur Neuregelung des Schutzes von Geheimnissen bei der Mitwirkung Dritter an der Berufsausübung schweigepflichtiger Personen vom 30. Oktober 2017. In: Nomos Gesetze 2018: Gesetze für die Soziale Arbeit, S. 1901

8. Literatur

Ansorge, Ulrich/Leder, Helmut 2017: Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Wiesbaden: Springer

Arnold, Rolf 1994: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitung (GdWZ). 5. Jg., H. 1, S. 6-10, zit. nach: Galiläer, Lutz 2005: Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa

Arnold, Ulli 2014: Qualitätsmanagement in Sozialwirtschaftlichen Organisationen. In: Arnold, Ulli/Grunwald, Klaus/Maelicke, Bernd (Hrsg.): Lehrbuch der Sozialwirtschaft. Baden-Baden: Nomos

Attesländer, Peter 2010: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt

Bailey, J. Michael/Vasey, Paul L./ Diamond, Lisa M./Breedlove, S. Marc/Vilain, Eric/Epprecht, Marc 2016: Sexual Orientation, Controversy and Science. In: Psychological Science in the Public Interest. 17 Jg., H. 2, S. 45-101

Blankertz, Stefan/Doubrawa, Erhard 2005: Lexikon der Gestalttherapie. Wuppertal: Peter Hammer

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang 2014: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS

Degele, Nina 2008: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Paderborn: Werner Fink

Dehnbostel, Peter 2007: Lernen im Prozess der Arbeit. Münster u. a.: Waxmann

Diekmann, Andreas 2012: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie

DIN EN ISO 9000 2015: Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2015). Deutsche und Englische Fassung. Berlin: Beuth

Donabedian, Avedis 1980: Explorations in Quality Assessment and Monitoring Volume I. The Definition of Quality and Approaches to its Assessment. Ann Arbor: Health Administration Press

Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian 2018: Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine 2006: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München: Juventa

- Flick, Uwe 2013: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie, S. 252-265
- Freie und Hansestadt Hamburg 2017: Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Hamburg: Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung
- Galiläer, Lutz 2005: Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa
- Gaupp, Nora/Krell, Claudia 2014: Erreicht die Jugendarbeit lesbische, schwule, bisexuelle und trans* Jugendliche? Eine Analyse basierend auf Interviews mit Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften. In: GIP Gleichstellung in der Praxis. 10 Jg., H. 3, S. 24-28
- Gygax, Pascale u. a. 2008: There is no generic masculine in French and German. In: Language and Cognitive Processes, Jg. 23, H. 3, S. 464-485
- Haddock, Geoffrey/Maio Gregory R. 2014: Einstellungen. In: Jonas, Klaus/Strobe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 197-230
- Heite, Catrin 2010: Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessler, Fabian/Plößer, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-200
- Helfferrich, Cornelia 2011: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hark, Sabine 2009: Queer Studies. In: von Braun, Christina / Stephan, Inge (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln Weimar Wien: Böhlau, S.309-32
- Kelle, Udo 2008: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kelle, Udo 2013: Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie, S. 485-502
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian 2013: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie, S. 299-309
- Klauer, Karl Christoph 2008: Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernhard (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 23-32
- Knoll, Jörg 2007: Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim und Basel: Beltz
- Krell, Claudia/Oldemeier, Kerstin 2017: Coming-out – und dann...?! Coming-out Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Kromrey, Helmut/Roose, Jochen/Strübing, Jörg 2016: Empirische Sozialforschung. Konstanz und München: UVK

- Kuckartz, Udo 2018: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Küpper, Beate/Klocke, Ulrich/Hoffmann, Lena-Carlotta 2017: Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia 2016: Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. Weinheim und Basel: Beltz
- Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J. 2012: Diversity und Soziale Arbeit: Umriss eines kritisch-reflexiven Ansatzes. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 43. Jg., H. 1, S. 92-101
- Meinefeld, Werner 2013: Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, S. 265-275
- Merchel, Joachim 2013: Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Merchel, Joachim 2017: Qualitätsentwicklung. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid: Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 762-766
- Merx, Andreas 2013: Diversity – Umsetzung oder Proklamation? In: Migration und Soziale Arbeit. 35 Jg., H. 3, S. 236-242
- Moos, Gabriele/Peters, André 2015: BWL für soziale Berufe. München: Ernst Reinhardt
- o.V. 2007: Haltung. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.); Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- Parkinson, Brian 2014: Soziale Wahrnehmung und Attribution. In: Jonas, Klaus/Strobe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 66-106
- Petersen, Lars-Eric/Six, Bernhard 2008: Stereotype. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernhard (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 21-22
- Petersen, Lars-Eric/Six, Bernhard 2008: Vorurteile. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernhard (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 109-110
- Plößer, Melanie 2013: Umgang mit Diversity in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 257-269
- Reich-Claassen, Jutta/von Hippel Aiga: Angebotsplanung- und Gestaltung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1003-1015
- Schlutz, Erhard 2006: Bildungsdienstleistung und Angebotsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann
- Schmid Mast, Marianne/Krings, Franciska 2008: Stereotype und Informationsverarbeitung. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernhard (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-44

Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Ann-Christin/Schröder, Ute B. 2015: Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine - Einleitung. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Ann-Christin/Schröder (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-22

Schröder, Hubertus 2012: Diversity Management und Soziale Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 43. Jg., H. 1, S. 4-16

Sielert, Uwe 2017: Sexualität und Diversifizierung sexueller Lebenswelten und Identitäten im Migrationskontext. In: Sielert, Uwe/Marburger, Helga/Griese, Christiane (Hrsg.): Sexualität und Gender im Einwanderungsland. Öffentliche und zivilgesellschaftliche Aufgaben – ein Lehr- und Praxishandbuch. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg

Spears, Russel/Tausch, Nicole 2014: Vorurteile und Intergruppenbeziehungen. In: Jonas, Klaus/Strobe, Wolfgang/Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 507-564

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke 2013: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg

Stahlberg, Dagmar/Sczesny, Sabine 2001: Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau, Jg. 52, H. 3, S. 131-140

Stimmer, Franz 2000: Lexikon der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. München und Wien: Oldenbourg

Strauss, Anselm L. 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink

Tillmann, Klaus-Jürgen 2010: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie

Vinz, Dagmar/Schiederig, Katharina 2009: Gender und Diversity – Vielfalt verstehen und gestalten. In: Massing, Peter (Hrsg.): Gender und Diversity. Schwalbach/TS: Wochenschau, S. 9-32

Von Spiegel, Hiltrud 2013: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt

Walgenbach, Katharina 2017: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen und Toronto: Barbara Budrich

Watzlawick, Paul 2016: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. München, Berlin, Zürich: Piper

Wendt, Peter-Ulrich 2018: Lehrbuch Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa

Wentura, Dirk/Frings, Christian 2013: Kognitive Psychologie. Wiesbaden: Springer

Witzel, Andreas/Reiter, Herwig 2012: The Problem-centred Interview. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Washington DC: SAGE

Wolff, Stephan 2013: Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie, S. 334-349

Internetquellen

Bailey, J. Michael/Vasey, Paul L./Diamond, Lisa M./Breedlove, S. Marc/Vilain, Eric/Epprecht, Marc 2016: Sexual Orientation, Controversy and Science. In: Psychological Science in the Public Interest. 17

Jg., H. 2, S. 45-101. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100616637616> (Abrufdatum: 28.01.2019)

Bundeszentrale für politische Bildung 2012. Aus Politik und Zeitgeschichte 16-17/2012. Sprache und Ungleichheit: URL: <http://www.bpb.de/apuz/130411/sprache-und-ungleichheit?p=all> (Abrufdatum: 31.01.2019)

Dalia Research 2016: Counting the LGBT Population based on a census-representative survey of 11.754 people across the EU. URL: <https://daliaresearch.com/counting-the-lgbt-population-6-of-europeans-identify-as-lgbt/> (Abrufdatum: 05.12.2018)

Statistisches Bundesamt 2018: Fachserie 11, Reihe 4.1. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2017/2018. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410187004.pdf?__blob=publicationFile (Abrufdatum: 29.01.2019)

Die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 2018: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der in das Geburtenregister einzutragenden Angaben. Drucksache 19/4669. URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/046/1904669.pdf> (Abrufdatum 05.12.2018)

Dudenredaktion (o. J.): „Handlung“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Handlung> (Abrufdatum: 30.11.2018)

Gymnasium Ottweiler: Tabelle für die Zuordnung von Rohpunkten zu den entsprechenden Noten. URL: https://www.gymnasium-ottweiler.de/fileadmin/user_upload/Service/Downloads/Tabelle_Zuordnung_Noten_zu_Rohpunkten-Prozentschema.pdf (Abrufdatum: 29.01.2019)

Hamburgisches Schulgesetz, Erster Teil, §2: URL: <https://www.hamburg.de/content-blob/1995414/3ccecba460184cf0d867cc3a5e7e13b2/data/schulgesetzdownload.pdf> (Abrufdatum: 29.01.2019)

Hirschfeld-Kongress 2013: Glossar. URL: <http://www.hirschfeld-kongress.de/blog/glossar.html> (Abrufdatum: 05.12.2018)

HU Berlin: N.P. Ernsting Notenschlüssel. URL: <https://www2.hu-berlin.de/chemie/ernsting/lectures/Notenschluessel.html> (Abrufdatum: 29.01.2019)

Klocke, Ulrich 2016: Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen: was können pädagogische Fachkräfte tun?. URL: https://www.vielfalt-mediathek.de/data/formatiert_klocke_2016_homophobie_und_transphobie_in_schulen_und_jugendeinrichtungen_vielfalt_mediathek_ohne_demokratie_leben_1.pdf (Abrufdatum: 04.12.2018)

Schulaufklärungsprojekt soorum. URL: <https://www.mhc-hh.de/beratung-aufkl%C3%A4rung/aufkl%C3%A4rung-an-schulen/> (Abrufdatum: 29.01.2019)

Statistikamt Nord 2016: Nord.regional Band 19. Hamburger Stadtteil-Profile Berichtsjahr 2016. URL: https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/NORD.regional/NR19_Statistik-Profile_HH_2017.pdf (Abrufdatum: 29.01.2019)

Vereinte Nationen 2012: Born free and equal. Sexual Orientation and Gender Identity in International Human Rights Law. URL: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLow-Res.pdf> (Abrufdatum: 01.02.2019)

Zeit Online. Homophob? Muss nicht sein. Ein Gastbeitrag von Ulrich Klocke. URL: <https://www.zeit.de/wissen/2014-02/homophobie-ursachen-folgen-akzeptanz> (Abrufdatum: 29.01.2019)

9. Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang I.....	S. 109
Kurzfragebogen Lehrkräfte.....	S. 110
Kurzfragebogen Sozialarbeitende.....	S. 111
Interviewleitfaden Lehrkräfte.....	S. 112
Experteninterview-Leitfaden Lehrkraft.....	S. 120
Interviewleitfaden Sozialarbeitende.....	S. 129
Expertinneninterview-Leitfaden Sozialarbeitende.....	S. 138
Vereinbarung Interviewpartner_innen.....	S. 142
Anhang II.....	S. 143
Codebaum der qualitativen Datenanalyse.....	S. 144
Tabelle 1.....	S. 151
Tabelle 2.....	S. 152
Der Online-Fragebogen.....	S. 154
Tabelle 3, Korrespondenzregeln der Typenbildung.....	S. 164
Auszug aus der Auswertungsmatrix der Typenbildung.....	S. 174
Anhang III.....	S. 182
Eidesstattliche Erklärung.....	S. 183

Anhang I

Kurzfragebogen Lehrkräfte

Name:

Alter:

Migrationshintergrund*: ja / nein

Wenn ja, welcher:

Beruf, ggf. akademischer Grad:

Seit wann im Beruf tätig:

In folgenden Schulformen habe ich bisher unterrichtet:

Zurzeit unterrichte ich in folgender Schulform:

Unterrichtete Fächer:

Wunschname, der als Synonym zwecks Anonymisierung in der MA Thesis verwendet wird:

*** Selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren**

Kurzfragebogen Sozialarbeitende

Name:

Alter:

Migrationshintergrund*: ja / nein

Wenn ja, welcher:

Beruf, ggf. akademischer Grad:

Seit wann im Beruf tätig:

In diesen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit habe ich gearbeitet:

Zurzeit bin ich in folgendem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit tätig:

Wunschname, der als Synonym zwecks Anonymisierung in der MA Thesis verwendet wird:

*** Selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsbürgerschaft geboren**

Interviewleitfaden Lehrkräfte

Ein paar grundsätzliche Dinge vorab: Es gibt in diesem Interview kein Richtig oder Falsch. Ganz im Gegenteil, es ist sehr gewünscht, dass Sie offen antworten, ohne Sprechverbote oder aus voreilem Gehorsam unter der Perspektive von vermeintlicher politischer Korrektheit. Die Ergebnisse sind nur etwas wert, wenn sie authentisch zustande kommen. Selbstverständlich werden die Ergebnisse nur anonymisiert genutzt.

Frage 1:

Ich möchte heute mit Ihnen über den Themenkomplex Gleichstellung und Vielfalt ins Gespräch kommen. Ein Schwerpunkt hierbei soll auf dabei auch auf Ihrem beruflichen Alltag liegen.

Als Einstieg habe ich dafür den Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, den der Hamburger Senat am Anfang dieses Jahres auf den Weg gebracht hat. Ich weiß nicht, ob Sie bereits davon gehört haben?!

Wie der Name schon sagt, bezieht sich der Aktionsplan primär auf die Gleichstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*gender. Im Geleitwort heißt es, er solle einen Beitrag leisten, für ein besseres gesellschaftliches Klima, in dem die Menschen unabhängig von ihrer geschlechtlichen und sexuellen Identität ein gleichberechtigtes und selbstbestimmtes Leben führen können.

Ziel ist es dabei, das genannte Thema querschnittsmäßig in allen Hamburger Institutionen, Behörden und Einrichtungen zu verankern.

Für den Bereich Schule heißt es hier u. a. im Aktionsplan:

„Im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen nach §2 des Hamburgischen Schulgesetzes ist festgelegt, dass Schüler_innen befähigt werden, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz zu gestalten.“

Und an anderer Stelle:

„Daher ist es wichtig, dass die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten sowie Homo- und Bisexualität als Querschnittsthemen in Unterrichtsfächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten altersgerecht aufgegriffen werden.“

Wie stehen Sie dazu, dass die Politik dieses Thema (jetzt) bearbeitet?

Kennen Sie z. B. von Kolleg_innen auch andere Haltungen zu diesem Thema?

Frage 1a) optional, wenn wenig kommt:

In vorherigen Gesprächen mit Lehrkräften zu diesem Thema, wurde hin und wieder die Meinung geäußert, dass mit diesem Thema:

„Schon wieder eine Sau durchs Dorf getrieben wird.“

Was sagen Sie dazu? Wie ist Ihre Meinung dazu?

Können Sie verstehen, dass man diese Haltung dazu hat? Warum (nicht)?

Kennen Sie solche Meinungen unter Ihren Kolleg_innen? Erzählen Sie doch mal!

Ad hoc Fragen:

- Welche Assoziationen haben Sie bzgl. des AP's?
- Was glauben Sie, was sie mit dem AP erwartet?
- Halten Sie diese politische Agenda für nötig?
- Welche Themen sollte die Politik stattdessen/darüber hinaus in den Fokus nehmen?
- Wie würden Sie in diesem Zusammenhang die Prioritäten setzen? Warum?
- Welche Absicht steckt Ihrer Meinung nach hinter dem AP? Können Sie diese nachvollziehen?
- Wie ist Ihre Haltung grundsätzlich zu solchen gesellschaftspolitischen Instrumenten, wie dem AP?
- Was halten Sie davon, dass...

Einstieg ins Thema - Infos geben - erstes Abtasten der Einstellungen - Prioritäten

Frage 2:

Als Lehrkraft richten Sie Ihren Unterricht ja anhand des Bildungsplans aus.

Mal unter realistischer Alltagsperspektive betrachtet:

Welche Aufmerksamkeit kommt da so einem Aktionsplan zu?

Erzählen Sie doch mal!

Was glauben Sie, wie sich das bei Kolleg_innen von Ihnen so darstellt?

Wie handhaben diese das?

- Welche Ebene in der Schulhierarchie spricht der AP Ihrer Meinung nach an?
- In welchem Verhältnis stehen AP und Lehrplan Ihrer Meinung nach zueinander?
-

Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Realitätscheck - subjektive Machbarkeit - Widerstände - Prioritäten

Frage 3:

Der Bildungsplan legt ja zu thematisierende Inhalte häufig eher als Oberbegrifflichkeiten fest, die in der konkreten Umsetzung viel individuellen Spielraum lassen:

Kommen die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Ihrem Fachbereich vor?

Ja: Können sie mir mehr davon erzählen?

Nein: Warum nicht? Wo gehört es Ihrer Meinung nach hin und warum?/ Wo hätte es Platz in Ihrem Fachbereich?

→ Ja und nein: Was bräuchten Sie zur Unterstützung?

Wie ist das bei Kolleg_innen von Ihnen?

Kennen Sie Beispiele, wie diese die Themen behandeln?

Wie stehen Sie dazu?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

(subjektive) Zuständigkeit – Unterstützungsbedarf – persönliche Erfahrungen

Frage 3a:

Falls noch nicht thematisiert, beiläufig fragen:

Kennen Sie eigentlich in ihrem persönlichen Umfeld LSBT* Personen?

Ja: Erzählen sie doch mal etwas davon!

Nein: → weiter im Fragebogen

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Frage 4:

Laut einer aktuellen Studie (Klocke, 2016: Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugendeinrichtungen) ist „schwul“ nach wie vor ein sehr häufig genutztes Schimpfwort an Schulen:

Kennen Sie das?/ Haben Sie das schon erlebt? [Bezug Sportunterricht/ Wettkampfsprache](#)

Ja: Erzählen Sie doch mal von solchen Situationen.

- In welchem Kontext ist das passiert?
- Wie haben die anderen Schüler_innen reagiert?
- Wie haben Sie reagiert?
- Warum?
- Können Sie das näher ausführen?

Nein: Wie würden Sie reagieren? Warum?

Bezug zu 3a:

LSBT* persönlich bekannt:

Wie wäre die Situation (Frage 4), wenn xyz (bekannte LSBT* Person) dabei wäre?

- Warum?
- Sind Sie sicher, dass niemand Ihrer Schüler_innen LSBT* ist?
- Ggf. warum?

- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Umgang mit Homophobie/Unsensibilität – persönlicher Bezug und Transfer

Frage 5:

Wir haben ja jetzt bereits über die Themen sexuelle Vielfalt und geschlechtliche Identität als Inhalte des Bildungsplans gesprochen, sowie über Situationen, in denen „schwul“ als Abwertung durch Schüler_innen genutzt wird.

Mal unabhängig von dem bereits Angesprochenen: Haben Sie Situationen mit Menschen im Schulkontext erlebt, in denen die Themen Lesbisch-, Schwul-, Bi- oder Trans* eine Rolle gespielt haben?

- ➔ Bei Schüler_innen
- ➔ Im Kollegium
- ➔ Sonstiges

Ja: Erzählen Sie doch mal davon! Worum ging es? Wie waren die Reaktionen? Wie haben Sie die Situation(en) erlebt? Was hätten Sie sich gewünscht?

Nein: Was glauben Sie, woran es liegt, dass das niemals Thema war?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Erfahrungen – Einstellungen – Umgang - Haltung

Frage 6:

Wir haben jetzt über Ihre Erfahrungen/mögliche Erwartungen gesprochen, was den Umgang mit den Themen lesbisch, schwul, bisexuell und trans* angeht. Lassen wir jetzt einmal mögliche Rahmenbedingungen, wie zu wenig Zeit oder Geld beiseite und betrachten nur die inhaltliche Auseinandersetzung:

Bringt die Auseinandersetzung mit diesen Themen Ihrer Meinung nach spezielle Anforderungen mit sich? Welche?

Wenn ja, was bräuchten Sie, um sich gut vorbereitet dafür zu fühlen?

Was wäre für Sie dabei eine Unterstützung?

In diesem Zusammenhang:

Hätten Sie grundsätzlich Interesse an Weiterbildung bzw. Informationsveranstaltungen zum Thema LGBT*?

-->Warum (nicht)? → **Was wären Ihrer Meinung nach gute Inhalte einer solchen Weiterbildung?**

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Frage 7:

Bisher haben wir ja sehr spezifisch über Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*gender gesprochen. Nun möchte ich die Perspektive etwas erweitern. In diesem Zusammenhang:

Sagt Ihnen der Begriff Diversity, bzw. Diversity Management etwas?	
ja	nein
<p>Was verstehen Sie darunter?</p> <ul style="list-style-type: none">• Was gehört Ihrer Meinung alles dazu?• Wie stehen Sie zu diesem Ansatz in der Arbeit?• Welche Gruppen/Kategorien fallen Ihnen im Zusammenhang mit Diversity ein?• ggf: warum sex. Orientierung und geschlechtliche Identität nicht?	<p>Definition: ***</p> <ul style="list-style-type: none">• Können Sie sich etwas darunter vorstellen?• Wie stehen Sie zu diesem Ansatz in der Arbeit?• Welche Gruppen/Kategorien fallen Ihnen im Zusammenhang mit Diversity ein?• ggf: warum sex. Orientierung und geschlechtliche Identität nicht?

*****Diversität** ist ein Konzept der Soziologie, das in der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft, analog zum Begriff Diversity im englischsprachigen Raum, für die Unterscheidung und Anerkennung von Gruppen- und individuellen Merkmalen benutzt wird. Häufig wird der Begriff Vielfalt anstelle von Diversität benutzt.

Das Diversitätsmanagement als eine Methode des betrieblichen Personalwesens zielt darauf ab, die Diversität der Mitarbeiter konstruktiv und gewinnbringend zu nutzen.

(WikiPedia)

<p>7a) Genannt werden im Diversity Kontext als die wichtigsten Kategorien in der Regel Geschlecht, Ethnie, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung und Religion.</p> <p>Über sexuelle Orientierung haben wir ja bereits gesprochen. Wenn Sie an die anderen Kategorien denken, welche sind in Ihrer Arbeit von Bedeutung?</p> <ul style="list-style-type: none">• Beeinflusst diese Vielfalt Ihre Arbeit? Binden Sie die Vielfalt aktiv mit ein/machen Sie nutzbar?• Welche Chancen aber auch Risiken verbinden Sie mit vielfältiger Klientel in diesem Verständnis von Diversity?• Wie stehen Sie zu der Idee des Diversity Managements?

7b) Optional, falls wenig kommt:

Inklusion ist ja auch so ein Begriff, der im Schulalltag zunehmend in den Vordergrund rückt.

Haben Sie bereits Erfahrungen in Ihren Klassen damit gemacht?

Ja: Welche? Erzählen Sie doch mal ein wenig.

Nein: Wo sehen Sie Möglichkeiten inklusiv im Schulalltag zu arbeiten?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- **Können Sie das näher ausführen?**
- **Was meinen Sie genau damit?**
- **Wie geht es Ihnen damit?**
- **Wie stehen Sie dazu?**

prof. Haltung erfragen - Wissen erfragen - Einstellungen erfragen - Stichwort: Bewusstsein

Frage 8:

Wir kommen langsam zum Ende. Gibt es noch Dinge, die Ihnen im Laufe des Gesprächs in den Sinn gekommen sind, für die bisher noch kein Raum war?

Möchten Sie noch Anmerkungen oder Ergänzungen machen oder haben sonst noch etwas, was Ihnen unter den Nägeln brennt? Dann ist das jetzt die Gelegenheit dafür!

...

Experteninterview-Leitfaden Lehrkraft

Ein paar grundsätzliche Dinge vorab: Ich habe mich entschieden, Sie als Experten zu interviewen. Daraus folgt, dass wir vorab einmal über den Grad der Anonymisierung sprechen müssen. Ich habe den Leitfaden jetzt so formuliert, dass ich Sie als schwulen Lehrer befrage und nicht als ehemaligen Aktivisten bei den Schwulen Lehrern Hamburg. Wenn es für Sie in Ordnung ist, können Sie aber gerne davon erzählen, es ist dann nur schwer komplett zu anonymisieren. Wenn Sie großen Wert auf Anonymität legen, erzählen Sie doch einfach eventuelle Anekdoten als Privatperson, auch wenn diese im Kontext ihrer Tätigkeit bei den Schwulen Lehrern Hamburg geschehen sind.

Frage 1:

Sie sind Lehrer und Sie sind schwul. Wie transparent machen Sie Ihre sexuelle Orientierung im Beruf und warum? Erzählen Sie doch mal!

- Wie stehen Sie zu der Aussage: „Die sexuelle Orientierung ist etwas Privates und sollte daher kein Thema im beruflichen Kontext sein.“? → Warum? Erzählen Sie!
- Hatten Sie diese Einstellung von vornherein? Wie hat sie sich entwickelt bzw. warum geändert?

Einstieg ins Thema - Einstellungen – Prioritäten - Haltung

Frage 1a (optional):

Was für Erfahrungen haben Sie mit Ihrem Outing im Job gemacht?

- Welche Reaktionen gab es von Seiten der Lehrkräfte/Schüler_innen/Anderen?
- Was waren die überwiegenden Reaktionen?
- Können Sie von exemplarischen Reaktionen erzählen?
- Können Sie Anekdoten in diesem Zusammenhang erzählen?
- Spielt Ihre sex. Orientierung eine Rolle im Schulalltag?

Unterschiedliche Erfahrungen - Schulalltag

Ad hoc Fragen:

Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Frage 2:

Mit dem Aktionsplan zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt hat der Senat Anfang 2017 ein Instrument auf den Weg gebracht, welches die Lebenssituation von LSBT* Menschen in Hamburg nachhaltig verbessern soll.

Wie der Name schon sagt, bezieht sich der Aktionsplan primär auf die Gleichstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*gender. Im Geleitwort heißt es, er solle einen Beitrag leisten, für ein besseres gesellschaftliches Klima, in dem die Menschen unabhängig von ihrer geschlechtlichen und sexuellen Identität ein gleichberechtigtes und selbstbestimmtes Leben führen können.

Ziel ist es dabei, das genannte Thema querschnittsmäßig in allen Hamburger Institutionen, Behörden und Einrichtungen zu verankern.

Für den Bereich Schule heißt es hier u. a. im Aktionsplan:

„Im Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen nach §2 des Hamburgischen Schulgesetzes ist festgelegt, dass Schüler_innen befähigt werden, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz zu gestalten.“

Und an anderer Stelle:

„Daher ist es wichtig, dass die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten sowie Homo- und Bisexualität als Querschnittsthemen in Unterrichtsfächern, Lernbereichen und Aufgabengebieten altersgerecht aufgegriffen werden.“

Wie stehen Sie dazu, dass die Politik dieses Thema (jetzt) bearbeitet?

Kennen Sie z. B. von Kolleg_innen auch andere Haltungen zu diesem Thema?

Können sie mir davon erzählen?

Wie stehen Sie zu diesen Haltungen? Können Sie diese nachvollziehen?

Frage 2a) optional, wenn wenig kommt:

In vorherigen Gesprächen mit Lehrkräften zu diesem Thema, wurde hin und wieder die Meinung geäußert, dass mit diesem Thema:

„Schon wieder eine Sau durchs Dorf getrieben wird.“

Was sagen Sie dazu? Wie ist Ihre Meinung dazu?

Können Sie verstehen, dass man diese Haltung dazu hat? Warum (nicht)?

Kennen Sie solche Meinungen unter Ihren Kolleg_innen? Erzählen Sie doch mal!

Ad hoc Fragen:

- Welche Assoziationen haben Sie bzgl. des AP's?
- Was glauben Sie, was sie mit dem AP erwartet?
- Halten Sie diese politische Agenda für nötig?
- Welche Themen sollte die Politik stattdessen/darüber hinaus in den Fokus nehmen?
- Wie würden Sie in diesem Zusammenhang die Prioritäten setzen? Warum?
- Welche Absicht steckt Ihrer Meinung nach hinter dem AP? Können Sie diese nachvollziehen?
- Wie ist Ihre Haltung grundsätzlich zu solchen gesellschaftspolitischen Instrumenten, wie dem AP?
- Was halten Sie davon, dass...

Einstieg ins Thema - Infos geben - erstes Abtasten der Einstellungen - Prioritäten

Frage 3:

Sind Sie im Laufe Ihrer beruflichen Karriere Vorbehalten von Lehrkräften gegenüber dem Thema LSBT* begegnet? Erzählen Sie doch mal!

- Vorbehalte Ihnen gegenüber?
- Vorbehalte der Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt als Querschnittsthema im Unterricht gegenüber?
- Sonstiges?

Wie sollte Ihrer Meinung nach mit solchen Vorbehalten umgegangen werden?

Vorbehalte – Umgang mit Vorbehalten

Frage 4:

Als Lehrkraft richten Sie Ihren Unterricht ja anhand des Bildungsplans aus.

Mal unter realistischer Alltagsperspektive betrachtet:

Welche Aufmerksamkeit kommt da so einem Aktionsplan zu?

Erzählen Sie doch mal!

Was glauben Sie, wie sich das bei Kolleg_innen von Ihnen so darstellt?

Wie handhaben diese das?

Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Realitätscheck - subjektive Machbarkeit - Widerstände - Prioritäten

Frage 5:

Der Bildungsplan legt ja zu thematisierende Inhalte häufig eher als Oberbegrifflichkeiten fest, die in der konkreten Umsetzung viel individuellen Spielraum lassen:

Kommen die Themen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Ihrem Fachbereich vor?

Ja: Können sie mir mehr davon erzählen?

Nein: Warum nicht? Wo gehört es Ihrer Meinung nach hin und warum?/ Wo hätte es Platz in Ihrem Fachbereich?

→ Ja und nein: Was bräuchten Sie zur Unterstützung?

Wie ist das bei Kolleg_innen von Ihnen?

Kennen Sie Beispiele, wie diese die Themen behandeln?

Wie stehen Sie dazu?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

(subjektive) Zuständigkeit – Unterstützungsbedarf – persönliche Erfahrungen

Frage 6:

Laut einer aktuellen Studie (Klocke, 2016: Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugend-einrichtungen) ist „schwul“ nach wie vor ein sehr häufig genutztes Schimpfwort an Schulen:

Kennen Sie das?/ Haben Sie das schon erlebt?

Ja: Erzählen Sie doch mal von solchen Situationen.

- ➔ In welchem Kontext ist das passiert?
- ➔ Wie haben die anderen Schüler_innen reagiert?
- ➔ Wie haben Sie reagiert?
- ➔ Warum?
- ➔ Können Sie das näher ausführen?

Nein: Wie würden Sie reagieren? Warum?

Wie ist das bei Kolleg_innen von Ihnen?

Kennen Sie Beispiele, wie diese damit umgehen?

Wie stehen Sie dazu?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Umgang mit Homophobie/Unsensibilität – persönlicher Bezug und Transfer

Frage 7:

Wir haben ja jetzt bereits über die Themen sexuelle Vielfalt und geschlechtliche Identität als Inhalte des Bildungsplans gesprochen, sowie über Situationen, in denen „schwul“ als Abwertung durch Schüler_innen genutzt wird.

Mal unabhängig von dem bereits Angesprochenen: Haben Sie Situationen mit Menschen im Schulkontext erlebt, in denen die Themen Lesbisch-, Schwul-, Bi- oder Trans* eine Rolle gespielt haben?

- Bei Schüler_innen
- Im Kollegium
- Sonstiges

Ja: Erzählen Sie doch mal davon! Worum ging es? Wie waren die Reaktionen? Wie haben Sie die Situation(en) erlebt? Was hätten Sie sich gewünscht?

Nein: Was glauben Sie, woran es liegt, dass das niemals Thema war?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Erfahrungen – Einstellungen – Umgang - Haltung

Frage 8:

Wir haben jetzt über Ihre Erfahrungen/mögliche Erwartungen gesprochen, was den Umgang mit den Themen lesbisch, schwul, bisexuell und trans* angeht. Lassen wir jetzt einmal mögliche Rahmenbedingungen, wie zu wenig Zeit oder Geld beiseite und betrachten nur die inhaltliche Auseinandersetzung:

Bringt die Auseinandersetzung mit diesen Themen Ihrer Meinung nach spezielle Anforderungen mit sich? Welche?

Wenn ja, was bräuchten Lehrkräfte Ihrer Meinung nach, um gut für den Umgang mit dem Thema vorbereitet zu sein?

Was wäre dabei eine Unterstützung?

In diesem Zusammenhang:

Halten Sie grundsätzlich Weiterbildung bzw. Informationsveranstaltungen zum Thema LSBT* für Lehrkräfte für sinnvoll?

-->Warum (nicht)? → Was wären Ihrer Meinung nach gute Inhalte einer solchen Weiterbildung?

Frage 9:

Bisher haben wir ja sehr spezifisch über Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*gender gesprochen. Nun möchte ich die Perspektive etwas erweitern. In diesem Zusammenhang:

Sagt Ihnen der Begriff Diversity, bzw. Diversity Management etwas?

ja

Was verstehen Sie darunter?

- Was gehört Ihrer Meinung alles dazu?
- Wie stehen Sie zu diesem Ansatz in der Arbeit?
- Welche Gruppen/Kategorien fallen Ihnen im Zusammenhang mit Diversity ein?
- ggf: warum sex. Orientierung und geschlechtliche Identität nicht?

nein

Definition: ***

- Können Sie sich etwas darunter vorstellen?
- Wie stehen Sie zu diesem Ansatz in der Arbeit?
- Welche Gruppen/Kategorien fallen Ihnen im Zusammenhang mit Diversity ein?
- ggf: warum sex. Orientierung und geschlechtliche Identität nicht?

*****Diversität** ist ein Konzept der Soziologie, das in der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft, analog zum Begriff Diversity im englischsprachigen Raum, für die Unterscheidung und Anerkennung von Gruppen- und individuellen Merkmalen benutzt wird. Häufig wird der Begriff Vielfalt anstelle von Diversität benutzt.

Das Diversitätsmanagement als eine Methode des betrieblichen [Personalwesens](#) zielt darauf ab, die Diversität der Mitarbeiter konstruktiv und gewinnbringend zu nutzen.

(WikiPedia)

9a) Genannt werden im Diversity Kontext als die wichtigsten Kategorien in der Regel Geschlecht, Ethnie, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung und Religion.

Über sexuelle Orientierung haben wir ja bereits gesprochen. Wenn Sie an die anderen Kategorien denken, welche sind in Ihrer Arbeit von Bedeutung?

- Beeinflusst diese Vielfalt Ihre Arbeit? Binden Sie die Vielfalt aktiv mit ein/machen Sie nutzbar?
- Welche Chancen aber auch Risiken verbinden Sie mit vielfältiger Klientel in diesem Verständnis von Diversity?
- Wie stehen Sie zu der Idee des Diversity Managements?

9b) Optional, falls wenig kommt:

Inklusion ist ja auch so ein Begriff, der im Schulalltag zunehmend in den Vordergrund rückt.

Haben Sie bereits Erfahrungen in Ihren Klassen damit gemacht?

Ja: Welche? Erzählen Sie doch mal ein wenig.

Nein: Wo sehen Sie Möglichkeiten inklusiv im Schulalltag zu arbeiten?

- Welche Gruppen können Ihrer Meinung nach davon profitieren?
- Was sind Herausforderungen?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
 - Was meinen Sie genau damit?
 - Wie geht es Ihnen damit?
 - Wie stehen Sie dazu?
- prof. Haltung erfragen - Wissen erfragen - Einstellungen erfragen - Stichwort: Bewusstsein**

Frage 10:

Wir kommen langsam zum Ende. Gibt es noch Dinge, die Ihnen im Laufe des Gesprächs in den Sinn gekommen sind, für die bisher noch kein Raum war?

Möchten Sie noch Anmerkungen oder Ergänzungen machen oder haben sonst noch etwas, was Ihnen unter den Nägeln brennt? Dann ist das jetzt die Gelegenheit dafür!

...

Interviewleitfaden Sozialarbeitende

Ein paar grundsätzliche Dinge vorab: Es gibt in diesem Interview kein Richtig oder Falsch. Ganz im Gegenteil, es ist sehr gewünscht, dass Sie offen antworten, ohne Sprechverbote oder aus vorseilendem Gehorsam unter der Perspektive von vermeintlicher politischer Korrektheit. Die Ergebnisse sind nur etwas wert, wenn sie authentisch zustande kommen. Selbstverständlich werden die Ergebnisse nur anonymisiert genutzt.

Frage 1:

Ich möchte heute mit Ihnen über den Themenkomplex Gleichstellung und Vielfalt ins Gespräch kommen. Ein Schwerpunkt hierbei soll auf dabei auch auf Ihrem beruflichen Alltag liegen.

Als Einstieg habe ich dafür den Aktionsplan für Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, den der Hamburger Senat am Anfang dieses Jahres auf den Weg gebracht hat. Ich weiß nicht, ob Sie bereits davon gehört haben?!

Wie der Name schon sagt, bezieht sich der Aktionsplan primär auf die Gleichstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*gender. Im Geleitwort heißt es, er solle einen Beitrag leisten, für ein besseres gesellschaftliches Klima, in dem die Menschen unabhängig von ihrer geschlechtlichen und sexuellen Identität ein gleichberechtigtes und selbstbestimmtes Leben führen können.

Ziel ist es dabei, das genannte Thema querschnittsmäßig in allen Hamburger Institutionen, Behörden und Einrichtungen zu verankern.

Im Aktionsplan heißt es:

„Der Aktionsplan zeigt Grundsätze und Leitlinien des Senats für moderne Gleichstellungspolitik auf.“

Sie sind ja selbst in einer Hamburger Einrichtung tätig und somit könnte der Aktionsplan Sie zukünftig wohl auch betreffen.

(„Gleichstellungspolitik lebt vom Mitwirken und der Unterstützung aller gesellschaftlichen Kräfte.“)

Wie stehen Sie dazu, dass die Politik dieses Thema (jetzt) bearbeitet?

Kennen Sie z. B. von Kolleg_innen auch andere Haltungen zu diesem Thema?

Können sie mir davon erzählen?

Ad hoc Fragen:

- Im Zuge der Ehe für alle, ist häufiger zu hören gewesen, die komplette Gleichstellung von Lesben und Schwulen sei nun erreicht. Wie sehen Sie das und wie sehen Sie den AP unter dieser Perspektive? **Auch hier nochmal die Frage nach anderen Haltungen dazu: Kennen Sie welche? Erzählen Sie doch mal! (s.oben)**
- Welche Assoziationen haben Sie bzgl. des AP's?
- Was glauben Sie, was sie mit dem AP erwartet?
- Halten Sie diese politische Agenda für nötig?
- Welche Themen sollte die Politik stattdessen/darüber hinaus in den Fokus nehmen?
- Wie würden Sie in diesem Zusammenhang die Prioritäten setzen? Warum?
- Welche Absicht steckt Ihrer Meinung nach hinter dem AP? Können Sie diese nachvollziehen?
- Wie ist Ihre Haltung grundsätzlich zu solchen gesellschaftspolitischen Instrumenten, wie dem AP?
- Was halten Sie davon, dass...

Einstieg ins Thema - Infos geben - erstes Abtasten der Einstellungen - Prioritäten

Frage 2:

Der Hamburger Senat zeigt mit dem AP, dass er das Thema für wichtig erachtet und die komplette Gleichstellung, sowie gesellschaftliche Akzeptanz von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*gender noch nicht als erreicht sieht.

Es gibt aber auch Stimmen, die die Meinung vertreten, es gäbe dringlichere Themen, die politisch angegangen werden sollten, bzw. die von einer Gleichmacherei von Dingen sprechen, die schlicht nicht gleich sind.

Und auch zwischen diesen beiden Standpunkten gibt es natürlich jede Menge Grautöne.

Mich interessiert jetzt Ihre persönliche Meinung dazu. Wo verorten Sie sich und warum? Erzählen Sie doch mal! Kennen Sie z. B. von Kolleg_innen auch andere Haltungen zu diesem Thema? Können sie mir davon erzählen?

Wie stehen Sie zu diesen Haltungen? Können Sie diese nachvollziehen?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

2a)

Falls noch kein persönlicher Bezug angesprochen wurde:

Hatten Sie persönlich in der Vergangenheit oder haben Sie aktuell Berührungspunkte mit Lesben, Schwulen, Bisexuellen oder Trans*gender Menschen?

Ja: Erzählen Sie mir davon!

- Welche Dinge fallen Ihnen als erstes zu diesen Menschen ein?
- Gibt es Anekdoten, die sie in diesem Zusammenhang erzählen können?
- Was sind Dinge, die Ihnen zum Thema Lesbisch, Schwul, Bisexuell oder Trans* - Sein einfallen? Ganz ungefiltert!

Nein: Wieso glauben Sie, kennen Sie niemanden bzw. hatten keine Berührungspunkte mit dem Thema?

- Woran denken Sie, wenn Sie an Lesben, Schwule, Bisexuelle oder Trans* Menschen denken?
- Haben Sie unterschiedliche Gedanken zu den verschiedenen Gruppen?
- Was sind Dinge, die Ihnen zum Thema Lesbisch, Schwul, Bisexuell oder Trans* - Sein einfallen? Ganz ungefiltert!

2b)

Falls bereits ein persönlicher Bezug hergestellt wurde:

Sie haben mir jetzt schon von xyz erzählt. Gibt es noch weitere Bereiche in Ihrem Leben, in denen das Thema Lesbisch, Schwul, Bisexuell- oder Trans* - Sein eine Rolle spielte oder spielt?

- Gibt es Anekdoten, die sie in diesem Zusammenhang erzählen können?
- Was sind Dinge, die Ihnen zum Thema Lesbisch, Schwul, Bisexuell oder Trans* - Sein einfallen? Ganz ungefiltert!

(Beziehen Sie das worauf Sie mögen!)

- ➔ Falls Arbeitsbezug hergestellt wird: s. nächste Frage

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

pers. Bezug verschiedenen Ebenen - Assoziationen im Wechselspiel mit pers. Relevanz

Frage 3:

Wenn noch nicht beantwortet:

Und wie ist das bei Ihnen auf der Arbeit?

Kam das Thema (sex.) Vielfalt da mal vor?

Ja: Erzählen Sie mir mehr! Wie war das so?

Wie war das für sie mit Lesben, Schwulen, Bisexuellen oder Trans*Menschen zu arbeiten?

Wie ist es Ihnen ergangen?

Nein: Was könnten Ihrer Meinung nach Gründe dafür sein, dass es bisher keine Rolle spielte?

Wenn bereits beantwortet: Frage 5 variiert

Sie haben ja bereits von der Situation in Ihrer Einrichtung erzählt. Können Sie mir mehr erzählen?

- Wie war das für sie mit Lesben, Schwulen, Bisexuellen oder Trans*Menschen zu arbeiten?
Wie ist es Ihnen ergangen?
- Was war besonders fordernd?
- Hat Sie etwas überrascht?
- Fühlten Sie sich gut darauf vorbereitet?
- Würden Sie heute etwas anders machen?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- Was glauben Sie, dass..

pers. Bezug privat - pers. Bezug beruflich - Erfahrungen – Widersprüchlichkeiten

Frage 4:

Laut einer aktuellen Studie (Klocke, 2016: Homophobie und Transphobie in Schulen und Jugend-einrichtungen) ist „schwul“ nach wie vor ein sehr häufig genutztes Schimpfwort an Schulen:

Kennen Sie das?/ Haben Sie das schon erlebt?

Ja: Erzählen Sie doch mal von solchen Situationen.

- In welchem Kontext ist das passiert?
- Wie haben die anderen Schüler_innen reagiert?
- Wie haben Sie reagiert?
- Warum?
- Können Sie das näher ausführen?

Nein: Wie würden Sie reagieren? Warum?

Bezug zu 2a/b:

LSBT* persönlich bekannt:

Wie wäre die Situation (Frage 4), wenn xyz (bekannte LSBT* Person) dabei wäre?

- Warum?
- Sind Sie sicher, dass niemand Ihrer Schüler_innen LSBT* ist?
- Ggf. warum?

LSBT* persönlich unbekannt:

Was glauben Sie, wie wäre die Situation für LSBT*?

- Sind Sie sicher, dass niemand Ihrer Schüler_innen LSBT* ist?
- Ggf. warum?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?
- ...

Umgang mit Homophobie/Unsensibilität – persönlicher Bezug und Transfer

Frage 5:

Angenommen, Sie würden mitkriegen/feststellen, dass Lesbisch, Schwul, Bisexuell oder Trans*
- Sein in Ihrer Einrichtung auf einmal Thema ist, wie wäre das für Sie **oder auch für andere?**

- Wie würden Sie damit umgehen? **Andere?**
- Was halten Sie für besonders herausfordernd? Wo sehen Sie Chancen? **Andere?**
- Wie wäre das für Sie, (diesen Aspekt von) Vielfalt mit in die Arbeit einzubeziehen? **Andere?**
- **Fühlen Sie sich gut darauf vorbereitet? Andere?**

↓

↓

5a)

Erzählen Sie mir mehr!

(Worauf fußt dieses Gefühl?) ***

Stichwort:

- Prof. Haltung
- Umgang mit Klientel
- Erfahrung
- Wissen --> Informationsquellen?

In diesem Zusammenhang:

Hätten Sie grundsätzlich Interesse an Weiterbildung bzw. Informationsveranstaltungen zum Thema LGBT*? **Andere?**

-->Warum (nicht)?

*** Wie stehen Sie zu unterschiedlichem Umgang mit je spezifischer Klientel?

Können Sie das näher ausführen?

Worauf fußt diese Einstellung?

5b)

➔ Direkt zu Frage 6

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?

prof. Haltung erfragen - Wissen erfragen - Einstellungen erfragen - Stichwort: Bewusstsein

Frage 6:

Wir haben jetzt über Ihre Erfahrungen/mögliche Erfahrungen Ihrerseits gesprochen, wie es war/wäre mit lesbisch, schwulen, bisexuellen oder trans*gender Jugendlichen zu arbeiten.

Völlig frei assoziiert und nicht gebunden an zeitliche oder finanzielle Einschränkungen:

Bringt diese Arbeit Ihrer Meinung nach spezielle Anforderungen mit sich?

Wenn ja, was bräuchten Sie, um sich gut vorbereitet dafür zu fühlen?

Was wäre für Sie dabei eine Unterstützung?

In diesem Zusammenhang:

Hätten Sie grundsätzlich Interesse an Weiterbildung bzw. Informationsveranstaltungen zum Thema LGBT*?

-->Warum (nicht)?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?

Frage 7:

Bisher haben wir ja sehr spezifisch über Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*gender gesprochen. Nun möchte ich die Perspektive etwas erweitern. In diesem Zusammenhang:

Sagt Ihnen der Begriff Diversity, bzw. Diversity Management etwas?	
↓	↓
ja	nein
<p>Was verstehen Sie darunter?</p> <ul style="list-style-type: none">• Was gehört Ihrer Meinung alles dazu?• Wie stehen Sie zu diesem Ansatz in der Arbeit?• Welche Gruppen/Kategorien fallen Ihnen im Zusammenhang mit Diversity ein?• ggf: warum sex. Orientierung und geschlechtliche Identität nicht?	<p>Definition: ***</p> <ul style="list-style-type: none">• Können Sie sich etwas darunter vorstellen?• Wie stehen Sie zu diesem Ansatz in der Arbeit?• Welche Gruppen/Kategorien fallen Ihnen im Zusammenhang mit Diversity ein?• ggf: warum sex. Orientierung und geschlechtliche Identität nicht?

*****Diversität** ist ein Konzept der Soziologie, das in der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft, analog zum Begriff Diversity im englischsprachigen Raum, für die Unterscheidung und Anerkennung von Gruppen- und individuellen Merkmalen benutzt wird. Häufig wird der Begriff Vielfalt anstelle von Diversität benutzt.

Das Diversitätsmanagement als eine Methode des betrieblichen [Personalwesens](#) zielt darauf ab, die Diversität der Mitarbeiter konstruktiv und gewinnbringend zu nutzen.

(WikiPedia)

<p>7a) Genannt werden im Diversity Kontext als die wichtigsten Kategorien in der Regel Geschlecht, Ethnie, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung und Religion.</p> <p>Über sexuelle Orientierung haben wir ja bereits gesprochen. Wenn Sie an die anderen Kategorien denken, welche sind in Ihrer Arbeit von Bedeutung?</p> <ul style="list-style-type: none">• Beeinflusst diese Vielfalt Ihre Arbeit? Binden Sie die Vielfalt aktiv mit ein/machen Sie nutzbar?• Welche Chancen aber auch Risiken verbinden Sie mit vielfältiger Klientel in diesem Verständnis von Diversity?• Wie stehen Sie zu der Idee des Diversity Managements?

Ad hoc Fragen: Interessante/stereotype Aussagen aufgreifen:

- Können Sie das näher ausführen?
- Was meinen Sie genau damit?
- Wie geht es Ihnen damit?
- Wie stehen Sie dazu?

prof. Haltung erfragen - Wissen erfragen - Einstellungen erfragen - Stichwort: Bewusstsein

Frage 8:

Wir kommen langsam zum Ende. Gibt es noch Dinge, die Ihnen im Laufe des Gesprächs in den Sinn gekommen sind, für die bisher noch kein Raum war?

Möchten Sie noch Anmerkungen oder Ergänzungen machen oder haben sonst noch etwas, was Ihnen unter den Nägeln brennt? Dann ist das jetzt die Gelegenheit dafür!

...

Expertinneninterview-Leitfaden Sozialarbeitende

Ein paar grundsätzliche Dinge vorab: Es gibt in diesem Interview kein Richtig oder Falsch. Ganz im Gegenteil, es ist sehr gewünscht, dass Sie offen antworten, ohne Sprechverbote oder aus vorauseilendem Gehorsam unter der Perspektive von vermeintlicher politischer Korrektheit. Die Ergebnisse sind nur etwas wert, wenn sie authentisch zustande kommen. Selbstverständlich werden die Ergebnisse nur anonymisiert genutzt.

Frage 1:

Ich möchte heute mit Dir über den Themenkomplex Gleichstellung und Vielfalt ins Gespräch kommen und dich hierbei als Expertin aus der Sozialen Arbeit interviewen, die ihren Arbeitsschwerpunkt im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit hat. Ein Schwerpunkt hierbei soll auf dabei auch auf Ihrem beruflichen Alltag liegen.

Du arbeitest als Trainerin für Diversity und sensibilisierst Professionelle und ehrenamtlich Tätige, die wiederum selbst mit Jugendlichen und Jungerwachsenen arbeiten, für deren mögliche Vielfalt. Erzähl doch mal von deiner Arbeit.

Was ist deiner Meinung nach das Erfolgsrezept für erfolgreiche Sensibilisierungsarbeit im Bereich Diversity?

(Du hast ja vermutlich nicht immer in diesem Bereich gearbeitet, was hast du vorher gemacht?)

Ad hoc Fragen: Interessante Aussagen aufgreifen:

- Kannst du das näher ausführen?
- Was meinst du genau damit?
- Wie stehst du dazu?
- ...

Einstieg ins Thema - Infos geben – Karriere kennenlernen – Eckpfeiler abstecken

Frage 2:

Der Hamburger Senat zeigt mit dem AP, dass er das Thema für wichtig erachtet und die komplette Gleichstellung, sowie gesellschaftliche Akzeptanz von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*gender noch nicht als erreicht sieht.

Du arbeitest ja auch für mehr Gleichstellung, obwohl ja auch schon viel Gutes passiert ist, wie z. B. die Ehe für alle. Wie siehst du das mit deiner beruflichen Erfahrung..wo stehen wir gesellschaftlich gesehen in Deutschland und speziell in HH?

Ad hoc Fragen: Interessante Aussagen aufgreifen:

- Kannst du das näher ausführen?
- Was meinst du genau damit?
- Wie stehst du dazu?
- ...

Gesellschaft – Stand der Akzeptanz und Gleichstellung

Frage 3:

Du hast vom Schwerpunkt sex. Orient. und geschl. Ident. gesprochen zu denen du schwerpunktmäßig arbeitest, wie ist die Resonanz so zu deiner Arbeit? Warum ist das deiner Meinung nach so? Was für besondere Herausforderungen ergeben sich (für dich) daraus?

Was sind das so für Menschen, mit denen du arbeitest?

Was für Erlebnisse in deiner Arbeit sind dir besonders im Gedächtnis geblieben, sowohl im positiven, wie auch im negativen Sinne?

Ad hoc Fragen: Interessante Aussagen aufgreifen:

- Kannst du das näher ausführen?
- Was meinst du genau damit?
- Wie stehst du dazu?
- ...

Klientel – Erfahrungsberichte – Resonanz der Arbeit

Frage 4:

Wenn du deine Arbeit betreffend drei Wünsche frei hättest, was für welche wären das und warum? Hättest du noch mehr Wünsche?

Lass uns nochmal an deine Wünsche denken, was bräuchte es, damit diese Realität werden? Welche Unterstützung wünschst du dir (von wem)?

Ad hoc Fragen: Interessante Aussagen aufgreifen:

- Kannst du das näher ausführen?
- Was meinst du genau damit?
- Wie stehst du dazu?
- ...

Mögliche Verbesserungen – benötigte Ressourcen- Strukturen

Frage 5:

Du kennst ja sicher den Aktionsplans des Senats für Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt, was hältst du davon?/ Lass uns mal beim AP bleiben, was hältst du allgemein davon?

Welche Bedeutung hat die Politik für deine Arbeit?

Ad hoc Fragen: Interessante Aussagen aufgreifen:

- Kannst du das näher ausführen?
- Was meinst du genau damit?
- Wie stehst du dazu?
- ...

Bezug zum AP – Voraussetzungen in HH

Frage 6:

Wir kommen langsam zum Ende. Gibt es noch Dinge, die Ihnen im Laufe des Gesprächs in den Sinn gekommen sind, für die bisher noch kein Raum war?

Möchten Sie noch Anmerkungen oder Ergänzungen machen oder haben sonst noch etwas, was Ihnen unter den Nägeln brennt? Dann ist das jetzt die Gelegenheit dafür!

...

Anhang II

Codebaum der qualitativen Datenanalyse		#
Codesystem		8
		5
		3
	persönliche Einschätzungen LSBTIQ+	0
	LSBTIQ+ im pers. soz. Umfeld	0
	Thematisierung der sex. Orient./ geschlechtl. Identität	1
	LSBTIQ+ im Beruf	5
	Vorurteilsbehafteter Blick auf LSBTIQ+	4
	LSBTIQ+ in Gesellschaft	7
	Rechtliche Rahmenbedingungen	2
	Diskriminierungen	6
	bildungsfern vs. bildungsnah	1
	jung vs. alt	2
	Migrationshintergrund vs. kein Migrationshintergrund	8
	Stadt-Land Gefälle	4
	Gründe für ein Coming-out	1
	Ängste vor einem Coming-out	5
	mutmaßliche Stereotypen (Denken/Annahmen)	5
	Pauschalisierung	7
	Vielfaltssensibilität ist anfällig für Ausnutzung	2
	stereotype Assoziationen LSBTIQ+	1
		1
	Verhalten	1
	diskriminierendes Verhalten	2
	aufgrund weiterer Vielfaltsmerkmale	0
	LSBTIQ+ -spezifisch	5
	verbal	1

vielfaltsunsensibles/heteronomatives/unreflektiertes Verhalten	2
	1
unschlüssig oder spontan	0
Unsicherheit im Umgang	0
unklarer professioneller Handlungsauftrag	3
mangelnde spezifische Handlungskompetenz	8
vermeintlich keine Relevanz/kein Bezug zum eigenen Arbeitsfeld	3
Nicht-Handeln	1
Ablehnende Einstellung gegenüber sex. und geschl. Vielfalt	2
Trägheit/Vermeidung von Konflikten	2
vermeintlich keine Relevanz/kein Bezug zum eigenen Arbeitsfeld	4
Verharmlosung/Relativierung	1
	0
konkretes Handeln	2
"Lobbyarbeit"	2
Gendern in Schrift/Sprache	1
Weiterleitung an spezialisierte Facheinrichtungen	6
Unterstützung der Kolleg_innen	0
Intervision/koll. Beratung	2
Service/Entlastung	5
Vorbild/role-model sein	1
	2
Eingehen auf vielfaltsspezifische Anfragen/Wünsche	4
eigene Sensibilität und Vielfaltskompetenz erweitern	1
	3
Gegenrede/Thematisierung von homo-/transphobem Verhalten	2
	8
Thematisierung von sex. und geschl. Vielfalt mit der Klientel	4
	0
Gesprächsbereitschaft signalisieren	3
Bewusstsein für Vielfalt	0

LSBTIQ+ -spezifisch		0
	Wissen/Unwissen	3
	Facheinrichtungen	1
	Begriffe	2
	Interesse/Neugierde	3
	Sichtbarkeit/Wahrnehmung/Sprache	2
	Interpretation eines Coming-outs	0
	Befreiung für Sich-outende Person	1
	versteckte Motive vermutend	2
	Vertrauensbeweis	1
	Biografische Bezüge	1
	Bedeutung von vielfaltssensibler Sprache	0
	niedrig	3
	hoch	7
	Abbildung von Vielfalt in...	0
	Privatem/Arbeit/Gesellschaft	2
	Dokumentenwesen/(Fach-)Literatur	4
	Awareness für mögliche ungeoutete LGBTIQ's	0
	niedrig	1
	hoch	9
	Erleben von Homo-/Transphobie	1
	Nicht Ernst-Nehmen	3
	verbale Abwertung	5
	berufliche Haltung	1
	Aktionsplan als Bevormundung empfinden	3
	Umgang mit Homo-/Transphobie	0
	abwartend	1

	Relevanz verneinend	1
	kritisch thematisieren/auf Einstellungsänderung abzielend	6
	direktiv unterbindend	2
	für Gleichstellung arbeiten	9
	Umgang mit LGBTIQ+'s und Vielfalt vorleben	2
	unsicher/gehemmt	2
	professionell	1
		0
	reflektiert	1
		3
	unreflektiert	9
	Stereotypes Denken aufbrechen	3
	offen/ für Fragen zur Verfügung stehend	1
		2
	souverän	1
		0
	Sichtbarmachung der beruflichen Haltung	4
	persönliche Einstellungen	1
	Blinder Fleck - "es gibt noch Diskriminierung?"	1
	Kritische Haltung gegenüber sex. und geschl. Vielfalt tabuisier	2
	Vorbild sein	7
	empathisch	1
		5
	Ablehnende Einstellung gegenüber sex. und geschl. Minderheiten	4
	Nicht übertreiben mit der Gleichstellung	1
	Empathie nicht möglich	4
	versteckte Motive vermutend	1
	Nicht Ernst-Nehmen	3
	"ganz normaler" Umgang - verdeckte Abwertung?	8
	Pro vielfaltssensible Sprache	2

	Pro Gleichstellung	3
		3
	Sexuelle Orientierung gehört ins Private	2
	weitere Vielfaltsdimensionen	0
	Sichtbarkeit/Wahrnehmung/Sprache	2
		8
	Unterschiedliche Bewertung v. vielfaltsdiskriminierender Sprache	3
	Vielfalt (nicht) mitdenken	4
	Inhalt/Umfang von Antidiskriminierungsarbeit	8
	berufliche Haltung	1
		9
	persönliche Einstellungen	1
		6
	Vielfaltsbewusstsein durch eigene Biografie	1
	Unterstützungsbedarfe	6
	Politisch/finanziell	1
	Umgang mit	0
	Homo-/Transphobie/Diskriminierungen	1
	Vielfalt	2
	Materialien	5
	Bewusstseinsbildung	2
	Haltung/Einstellung	2
	Professioneller Auftrag	1
	Sprache	2
	Sichtbarkeit	2
	Empathie	0
	Vergleichbarkeit von vielfaltsmerkmalsbezogener Diskriminierung	3
	Analogien zu Biografie der Teilnehmenden	3
	Ansprechende Gestaltung der Qualifizierungsformate	1
	Vertrauensvoll/fehlerakzeptierend/humorvoll	1

	Vermeidung/Auflösung von Widerständen	2
	Interessant und kurzweilig	1
	Best Practice Beispiele	2
	Input Methodik/Didaktik	3
	Informationen/Fachwissen	3
	Weiterleitungsmöglichkeiten	1
	Internationaler Vergleich	2
	Statistisches	1
	Fachbegriffe	2
	Historisches	3
	Rechtliches	1
	Struktur der Arbeit	2
	Fachpolitischer Einfluss auf den Beruf	9
	Gesetzgebung als Unterstützung	9
	Reichweite des Aktionsplan	6
	Widerstände gegen Thematisierung von LSBTIQ+ im Beruf	6
	Ignoranz	5
	Ablehnende Einstellung gegenüber sex. und geschl. Vielfalt	1
	Verlagerung von Verantwortung	1
	Widerstand gegen ständige Veränderungen	7
	Verortung von LSBTIQ+ im Beruf	9
		2
		5
	Aufbereitung des Themas sex. und geschl. Vielfalt	3
		7
	Mangelhafte Wahrnehmung von Vielfalt als Querschnittsthema	9
	Prioritäten/Kapazitäten	5
	zu wenig Ressourcen zur Auseinandersetzung mit dem Thema	1
		0

sex. und geschl. Vielfalt zu thematisieren ist wichtig	1
	8
Thematisierung von sex. und geschl. Vielfalt Mehrarbeit	2
Andere Themen haben Vorrang	4
Thematisierung von sex. und geschl. Vielfalt keine Mehrarbeit	4
Zugang zur Zielgruppe für Diversity Trainer*innen	0
Fortbildungen/Weiterbildungen	0
verpflichtend	5
freiwillig	5
Multiplikator_innen tragen Thema in jeweiliges soziales Umfeld	6
Sensibilisierung für sex./geschl. Vielfalt in Studium/Ausbildun	5

Begriff	Variable	Indikator	Subcode	Exemplarisches Coding
Awareness	Grad des Reflexionsvermögens, Grad der Wahrnehmung von Vielfalt, Einschätzung der Relevanz, etc.	Persönliche Einstellungen, berufliche Haltung, stereotypes Denken, heteronormatives Denken, Vorurteile, vielfaltssensibles Denken, etc.	Struktur der Arbeit \Widerstände gegen Thematisierung von LSBTIQ+ im Beruf\ Ablehnende Einstellung gegenüber sex. und geschl. Vielfalt Exemplarisches Coding von: Interview Florian, Z. 227ff	„es gab mal an einer Schule, an der ich gearbeitet habe eine Beratungskraft, die ich auf dieses Thema angesprochen habe, weil irgendein Schüler (...) da irgendeine Frage hatte und ich dann sage habe, es ist gut, wenn du auch sensibilisiert bist. Und sie meinte, wir brauchen das hier nicht an der Schule, tatsächlich.“
Wissen	Menge der Informationen, Güte der Informationen, etc.	Fachbegriffe, Fachrichtungen, Fachstudien, rechtliches Wissen, Alltagswissen, Halbwissen, Unwissen, etc.	Bewusstsein für Vielfalt\LSBTIQ+ - spezifisch\Wissen/Unwissen\ Begriffe Exemplarisches Coding von: Interview Robert, Z. 233ff	„wie gehe ich damit um, wenn da ein offensichtlich (...) njaa ähm, (...) ich will nicht andersgeartet sagen, nää, aber ähm“ [Robert fühlt sich sichtlich unwohl damit, nicht die passenden Fachwörter zu finden]
Sex. und geschl. Vielfalt	Ist als Konstante gegeben			
Sensibel	Grad der Sensibilität, Konstanz der Sensibilität	sehr sensibel, teilweise sensibel, gar nicht sensibel, etc. immer, häufig, selten, nie, etc.	Bewusstsein für Vielfalt\LSBTIQ+ -spezifisch\persönliche Einstellungen\Empathie nicht möglich\Nicht Ernst-Nehmen Exemplarisches Coding von: Interview Anton, Z. 77ff	„da war das schon, dass ich bei Kollegen und Kolleginnen auch mitgekriegt habe, dass da mal sowas gesagt wurde, ach du willst doch nur Aufmerksamkeit und deswegen machst du das.“
Handlungskompetenz	Grad der Professionalität, auf Grundlage von methodischem Handeln und der reflexiven Anbindung an Konzepte, sowie den professionellen Auftrag	Vielfaltssensible Sprache, päd. Handeln bei Diskriminierung, Diskriminierung, Vorbild sein, Weiterleitung an Fachrichtungen, etc.	Verhalten \vielfaltsunsensibles/heteronormatives/unreflektiertes Verhalten Exemplarisches Coding von: Interview Robert, Z. 294ff	„Nö, also ich habe dann, also er, er hat hier nach den Ferien gearbeitet, also von der Situation, um das mal ein bisschen zu beschreiben. Er hat und dann habe ich so gesagt: „Na wie war der Urlaub, warst du weg? Allein oder mit Frau und Kindern?“ Und dann sagte er: „Allein aber ansonsten mit Mann und Kindern.“

* Im Sinne des Aktionsplans wird es als gesetzt angenommen, dass die Zielgruppe mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu tun hat (vgl. Dalia Research 2016) [Tabelle 1]

Tabelle 2

Begriffe Hypothese 4	Exemplarisches Item	Exemplarisches zugehöriges Coding
Awareness	<p>Wenn jungen Menschen „schwul“ als Schimpfwort benutzen, ist das nicht zwangsläufig eine schwulenfeindliche Äußerung.</p> <p>V_61</p>	<p>„Ne, kenn ich nicht, also ich weiß, ich habe zwei Söhne, dass der jüngere dem älteren gegenüber das mal benutzt hat, weil die das offenbar aus der Schule kennen. Aber das ist tatsächlich auch noch im Spaß gemeint und der hätte auch andere Worte benutzen können, ohne drüber nachzudenken.“ (Interview Lukas, Z. 116ff)</p>
Awareness	<p>Es fällt mir schwer, mich in die Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bisexuellen Menschen hineinzusetzen.</p> <p>V_88</p>	<p>„Ne kann ich deshalb nicht, weil ich mich da nicht reinversetzen kann, nicht rein fühlen kann. Ich kann immer nur die beobachten, die davon betroffen sind, wie die damit umgehen, ob ich das Gefühl habe, dass die, die ich kenne damit zufrieden sind oder auch nicht zufrieden sind.“ (Interview Lukas, Z. 426ff)</p>
Wissen	<p>Ich fühle mich im Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sicher (Begriffe, Forschungsstand, Facheinrichtungen etc.).</p> <p>V_164</p>	<p>„Schon erstmal Information oder auch Angebot, also das freie Angebot stellen: Die und die Möglichkeiten habt ihr, nutzt sie oder nutzt sie nicht, das ist ganz egal aber die Möglichkeiten gibt es, so.“ (Interview Emma, Z. 275ff)</p>
Wissen	<p>Ich kenne den Unterschied zwischen „trans“ und „Transvestit“.</p> <p>V_209</p>	<p>„Trans*identität ist, taucht immer wieder auf, auch inter ist auch nicht mehr ganz unbekannt aber irgendwie auch nicht so ganz klar. Und was ist eigentlich der Unterschied zwischen ähm trans*gender oder trans*ident versus Travestie oder so? Das ist vielleicht bei manchen noch so ein bisschen schwammig oder nicht mehr so ganz in der Erinnerung oder auch noch nie da gewesen so.“ (Interview Florian, Z. 447ff)</p>
Handlungskompetenz	<p>Wenn sich jemand auf der Arbeit homo- oder transphob äußert, bin ich unsicher, wie ich mich verhalten soll.</p> <p>V_173</p>	<p>„Wir hatten auch einen Schüler, der sehr bibeltreu war und der hat gesagt, natürlich könne es keine gleichgeschlechtlichen Beziehungen geben, da ja schon in der Bibel stünde, Mann und Frau seien sozusagen füreinander gemacht. Und diesen Satz werde ich auch nie vergessen, und die Bibel sei schließlich schon 2000 Jahre</p>

		alt und müsste damit ja recht haben. Dann steht man da.“ (Interview Luise, Z.328ff)
Handlungskompetenz	Es ist Mehrarbeit in meinem Beruf auch noch auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu achten. V_168	„Unter der Prämisse Mehrarbeit für Kolleginnen und Kollegen, die sich in neue Zusammenhänge, die ihnen bisher gar nicht so da sind einzudenken, glaube ich, muss man gut bedenken, wie wichtig es ist aber auch wie man es anstellt, damit man da nicht ‘ne Blockade oder Ablehnung hervorruft.“ (Interview Florian, Z. 216ff)

Der Online-Fragebogen



Herzlich willkommen!

Nehmen Sie sich doch einen Moment Zeit, um an dieser Online Befragung teilzunehmen. Ihre Meinung und Einschätzung als pädagogische Fachkraft in der Arbeit mit jungen Menschen ist gefragt!

Diese Befragung ist Grundlage für eine Master Thesis der Sozialen Arbeit an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg.

Thematisch geht es um den neuen Hamburger Aktionsplan zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt.

Bei dem Aktionsplan handelt es sich um ein Richtlinienpapier des Senats, das sämtliche Hamburger Behörden betrifft.

Daher wird der Aktionsplan Sie als in Hamburg tätige pädagogische Fachkraft zukünftig höchstwahrscheinlich betreffen.

In diesem Zusammenhang interessiert besonders Ihre Einschätzung zur Relevanz und Umsetzbarkeit, sowie Ihre grundsätzliche Einstellung zu politischen Instrumenten, die Ihren Beruf betreffen.

Der Fragebogen besteht aus folgenden Abschnitten:

1. Angaben zu Ihrer Person und Ihrer Tätigkeit.
2. Einschätzung der Relevanz des Aktionsplans in Ihrem Tätigkeitsfeld
3. Einschätzung der Sinnhaftigkeit des Aktionsplan allgemein
4. Einschätzung zur Umsetzbarkeit des Aktionsplans in Ihrem Tätigkeitsfeld
5. Einschätzung zu Qualifizierungs- und Fortbildungsangeboten im Sinne des Aktionsplans.

Die Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Für das Ausfüllen benötigen Sie ca. 15 Minuten Zeit. Alle im Rahmen der Befragung anfallenden Daten werden streng vertraulich behandelt und nur in anonymisierter Form bearbeitet. Die Fragebögen sind Dritten nicht zugänglich. Es wird ausdrücklich betont, dass alle Informationen, die Sie hier machen, nicht mit Ihnen in Verbindung gebracht werden können.

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Markus Hoppe, Projektleitung
markus.hoppe@haw-hamburg.de

Bitte nehmen Sie nur teil, wenn Ihre Arbeitsstelle in Hamburg ist und Sie (unter anderem) mit jungen Menschen (14-26 Jahre) arbeiten. Bitte füllen Sie den Fragebogen bis zum Ende aus, Sie werden hierfür ca. 15 Minuten benötigen.

Im Folgenden wird des Öfteren mit der Abkürzung LSBTI* gearbeitet, sie steht für lesbisch, schwul, bisexuell, transgeschlechtlich und intersexuell.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

1.2 Beruf

In welchem Berufsfeld sind Sie tätig?

- Schule (Lehramt)
- Soziale Arbeit

1.3.1 Filter

In welcher Schulform sind Sie tätig?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- Stadtteilschule
- Gymnasium
- berufliche Schule/Berufsschule
- sonstige

1.4.1 Filter

In welchem Bereich Sozialer Arbeit sind Sie tätig?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- Öffentlicher Träger (Allgemeiner Sozialer Dienst, Jugendberufsagentur, etc.)
- Freier Träger im Bereich Hilfen zur Erziehung (HzE's)
- Offene Kinder- und Jugendarbeit oder Jugendsozialarbeit
- Schulsozialarbeit
- sonstige

1.5 Allgemeines

Welches Geschlecht haben Sie?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- männlich
- weiblich
- divers

Wie alt sind Sie?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- <31 Jahre
- 31-40 Jahre
- 41-50 Jahre
- 51-60 Jahre
- >60 Jahre

In welchem Hamburger Bezirk arbeiten Sie?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- Hamburg-Altona
- Hamburg-Bergedorf
- Hamburg-Eimsbüttel
- Hamburg-Harburg
- Hamburg-Mitte
- Hamburg-Nord
- Hamburg-Wandsbek

Haben Sie schon vom Hamburger Aktionsplan zur Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt gehört?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- ja
- nein

Haben Sie in Ihrem Beruf schon mal mit jungen LSBTI* Menschen (14-26 Jahre) zu tun gehabt?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

Mit wie vielen jungen Menschen (14-26 Jahre) arbeiten sie aktuell circa?

Bitte Zutreffendes anklicken:

- 1-10
- 11-20
- 21-50
- 51-100
- mehr als 100

Sie sind der rote Punkt. Der Kreis symbolisiert die LSBTI* Community. Welches Bild entspricht Ihnen am meisten?

(Mit Community ist nicht die "Szene" gemeint)
Bitte klicken Sie Zutreffendes an.



1.6 Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit jungen Menschen (14-26 Jahre) im Beruf

Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit jungen Menschen (14-26 Jahre) im beruflichen Kontext.

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

	stimme voll zu					stimme gar nicht zu
Es fällt mir leicht mit jungen Menschen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sprechen.	<input type="radio"/>					
Ich fühle mich im Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt fachlich sicher (Begriffe, Forschungsstand, Facheinrichtungen etc.).	<input type="radio"/>					
Ich weiß, was "lesbisch", "schwul" und "bisexuell" bedeutet.	<input type="radio"/>					
Ich weiß, was "trans" bedeutet.	<input type="radio"/>					
Ich kenne den Unterschied zwischen "trans" und "Transvestit".	<input type="radio"/>					

Im Folgenden wird u.a. von sexueller Orientierung gesprochen, u.a. fällt darunter: heterosexuell, bisexuell, homosexuell

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

	sehr wichtig				überflüssig	
Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzudenken, finde ich ...	<input type="radio"/>					
Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzusprechen, finde ich ... (u.a. Gendern)	<input type="radio"/>					
Unterschiedliche sexuelle Orientierungen sooft wie möglich mitzudenken, finde ich ...	<input type="radio"/>					
	sehr wichtig			überflüssig		ich weiß nicht wie
Unterschiedliche sexuelle Orientierungen gelegentlich mitzusprechen, finde ich ... (gemeint ist, in Sprache deutlich zu machen, dass man sich darüber bewusst ist, dass es nicht nur Heterosexualität gibt)	<input type="radio"/>					
	leicht			anstrengend		
Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzudenken, finde ich ...	<input type="radio"/>					
Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzusprechen, finde ich ... (u.a. Gendern)	<input type="radio"/>					
Unterschiedliche sexuelle Orientierungen sooft wie möglich mitzudenken, finde ich ...	<input type="radio"/>					
	leicht			anstrengend		ich weiß nicht wie
Unterschiedliche sexuelle Orientierungen gelegentlich mitzusprechen, finde ich ... (gemeint ist, in Sprache deutlich zu machen, dass man sich darüber bewusst ist, dass es nicht nur Heterosexualität gibt)	<input type="radio"/>					

Sie haben es bald geschafft und die Fragen werden unkomplizierter. Bleiben Sie bitte dran!

2 Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit jungen Menschen (14-26 Jahre) im Beruf 2

Im Folgenden wird u.a. von geschlechtlicher Identität gesprochen, darunter fällt:
cis-geschlechtlich (zugeschriebenes und empfundenes Geschlecht stimmen überein),
trans-geschlechtlich (zugeschriebenes und empfundenes Geschlecht stimmen nicht überein)

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

	sehr unterstützend				gar nicht unterstützend	
Junge Menschen (14-26 Jahre) in einer vertrauensvollen Atmosphäre mit unterstützender Absicht auf ihre mögliche lesbische, schwule oder bisexuelle Orientierung oder Transgeschlechtlichkeit anzusprechen, finde ich ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Persönliche Einstellungen und berufliche Haltung sind bei mir unterschiedlich.

Gleichberechtigung ist meiner Meinung nach ein Querschnittsthema.

3 sexuelle und geschlechtliche Vielfalt im beruflichen Alltag

Im Folgenden geht es um Ihren beruflichen Alltag mit den dortigen jungen Menschen (14-26 Jahre).

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

stimme voll zu **stimme gar nicht zu**

Ich schließe auf die sexuelle Orientierung (hetero, lesbisch, schwul, bisexuell) einer Person anhand des Aussehens und/oder des Verhaltens.

Ich mache mir nur bewusst Gedanken über die sexuelle Orientierung einer Person, wenn ich diese für lesbisch oder schwul halte.

Gegenüber den jungen Menschen auf meiner Arbeit, signalisiere ich regelmäßig Gesprächsbereitschaft und Offenheit, auch ein mögliches Coming-out mir gegenüber betreffend.

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

stimme voll zu **stimme gar nicht zu**

Es ist Teil meines professionellen Auftrags für eine tolerante Einstellung bei den jungen Menschen zu arbeiten.

Es ist Teil meines professionellen Auftrags u.a. für eine LSBTI* - tolerante Einstellung bei den jungen Menschen zu arbeiten.

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

stimme voll zu **stimme gar nicht zu**

Es ist wichtig in meinem Beruf den jungen Menschen als Vorbild zu dienen.

Wenn es um den Umgang mit Vielfalt geht, bin ich ein gutes Vorbild.

Wenn es um den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt geht, bin ich ein gutes Vorbild.

Um ein gutes Vorbild zu sein, muss ich mir über meine persönlichen Einstellungen und meine berufliche Haltung bewusst sein.

Ich bin mir über meine persönlichen Einstellungen und meine berufliche Haltung bewusst.

Wenn Sie an die jungen Menschen denken, mit denen Sie aktuell arbeiten: Glauben Sie, dass LSBTI* Menschen unter ihnen sind?

- Ja, weil ich es weiß.
- Ja, weil ich es vermute.
- Nein, weil LSBTI* Menschen andere Orte nutzen.
- Nein, weil ich es mir nicht vorstellen kann.
- Ja, weil
- Nein, weil

Wenn sich junge LSBTI* Menschen outen, dann tun sie das meiner Meinung nach, weil

Bitte formulieren Sie Ihre Gedanken in Stichworten - mehrere Antworten sind möglich.

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

	stimme voll zu					stimme gar nicht zu
Wenn junge Menschen "schwul" als Schimpfwort benutzen, ist das nicht zwangsläufig eine schwulenfeindliche Äußerung.	<input type="radio"/>					

Wenn sich jemand auf der Arbeit homo- oder transphob äußert, bin ich unsicher, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>					
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

	fast immer		gelegentlich		fast nie
Wenn jemand auf der Arbeit "schwul" als Schimpfwort benutzt, lasse ich das nicht unwidersprochen stehen ...	<input type="radio"/>				

Wenn sich jemand auf der Arbeit anderweitig homo- oder transphob verhält, lasse ich das nicht unwidersprochen stehen ...	<input type="radio"/>				
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Wenn sich jemand auf der Arbeit allgemein menschenverachtend verhält, lasse ich das nicht unwidersprochen stehen ...	<input type="radio"/>				
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

	stimme voll zu					stimme gar nicht zu
Es fällt mir schwer, mich in die Lebenssituationen von lesbisch, schwulen, bisexuellen Menschen hineinzusetzen.	<input type="radio"/>					

Es fällt mir schwer, mich in die Lebenssituationen von transgeschlechtlichen und intersexuellen Menschen hineinzusetzen.	<input type="radio"/>					
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Ich wurde schon mal aufgrund eines Identitätsmerkmals diskriminiert (u.a. Herkunft, Hautfarbe, Religion/Weltanschauung, Geschlecht, Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung).	<input type="radio"/>					
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Im Zuge der Diskussion über die Gleichberechtigung, halte ich die Forderung nach einer dritten Toilette, neben männlich und weiblich, für übertrieben.

Es gibt noch weitere Forderungen, die ich für übertrieben halte, z.B. (Textfeld nur bei eher zustimmend auszufüllen)

Meiner Meinung nach sollte die sexuelle Orientierung außerhalb des Privaten kein Thema sein.

Wenn LSBTI* Menschen Gesprächsthema sind, finde ich es wichtig zu erwähnen, dass ich mit ihnen ganz normal umgehe.

Menschen haben selbst Einfluss darauf, von welchem Geschlecht sie sich sexuell und/oder romantisch angezogen fühlen.

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

voll erreicht

kaum erreicht

Die Gleichberechtigung von LSBTI* Menschen in der Gesellschaft ist meiner Meinung nach ...

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

stimme voll zu

stimme gar nicht zu

Junge LSBTI* Menschen (14-26 Jahre) sind mittlerweile nicht mehr Diskriminierungen ausgesetzt, als gleichaltrige Heterosexuelle.

Fast am Ende angekommen, halten Sie durch!

4 Arbeitsstruktur

Der Hamburger Aktionsplan zur Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt

(Der Hamburger Aktionsplan zeigt Grundsätze und Leitlinien des Senats zum Thema sex. und geschl. Vielfalt auf und enthält 90 Maßnahmen zur Umsetzung.)

Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:

	stimme voll zu				stimme gar nicht zu	
Politische Instrumente, wie ein Aktionsplan, sind im Arbeitsfeld häufig schwer umzusetzen, da sie meist von Menschen ohne Praxisbezug entwickelt werden.	<input type="radio"/>					
Politische Instrumente, wie ein Aktionsplan, lösen bei mir das Gefühl aus, dass thematisch etwas von oben übergestülpt wird.	<input type="radio"/>					
Politische Instrumente, wie ein Aktionsplan, funktionieren nur, wenn die in der Praxis Tätigen auch dahinterstehen.	<input type="radio"/>					
Politische Instrumente, wie ein Aktionsplan, sind ein erster Schritt, um schwierige Themen gesellschaftlich anzugehen.	<input type="radio"/>					

Politische Instrumente, wie ein Aktionsplan, sind eine Grundlage, um die Arbeit an gesellschaftlichen Veränderungen zu unterstützen.	<input type="radio"/>					
Bitte positionieren Sie sich zu folgenden Aussagen:	stimme voll zu				stimme gar nicht zu	
Es ist Mehrarbeit in meinem Beruf auch noch auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu achten.	<input type="radio"/>					
Es ist nicht meine Aufgabe sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu thematisieren/darauf zu achten. Dafür gibt es spezialisierte Fachkräfte.	<input type="radio"/>					
Ich empfinde kontinuierliche Veränderungen in meinem Arbeitsfeld als große Herausforderung.	<input type="radio"/>					
Meine Bereitschaft mich auf solche Veränderungen einzulassen ist größer, wenn ich darin einen Mehrwert für mich erkenne.	<input type="radio"/>					
Wenn ich einen persönlichen Bezug zum Thema habe, fällt es mir leichter einen Mehrwert (höhere Relevanz) für mich zu erkennen.	<input type="radio"/>					

4.1 Interesse an Sensibilisierungsveranstaltungen

Hätten Sie grundsätzlich Interesse an Fortbildungs- oder Qualifizierungsangeboten zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt?

- ja
- nein
- ich bin mir nicht sicher

4.2.1 Filter

Warum sind Sie sich unsicher bzw. haben kein Interesse an solchen Fortbildungs- oder Qualifizierungsangeboten?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Es hat keine Relevanz für mein Arbeitsfeld.
- Ich bin bereits angemessen qualifiziert.
- Andere Inhalte haben Vorrang.
- Ich habe keine Kapazitäten/Ressourcen dafür.
- Das Thema ist mir egal/interessiert mich nicht.
- Ich habe eine ablehnende Einstellung dem Thema gegenüber.

sonstiges

Was bräucht es, damit Sie an solchen Fortbildungs- oder Qualifizierungsangeboten teilnehmen?

(Mehrfachnennungen möglich)

- Mehr Zeiten für Fortbildungen vom Arbeitgeber
- Höhere Relevanz (junge LSBTI* Menschen als Teil meiner Klientel)
- Andere Schwerpunktsetzung der Fortbildungen (Antidiskriminierungsarbeit allgemein)
- Eine Dienstanweisung
- Nichts, ich nehme auf keinen Fall teil.
- sonstiges

Welche Eigenschaften von Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wären Ihnen wichtig?

Bitte bewerten Sie die Eigenschaften (1 Stern unwichtig - 5 Sterne sehr wichtig):

vertrauensvolle Atmosphäre

fehlerakzeptierende Haltung

kurzweiliger/abwechslungsreicher Aufbau

Materialien zur Verfügung stellend

viel Raum für individuelle Fragen

innerhalb der Arbeitszeit

verpflichtende Teilnahme

hoher Praxisbezug

zertifiziert

maximal halbtägig

maximal ganztägig

Welche Inhalte wären Ihnen bei Fortbildungs- und Qualifizierungsangebote zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt wichtig?

Bitte bewerten Sie die Eigenschaften (1 Stern unwichtig - 5 Sterne sehr wichtig):

Methodik/Didaktik zur Aufbereitung des Themas sex. und geschl. Vielfalt	★★★★★
Statistische Informationen rund um das Thema sex. und geschl. Vielfalt	★★★★★
Internationaler Vergleich	★★★★★
Rechtliches Basiswissen	★★★★★
Historisches Hintergrundwissen	★★★★★
Best Practice Beispiele	★★★★★
Fachbegriffe	★★★★★
Weiterleitungsmöglichkeiten/Facheinrichtungen	★★★★★
vielfaltssensible Sprache	★★★★★
Umgang mit Homo- und Transphobie	★★★★★

Möchten Sie noch Anmerkungen machen?

Fühlen Sie sich frei, sämtliche Anliegen zu formulieren.



Wir sind am Ende angekommen.
Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit zur Beantwortung genommen haben.



Tabelle 3, Korrespondenzregeln der Typenbildung

Begriffe	Items	Korrespondenzregel/ Begründung	Sensibel-teils teils - unsensibel
Korrelationsmerkmal (nicht zu bewerten)	V_5, V_96, V_97, V_3, V_6, V_4, V_94, V_12, V_200	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
Awareness	Haben Sie in Ihrem Beruf schon mal mit jungen LSBTI* Menschen (14-26 Jahre) zu tun gehabt? V_10	Wer mit nein antwortet, antwortet unsensibel, weil es hieße glaubhaft zu wissen, dass von allen jungen Menschen, mit denen je gearbeitet wurde alle ausschließlich hetero sind. → sehr unwahrscheinlich Viel wahrscheinlicher ist in dem Fall, dass die Vorstellung besteht, LSBTI* Menschen wären nur da, wenn sie sichtbar sind.	Ja = s Weiß nicht = s Nein = u
Handlungskompetenz	Es fällt mir leicht mit jungen Menschen über sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu sprechen. V_163	Je mehr zugestimmt wird, desto mehr Handlungskompetenz im Sprechen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ist vorhanden.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Wissen	Ich fühle mich im Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sicher (Begriffe, Forschungsstand, Facheinrichtungen etc.). V_164	Je mehr zugestimmt wird, desto mehr Wissen ist vorhanden.	1, 2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Wissen	Ich weiß, was „lesbisch“, „schwul“ und „bisexuell“ bedeutet. V_207	Je mehr zugestimmt wird, desto mehr Wissen ist vorhanden.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Wissen	Ich weiß, was „trans“ bedeutet. V_208	Je mehr zugestimmt wird, desto mehr Wissen ist vorhanden.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Wissen	Ich kenne den Unterschied zwischen „trans“ und „Transvestit“. V_209	Je mehr zugestimmt wird, desto mehr Wissen ist vorhanden.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Awareness	Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzudenken, finde ich...wichtig/überflüssig V_145	Je mehr wichtig zugestimmt wird, desto höher ist die Awareness für geschlechtliche Vielfalt und die Relevanz diese mitzudenken, um unterschiedlichen Menschen gerecht zu werden. Darüber hin-	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u

		aus haben Denken und Sprache gegenseitig Einfluss aufeinander. ²⁸	
Awareness	Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzusprechen, finde ich...wichtig/überflüssig V_146	Je mehr wichtig zugestimmt wird, desto höher ist die Awareness für geschlechtliche Vielfalt und die Relevanz diese mitzusprechen, um Vielfalt auch in Sprache abzubilden und somit sichtbar zu machen. Darüber hinaus schafft Sprache Realität, indem sie Gedachtes in Sprache reproduziert, was erneut zu einer selektiven Wahrnehmung führt, die Denken beeinflusst usw. ²⁹	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Awareness	Unterschiedliche sexuelle Orientierungen sooft wie möglich mitzudenken, finde ich... V_147	Je mehr wichtig zugestimmt wird, desto höher ist die Awareness für sexuelle Vielfalt und die Relevanz diese mitzudenken, um unterschiedlichen Menschen gerecht zu werden. (s. Fußnoten 28 und 29)	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Awareness	Unterschiedliche sexuelle Orientierungen gelegentlich mitzusprechen, finde ich... wichtig/überflüssig/ich weiß nicht wie V_148	Je mehr wichtig zugestimmt wird, desto höher ist die Awareness für sexuelle Vielfalt und die Relevanz diese gelegentlich mitzusprechen, um Vielfalt auch in Sprache abzubilden und somit sichtbar zu machen. (s. Fußnoten 28 und 29)	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u 7 = keine Wertung
Handlungskompetenz	Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzudenken, finde ich... leicht/anstrengend V_149	Je mehr leicht zugestimmt wird, desto mehr Handlungskompetenz ist vorhanden, um geschlechtliche Vielfalt mitzudenken.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Handlungskompetenz	Unterschiedliche Geschlechter sooft wie möglich mitzusprechen, finde ich... leicht/anstrengend V_150	Je mehr leicht zugestimmt wird, desto mehr Handlungskompetenz ist vorhanden, um geschlechtliche Vielfalt in Sprache abzubilden.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u

²⁸Wechselseitiger Einfluss von Sprache u. Denken: Vgl. Dagmar Stahlberg/Sabine Sczesny 2001, Gyga u. a. 2008

²⁹Sprache schafft Wirklichkeit, bspw.: Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012; Watzlawick 2016

Handlungskompetenz	Unterschiedliche sexuelle Orientierungen sooft wie möglich mitzudenken, finde ich... leicht/anstrengend V_151	Je mehr leicht zugestimmt wird, desto mehr Handlungskompetenz ist vorhanden, um sexuelle Vielfalt mitzudenken.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Handlungskompetenz	Unterschiedliche sexuelle Orientierungen gelegentlich mitzusprechen, finde ich...leicht/anstrengend/ich weiß nicht wie V_152	Je mehr leicht zugestimmt wird, desto mehr Handlungskompetenz ist vorhanden, um sexuelle Vielfalt gelegentlich in Sprache abzubilden.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u 7 = keine Wertung
Meinungsbildfrage	Junge Menschen in einer vertrauensvollen Atmosphäre mit unterstützender Absicht auf ihre mögliche lesbische, schwule oder bisexuelle Orientierung oder Transgeschlechtlichkeit anzusprechen, finde ich...unterstützend/gar nicht unterstützend V_42	Frage diente zur Erstellung eines Meinungsbildes in Bezug auf den abgefragten Inhalt. Eindeutige Einordnung im Sinne von Sensibilität hängt von zu vielen beeinflussenden Faktoren ab. Daher Messung der Sensibilität hier nicht möglich.	---
Wissen	Es ist Teil meines professionellen Auftrags für eine tolerante Einstellung bei den jungen Menschen zu arbeiten. V_71	Je mehr zugestimmt wird, desto mehr Wissen ist vorhanden zum Thema des professionellen Auftrags von päd. Fachkräften u. a. für Toleranz bei der Klientel zu arbeiten. ³⁰	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Wissen	Es ist Teil meines professionellen Auftrags u. a. für eine LSBTI*-tolerante Einstellung bei den jungen Menschen zu arbeiten. V_72	Je mehr zugestimmt wird, desto mehr Wissen ist vorhanden zum Thema des professionellen Auftrags von päd. Fachkräften u. a. für Toleranz bei der Klientel zu arbeiten. Beinhaltet explizit auch Toleranz für LSBTI*.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Awareness	Es ist wichtig in meinem Beruf den jungen Menschen als Vorbild zu dienen. V_76	Je mehr zugestimmt wird, desto ausgeprägter die Awareness für die eigene Vorbildrolle, auch vor dem Hintergrund verschiedener Sozialisierungstheorien. ³¹	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u

³⁰ Vgl. Hamburgisches Schulgesetz, Erster Teil, §2 (Lehramt); vgl. Professionelle Soziale Arbeit, Wendt 2018, S. 250ff; Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession nach Staub Bernasconi, Engelke/Borrmann/Spatscheck 2018, S. 456f (Soziale Arbeit)

³¹ Bspw. Lernen am Modell nach Bandura oder kognitionspsychologisch nach Piaget, vgl. Tillmann 2010, S. 97ff

Handlungskompetenz	Wenn es um den Umgang mit Vielfalt geht, bin ich ein gutes Vorbild. V_77	Je mehr zugestimmt wird, desto höher ist die Handlungskompetenz als role-model für die Akzeptanz von Vielfalt.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Handlungskompetenz	Wenn es um den Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt geht, bin ich ein gutes Vorbild. V_78	Je mehr zugestimmt wird, desto höher ist die Handlungskompetenz als role-model für die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt.	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Awareness	Um ein gutes Vorbild zu sein, muss ich mir über meine persönlichen Einstellungen und meine berufliche Haltung bewusst sein. V_79	Je mehr zugestimmt wird, desto höher ist die eigene Fähigkeit zur Selbstreflexion im Sinne von Awareness in Bezug auf die eigenen Rollen und eine evtl. Diskrepanz zwischen Privatperson und prof. Handeln. ³²	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Awareness	Ich bin mir über meine persönlichen Einstellungen und meine berufliche Haltung bewusst. V_80	Je mehr zugestimmt wird, desto höher ist die Selbstreflexionsfähigkeit im Sinne von Awareness. (s. Fußnote 32)	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Korrelationsmerkmal (nicht zu bewerten)	Persönliche Einstellungen und berufliche Haltung sind bei mir unterschiedlich. V_81	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
Awareness	Gleichberechtigung ist meiner Meinung nach ein Querschnittsthema. V_82	Je mehr zugestimmt wird, desto höher ist die Awareness dafür, dass sich das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt durch alle Lebensbereiche zieht. ³³	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Vorbereitungsfrage V_38 (nicht zu bewerten)	Ich schließe auf die sexuelle Orientierung einer Person anhand des Aussehens und/oder des Verhaltens. V_37	Frage diene als Vorbereitungsfrage für V_38, um diese in den entsprechenden Kontext zu setzen. Daher nicht zur Messung geeignet.	---
Awareness	Ich mache mir nur bewusst Gedanken über die sexuelle Orientierung einer Person, wenn ich diese für lesbisch oder schwul halte. V_38	Je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Awareness dafür, dass LSBTI* Menschen auch unter den Menschen sein könnten, denen Cis-Ge-	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u

³² Vgl. von Spiegel 2010, Kompetenzen in der Dimension der beruflichen Haltung

³³ Der Aktionsplan für Akzeptanz für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt definiert Gleichstellung als Querschnittsaufgabe, vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2017, S. 9

		schlechtlichkeit oder Heterosexualität zugeschrieben wird. ³⁴	
Handlungskompetenz	Gegenüber den jungen Menschen auf meiner Arbeit signalisiere ich regelmäßig Gesprächsbereitschaft und Offenheit, auch ein mögliches Coming-out mir gegenüber betreffend. V_190	Je mehr zugestimmt wird, desto höher die Handlungskompetenz darin, Gesprächsbereitschaft und Offenheit jungen Menschen gegenüber für ein mögliches Coming-out zu signalisieren. ³⁵	1,2 = s 3,4 = tt 5,6 = u
Awareness	Wenn Sie an die jungen Menschen denken, mit denen Sie aktuell arbeiten: Glauben Sie, dass LSBTI* Menschen unter ihnen sind? V_130	Vgl. V_10	Ja = s Nein = u
Awareness	Wenn sich junge LSBTI* Menschen outen, dann tun sie das meiner Meinung nach, weil... V_47		Offene Frage individuell zu beantworten
Awareness	Wenn jungen Menschen „schwul“ als Schimpfwort benutzen, ist das nicht zwangsläufig eine schwulenfeindliche Äußerung. V_61	Je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Awareness dafür, dass „schwul“ als Schimpfwort genutzt, immer eine schwulenfeindliche Äußerung ist, da Homosexualität abgewertet wird. Auch wenn es nicht zwangsläufig etwas über die Einstellung der sich äussernden Person aussagt. ³⁶	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Handlungskompetenz	Wenn sich jemand auf der Arbeit homo- oder transphob äußert, bin ich unsicher, wie ich mich verhalten soll. V_173	Je mehr zugestimmt wird, desto geringer ist die Handlungskompetenz in Bezug auf den Umgang mit homo- oder transphoben Verhalten.	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Handlungskompetenz	Wenn jemand auf der Arbeit „schwul“ als Schimpfwort benutzt, lasse ich das nicht unwidersprochen stehen... V_180	Je mehr zugestimmt wird, desto größer ist die Handlungskompetenz in Bezug auf den Umgang mit homophoben Verhalten. (s. Fußnote 36)	1,2 = s 3 = tt 4,5 = u

³⁴ Vgl. 4.4.6, Abb. 63

³⁵ Gesprächsbereitschaft als Teil prof. Haltung und mit Vorbildcharakter, vgl. Fußnoten 20 und 21

³⁶ Vgl. Erläuterungen zu Abb. 62, 4.4.6

Handlungskompetenz	Wenn sich jemand auf der Arbeit anderweitig homo- oder transphob verhält, lasse ich das nicht unwidersprochen stehen... V_181	Je mehr zugestimmt wird, desto größer ist die Handlungskompetenz in Bezug auf den Umgang mit homo- oder transphoben Verhalten. (s. Fußnote 36)	1,2 = s 3 = tt 4,5 = u
Awareness	Wenn sich jemand auf der Arbeit allgemein menschenverachtend verhält, lasse ich das nicht unwidersprochen stehen V_182	Nur negativ zu bewerten, wenn min. eher zustimmend aber bei min. einem der beiden vorherigen Items min. eher ablehnend. → Homo- oder transphobes Verhalten wird nicht unterbunden, andere Menschenfeindlichkeit stattdessen schon.	Im Kontext der vorh. Items: 1,2 = u Ansonsten alles s
Awareness/Wissen	Es fällt mir schwer, mich in die Lebenssituationen von lesbischen, schwulen, bisexuellen Menschen hineinzusetzen. V_88	Awareness: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Einfühlungsvermögen im Sinne von Awareness in die Lebenssituationen von LSB. ³⁷ Wissen: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Wissen über die Lebenssituationen von LSB. ³⁸	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Awareness/Wissen	Es fällt mir schwer, mich in die Lebenssituationen von transgeschlechtlichen und intersexuellen Menschen hineinzusetzen. V_89	Awareness: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Einfühlungsvermögen im Sinne von Awareness in die Lebenssituationen von TI*. Wissen: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Wissen über die Lebenssituationen von TI*. (s. Fußnote 38)	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Korrelationsmerkmal (nicht zu bewerten)	Ich wurde schon mal aufgrund eines Identitätsmerkmals diskriminiert. V_198	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
Frage wurde unterschiedlich ausgelegt	Im Zuge der Diskussion über die Gleichberechtigung, halte ich die Forderung nach einer dritten Toilette, neben männlich und weiblich, für übertrieben. V_90	An den Kommentaren in der Folgefrage oder am Ende des Fragebogens ging hervor, dass viele Teilnehmende hier zugestimmt haben, da sie anstatt einer dritten Toilette für Unisex Toiletten sind, was auch einer sensiblen Antwort	---

³⁷ Im Sinne von Empathie zu verstehen, vgl. Stimmer 2000, S. 161

³⁸ Exemplarisch zur Lebenssituation junger LSBTI* Menschen, vgl. Krell/Oldemeier 2017 oder Klocke 2016

		entspreche. Daher ist die Interpretation der Antworten nicht eindeutig möglich und die Frage wird nicht zur Messung genutzt.	
Awareness	Es gibt noch weitere Forderungen, die ich für übertrieben halte. V_193		Bei Beantwortung der offenen Frage individuell zu beantworten, ansonsten: s
Awareness	Meiner Meinung nach sollte die sexuelle Orientierung außerhalb des Privaten kein Thema sein. V_92	Je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Awareness, dass die sexuelle Orientierung als ein omnipräsentes Identitätsmerkmal in irgendeinem Bereich nicht Thema sein kann. Mutmaßliche Assoziation von sexueller Orientierung mit Sexualität. ³⁹	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Awareness	Wenn LSBTI* Menschen Gesprächsthema sind, finde ich es wichtig zu erwähnen, dass ich mit ihnen ganz normal umgehe. V_93	Je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Awareness, dass eine „Überbetonung“ einer eigentlichen Selbstverständlichkeit, dies zu etwas Besonderem macht. Darüber hinaus Normalität als wertender Begriff, mutmaßlich fußend auf einer heteronormativen Einstellung. ⁴⁰	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Awareness/ Wissen	Menschen haben selbst Einfluss darauf, von welchem Geschlecht sie sich sexuell und/oder romantisch angezogen fühlen. V_196	Wissen: je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Wissen, dass die sex. Orientierung nichts ist, was menschlich aussuchen kann. ⁴¹ Awareness: je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Selbstreflexion im Sinne von Awareness, dass die eigene sexuelle Orientierung der antwortenden Person auch nicht selbst ausgesucht wurde. ⁴²	Je: 6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Awareness/ Wissen	Die Gleichberechtigung von LSBTI* Menschen in	Awareness: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Einfühlungsvermögen im	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u

³⁹ Vgl. Erläuterungen Abb. 40, 4.4.2.2

⁴⁰ Exemplarisch zu Heteronormativität, vgl. Hark 2009, S. 317f

⁴¹ Zur „Wahl“ der sexuellen Orientierung, vgl. Bailey 2016, S. 61f, The question of choice

⁴² „ausgesucht“ bezieht sich auf das empfundene Begehren, nicht auf die Wahl, dem Begehren auch Ausdruck zu verleihen oder nachzugehen

	der Gesellschaft ist meiner Meinung nach ...voll erreicht/kaum erreicht V_83	Sinne von Awareness in die Lebenssituationen auch in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen von LSBTI*. Wissen: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Wissen über die Lebenssituationen von LSBTI* auch in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen von. (s. Fußnoten 37 und 38)	
Awareness/ Wissen	Junge LSBTI* Menschen sind mittlerweile nicht mehr Diskriminierungen ausgesetzt als gleichaltrige Heterosexuelle. V_199	Awareness: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Einfühlungsvermögen im Sinne von Awareness in die Lebenssituationen auch in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen von LSBTI*. Wissen: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Wissen über die Lebenssituationen von LSBTI* auch in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen von. (s. Fußnoten 37 und 38)	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Korrelationsmerkmale (nicht zu bewerten)	Aktionsplan Items	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
Awareness/ Handlungskompetenz	Es ist Mehrarbeit in meinem Beruf auch noch auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu achten. V_168	Awareness: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Awareness, dass die Beachtung des Themas parallel mitlaufen kann, ohne dafür mehr Zeit zu investieren. Ist eine vielfaltssensible Haltung vorhanden, wird das Verhalten gegenüber allen Formen von Vielfalt immer gleich sein, ebenso wie etwaige Interventionen. Handlungskompetenz: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Handlungskompetenz, das Thema parallel mitlaufen zu lassen, ohne eine Mehrarbeit zu erzeugen.	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u
Awareness/ Wissen	Es ist nicht meine Aufgabe sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu thematisieren/darauf zu achten. Dafür gibt es spezialisierte Fachkräfte.	Awareness: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer die Awareness dafür, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ein Querschnittsthema ist und dort beachtet	6,5 = s 3,4 = tt 1,2 = u

	V_169	werden muss, wo es zum Thema wird. Wissen: Je mehr zugestimmt wird, desto geringer das Wissen darüber, dass die Beachtung des Themas im Querschnitt vorgesehen ist und den allgemeinen prof. Auftrag päd Fachkräfte. (s. Fußnote 30)	
Korrelationsmerkmal (nicht zu bewerten)	Ich empfinde kontinuierliche Veränderungen in meinem Arbeitsfeld als große Herausforderungen. V_170	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
Prozessdimension (nicht zu bewerten)	Meine Bereitschaft mich auf solche Veränderungen einzulassen ist größer, wenn ich darin einen Mehrwert für mich erkenne.	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
Prozessdimension (nicht zu bewerten)	Wenn ich einen persönlichen Bezug zum Thema habe, fällt es mir leichter einen Mehrwert (höhere Relevanz) für mich zu erkennen.	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
Awareness und Strukturdimension	Warum sind Sie sich unsicher bzw. haben kein Interesse an solchen Fortbildungs- oder Qualifizierungsangeboten? V_123	Awareness: Bei Nennung der aufgelisteten Merkmale, ist die Awareness gering, da die Relevanz negiert wird oder eine desinteressierte oder ablehnende Haltung besteht. ⁴³ Die anderen Antwortmöglichkeiten können zwar auch teilweise unsensibel interpretiert werden aber nicht eindeutig, daher nur als Indikatoren für die Ausgangslage im Sinne der Strukturdimension zu nutzen. Strukturdimension: Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	U= keine Relevanz, Thema egal, ablehnende Einstellung Offene Frage individuell zu beantworten Ansonsten s

⁴³ Vgl. Hypothese 2, 4.4.2 (wohlwissend, dass die Begründung der Korrespondenzregeln aus den Erkenntnissen, die auf den Korrespondenzregeln beruhen, in sich widersprüchlich ist, ist es an dieser Stelle legitim, da dies die einzige Korrespondenzregel ist, die auf Ergebnissen der Typenbildung beruht. Angenommen, dieses eine Item, wäre nicht in die Typenbildung miteingeflossen, hätten sich die Ergebnisse nur minimal ins Sensible verschoben, sodass der Zusammenhang auch ohne dieses Item bestünde und somit als Begründung genutzt werden kann.)

Awareness und Strukturdimension	Was bräuchte es, damit Sie an solchen Fortbildungs- oder Qualifizierungsangeboten teilnehmen? V_136	Awareness: s. Argumentation V_123 Strukturdimension: Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	U= höhere Relevanz, Dienst-anweisung, nehme nicht teil, Offene Frage individuell zu beantworten Ansonsten s
Prozessdimensionen	Rating Eigenschaften und Inhalte	Nicht zur Messung der Sensibilität vorgesehen	---
	Abschlussanmerkungen		Offene Frage individuell zu beantworten

Auszug aus der Auswertungsmatrix der Typenbildung: Variablen Komprimierung und Wertung:

Befragten Nummer:	v_10	v_180	v_196
	Haben Sie in Ihrem Beruf schon mal mit jungen LSBTI* Menschen (14-26 Jahre) zu tun gehabt? (q_5794325 - Typ 111) Variablenname: v_10 Externer Variablenname: v_10 int: 1 LSBTI* im Job erlebt: Ja 2: Nein 3: Weiß nicht	Variablenname: v_180 Wenn jemand auf der Arbeit "schwul" als Schimpfwort benutzt, lasse ich das nicht unwidersprochen stehen ... 1: fast immer 2: 3: gelegentlich 4: 5: fast nie	Variablenname: v_196 Menschen haben selbst Einfluss darauf, von welchem Geschlecht sie sich sexuell und/oder romantisch angezogen fühlen. 1: stimme voll zu 2: 3: 4: 5: 6: stimme gar nicht zu
22	s	s	s
31	s	u	s
34	s	tt	tt
35	s	s	s
37	s	s	s
39	s	u	s
41	s	s	u
43	s	s	s
47	s	s	s
54	s	s	s
59	s	u	s
64	s	tt	u
66	s	u	s
68	s	s	s
77	s	s	u
78	s	s	u
79	s	u	s
82	s	s	s
84	u	s	s

22	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	k.W.
31	s	s	tt	s	s	s	s	tt	s	s	s	s
34	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
35	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
37	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
39	s	s	s	s	s	s	tt	tt	tt	tt	tt	tt
41	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	s	s
43	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	s	s
47	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
54	s	s	tt	s	s	s	tt	u	tt	u	tt	tt
59	s	s	s	s	s	s	s	u	s	s	s	s
64	s	s	tt	s	s	u	s	tt	s	s	tt	tt
66	s	s	tt	s	s	s	s	tt	s	s	tt	tt
68	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
77	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	tt	tt
78	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	s	s
79	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	s	s
82	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
84	u	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	s	s
88	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
89	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	s	tt
90	s	s	tt	s	s	s	s	tt	tt	s	s	s
93	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
95	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
96	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt	s	s
100	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt
101	s	s	s	s	s	s	tt	u	tt	s	tt	tt

Schwerpunktsortierung:

Befragtennummer: Awareness

22	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt
31	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	s
34	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt
35	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
37	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt	s
39	s	tt	tt	tt	tt	s	s	s	s	s	u
41	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
43	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
47	s	s	s	s	s	tt	s	s	s	s	u
54	s	tt	u	tt	u	s	s	s	s	s	s
59	s	s	u	s	s	tt	s	s	s	s	s
64	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	u	s
66	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	s	tt
68	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt
77	s	s	s	s	tt	s	s	s	s	s	u
78	s	s	s	s	s	tt	s	s	s	s	tt
79	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt	u
82	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
84	u	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
88	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
89	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt
90	s	s	tt	tt	s	s	s	s	s	s	s
93	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	tt
95	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
96	s	s	s	tt	s	s	s	s	s	s	tt
100	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s

s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	tt	s	s	tt	tt
tt	tt	tt	tt	tt	u
tt	tt	tt	tt	u	u

Punkte Wissen (75%)
Punkte Wissen (83%)
Anteil s Wissen (75%)

10s, 2tt	9s,3tt	10s,2tt	10s,2tt	9s,2tt,1u	9s,1tt,2u
22P.	21P	22P	22P	20P	19P

k.W.	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	tt
s	s	s	s	s	tt
s	s	s	s	s	tt
s	s	s	s	s	tt
s	s	s	s	s	tt
s	tt	s	s	s	tt
s	u	s	s	s	tt
s	u	tt	s	s	u
s	u	u	s	tt	u

Punkte Handlungskompetenz (75%)
Punkte Handlungskompetenz (83%)
Anteil s Handlungskompetenz (75%)

11s	8s,1tt,3u	10s,1tt,1u	12s	11s,1tt	3s,7tt,2u
22P.	17P	21P	24P	23P	13P
22P.	17P	21P	24P	23P	13P

Anteil s gesamt (75%)	41s,6tt,1u	36s,8tt,5u	39s,7tt,3u	45s,4tt	39s,8tt,2u	26s,13tt,10u
nach Pkt (75%).	sensibel	moderat unsensibel	sensibel	sensibel	sensibel	mittelschwer unsensibel
nach Pkt (83%).	sensibel	moderat unsensibel	sensibel	sensibel	sensibel	mittelschwer unsensibel
Bewertung Anteil s (75%):	sensibel	moderat unsensibel	sensibel	sensibel	sensibel	mittelschwer unsensibel

Finale Punktevergabe und Typisierung:

Befragtennummer:

	22	31	34	35	37	39
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	s
s	s	s	s	s	s	tt
s	s	s	s	s	s	tt

	s	s	s	s	s	tt
	s	tt	s	s	s	tt
	s	u	s	s	s	tt
	s	u	tt	s	s	u
	s	u	u	s	tt	u
Punkte Handlungskompetenz final	22P.	17P	21P	24P	23P	13P
gesamt:	sehr sensibel	moderat unsensibel	sensibel	sehr sensibel	sensibel	mittelschwer unsensibel

Anhang III

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und dabei keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder gesamt noch in Teilen einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift