



# GESCHLECHTLICHE UND SEXUELLE VIELFALT IN DER SCHULSOZIALARBEIT

Masterthesis  
Lydia Staniszewski

Eingereicht bei Prof. Dr. Daniel Gredig  
26. Juli 2019, FHNW Olten

Masterstudium Soziale Arbeit  
Schwerpunkt Soziale Innovation

## Abstract

Diese Masterthesis entstand im Rahmen des Masterstudiums in Sozialer Arbeit an der FHNW Olten mit dem Schwerpunkt Soziale Innovation. Sie beschäftigt sich mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in der Sozialen Arbeit und stellt eine qualitative Forschungsarbeit dar. Das Forschungsinteresse umfasst den Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe. Dabei waren die Professionskompetenzen der Schulsozialarbeitenden Gegenstand der Forschungstätigkeit. Diese wurden mit leitfadengestützten Fokus-Interviews und einer Fall-Vignette als Stimulus bei acht Schulsozialarbeitenden erhoben. Dadurch konnten Vorgehensweisen im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt kategorisiert werden. Durch das Auswerten mit der dokumentarischen Methode konnten zwei Typen von Schulsozialarbeitenden gebildet werden, welche sich jeweils unterschiedlich in ihren Vorgehensweisen, Argumentationsweisen und Bewertungen in Bezug zum sozialarbeiterischen Handeln mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt charakterisieren. Während Typus 1 einer Fachperson der Schulsozialarbeit ein unzureichend ausgebildetes Bewusstsein für Lebenslagen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt aufweist, weist Typus 2 ein ausgebildetes Bewusstsein in diesem Bereich auf. Das unzureichende Bewusstsein des Typus 1 kann zu einer passiven Diskriminierung führen, wodurch Jugendliche insuffizient in ihrer geschlechtlichen und sexuellen Entwicklung begleitet und vor Homo- und Transphobie geschützt werden können. Die Ergebnisse verdeutlichen die Wichtigkeit für Sozialarbeitende, ein Bewusstsein für Lebenslagen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu entwickeln, um queer-gerecht handeln zu können.

## Vorwort

Die Fortschritte hin zu einer queer-respektierenden Gesellschaft und queer-sensiblen Sozialen Arbeit sind erfreulicherweise mit zu verfolgen. Mit meiner Masterthesis möchte ich dazu einen Beitrag leisten. Ich danke allen sehr, die mich bei dieser Masterthesis unterstützt haben.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	
1.1 Soziales Problem.....	1
1.1.1 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.....	1
1.1.2 Homo- und Transphobie in der Schule .....	3
1.1.3 Psychosoziale Gesundheit .....	4
1.2 Auftrag der Sozialen Arbeit.....	7
1.3 Forschungsstand.....	10
2. Forschungsdesign	
2.1 Forschungsinteresse .....	12
2.1.1 Forschungsfeld.....	12
2.1.2 Forschungsgegenstand .....	14
2.2 Methodisches Vorgehen.....	17
2.2.1 Datenerhebung.....	17
2.2.2 Datenauswertung .....	22
3. Forschungsergebnisse	
3.1 Darstellung der Ergebnisse .....	26
3.1.1 Komparative Sequenzanalyse .....	28
3.1.2 Sinngenetische Typenbildung.....	60
3.1.3 Soziogenetische Typenbildung.....	66
4. Schlussfolgerungen	
4.1 Diskussion der Ergebnisse .....	68
4.1.1 Limitationen.....	76
4.1.2 Fazit .....	77
5. Literaturverzeichnis .....	80

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Implementation der Schulsozialarbeit im Kanton Aargau CH .....	13
Abbildung 2: Datenerhebung in den Bezirken des Kantons Aargau CH .....	19

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Darstellung der Ergebnisse Orientierungsrahmen .....	26
Tabelle 2: Darstellung der Ergebnisse Bündel 1 .....	27
Tabelle 3: Darstellung der Ergebnisse Bündel 2 .....	27
Tabelle 4: Darstellung der Ergebnisse sinngenetische Typen .....	28
Tabelle 5: Bündel 1 aus dem Zwischenfazit 1 .....	41
Tabelle 6: Bündel 2 aus dem Zwischenfazit 1 .....	41
Tabelle 7: Bündel 1 aus dem Zwischenfazit 2 .....	49
Tabelle 8: Bündel 2 aus dem Zwischenfazit 2 .....	49
Tabelle 9: Bündel 1 aus dem Zwischenfazit 3 .....	55
Tabelle 10: Bündel 2 aus dem Zwischenfazit 3 .....	55
Tabelle 11: Bündel 1 aus dem Schlussfazit.....	59
Tabelle 12: Bündel 2 aus dem Schlussfazit.....	60
Tabelle 13: sinngenetische Typenbildung .....	60

# 1. Einleitung

## 1.1 Soziales Problem

Das Soziale Problem, das der Forschungstätigkeit im Rahmen dieser Masterthesis zu Grunde liegt, wird nachfolgend hergeleitet. Dabei wird die Lebenswelt Schule von LGBTQ<sup>1</sup>-Jugendlichen in den Fokus gesetzt.

### 1.1.1 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt schliesst sämtliche Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen mit ein. In dieser Masterthesis bilden jedoch die Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen, die von der Cis- und Heteronormativität<sup>2</sup> abweichen, den Schwerpunkt.

Zunächst wird erläutert wie viele Personen in der Gesellschaft von der Cis- und Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen haben, um aufzuzeigen, dass die Benachteiligung von und Despektierlichkeit gegen die Betroffenen ein weitreichendes Soziales Problem darstellt.

Die Dalia-Studie hat europaweit erfragt, wie viele sich als lesbisch, schwul, bisexuell oder trans identifizieren. Im europäischen Durchschnitt identifizieren sich 5,9% der Bevölkerung als LGBT, in Deutschland sind es 7,4% und in Österreich sind es 6,2%. 10% aller Befragten gaben an nicht nur heterosexuell zu sein. Zu berücksichtigen ist, auch gemäss dem Wortlaut zu den Ergebnissen der Dalia-Studie, dass vermutlich weitaus mehr Personen als die repräsentativen Prozentsätze sich der eigenen Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung unsicher sind und sich deshalb (noch) nicht mit einer der Bezeichnungen identifizieren (vgl. Dalia Research 2017). Die Schweiz wurde bei der Umfrage zwar nicht miteinbezogen, kann aber gestützt auf die Ergebnisse aus den Nachbarländern mit Vorbehalten ähnlich eingeschätzt werden.

In einer weiteren quantitativen Studie, wird aufgrund von Berechnungen in der Schweiz die Bevölkerung von Männern, die mit Männern Geschlechtsverkehr haben (MSM), im Alter von 15-64 Jahren auf etwa 80`000 geschätzt (vgl. Altpeter/ Schmidt 2019:1). Im Jahr 2017 zählte das Bundesamt für Statistik 4,2 Millionen Männer in der Schweiz (vgl. BFS 2018:7).

---

<sup>1</sup> Aneinanderreihung von Buchstaben als Terminus aus dem Englischen, der für folgende Bezeichnungen von sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten steht: lesbian (lesbisch, homosexuell), gay (schwul, homosexuell), bisexual (bisexuell), transgender (trans, transident), queer/questioning (bezüglich der Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichend bzw. diesbezüglich unsicher)

<sup>2</sup> Orientierung an der Annahme, dass alle Menschen eine Geschlechtsidentität haben, die dem Geschlecht entspricht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde und dass alle Menschen heterosexuell sind d.h. sich gegengeschlechtlich sexuell und romantisch anziehen

Somit machen die MSM Schätzungen zu Folgen einen Anteil von ca. 1,9% aller Männer in der Schweiz aus und bildet einen Teil der denkbaren LGBTQ-Bevölkerung in der Schweiz ab.

Auch in der quantitativen Studie von Weber (2017) im Kanton Aargau CH gaben 6,3 % der befragten Schüler\_innen an, nicht heterosexuell zu sein. Von den 6.3%, die sich nicht als heterosexuell bezeichneten, gaben 3,3 % an, sich ihrer sexuellen Orientierung nicht sicher zu sein (vgl. 37).

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass ca. 6-10% eine von der Cis- und Heteronormativität abweichende sexuelle Orientierung und/oder Geschlechtsidentität haben, entdecken oder aus verschiedenen Gründen Bedenken haben, sich dazu zu bekennen.

Homo- und bisexuelle Jugendliche haben ihr inneres Coming-out<sup>3</sup> meist im Alter zwischen 13 und 16 Jahren und ihr äusseres Coming-out<sup>4</sup> im Alter von 17 Jahren, während trans Jugendliche ihr inneres Coming-out im Alter zwischen unter 10 und über 20 Jahren und ihr äusseres Coming-out durchschnittlich im Alter von 18 Jahren haben. Somit gestehen sich bi- und homosexuelle Jugendliche ihre sexuelle Orientierung in einem Alter zu, während sie die Sekundarstufe der obligatorischen Schulzeit besuchen. Durchschnittlich während oder nachdem sie die Sekundarstufe abschliessen, teilen sie ihre sexuelle Orientierung ihrem sozialen Umfeld mit. Bei den trans Jugendlichen ist die Alterspanne sehr breit, da sich ihre Geschlechtsidentität bereits im Kindesalter zwar entwickelt, sie sich ihr aber zu einem späteren Entwicklungszeitpunkt bewusst werden. Häufig stellen aber trans Kinder ihr Anderssein bereits im Kindesalter fest. Entsprechend teilen trans Personen ihre Geschlechtsidentität ihrem sozialen Umfeld durchschnittlich während oder nach der obligatorischen Schulzeit bzw. bereits möglicherweise schon in der Primarstufe mit (vgl. Krell/ Oldemeier 2015:12).

Aufgrund dieser Zahlen kann davon ausgegangen werden, dass 6-10 % der Kinder und Jugendlichen lesbisch, schwul, bisexuell und/oder trans sind und sich dessen im Verlauf der obligatorischen Schulzeit bewusst werden und die Möglichkeit besteht, dass sie es während oder gegen Ende der Schulzeit auf der Sekundarstufe ihrem sozialen Umfeld mitteilen. Damit stellen sie eine nicht zu unterschätzende Minderheit dar, die in ihrer psychosozialen Gesundheit aufgrund der gesellschaftlich herrschenden Cis- und Heteronormativität strukturell benachteiligt sind und auf der subjektiven Ebene in ihrer Lebensführung durch Benachteiligung und Despektierlichkeit beeinträchtigt sein können und häufig auch sind, was der nächste Abschnitt aufzeigt.

---

<sup>3</sup> sich zugestehen homo-, bisexuelle und/oder trans zu sein

<sup>4</sup> anderen mitteilen homo-, bisexuell und/oder trans zu sein

### 1.1.2 Homo- und Transphobie in der Schule

Homo- und Transphobie, sowie die damit einhergehende Diskriminierung von LGBTQ-Personen sind Stressfaktoren, die sich folgenswer negativ auf verschiedene Lebensbereiche der Betroffenen auswirken. Im Folgenden wird beschrieben, unter welchen Umständen insbesondere Kinder und Jugendliche, sozialen Ausschluss, sowie psychische und teilweise physische Gewalt erfahren. Der Fokus wird dabei auf das Umfeld der öffentlichen Schule gelegt, da es ein tägliches und zentrales Umfeld von LGBTQ-Jugendlichen ist, von dem sie täglich umgeben sind.

Im Umfeld der Schule leiden heranwachsende LGBTQ-Kinder und Jugendliche oft an Ausgrenzung und Beleidigungen auf der persönlichen Ebene, aber auch auf der Makroebene wird ihnen unzureichend Schutz davor geboten.

Institutionalisierte Benachteiligungen an öffentlichen Schulen äussern sich beispielsweise indem LGBTQ-Inhalte vom Unterricht ausgeschlossen bleiben (vgl. Loutzenheiser/ MacIntosh 2004:151-158). Im Kanton Aargau CH gaben 34.4% der Schüler\_innen des 8. Schuljahres an, dass eine Lehrperson Homosexualität schon mal im Unterricht thematisiert hat. Bei den Schüler\_innen im 9. Schuljahr waren es 43.8%. Insgesamt haben aber 59.7% aller befragten Schüler\_innen noch nie erlebt, dass im Unterricht über Homosexualität gesprochen wurde (vgl. Weber 2017:40).

Diese Situation sollte sich durch die Einführung des Lehrplans 21 verbessern. Im Bereich der Sexualkunde werden sowohl die Themen Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung, als auch die Diskriminierung aufgrund dessen, als Lernbereiche festgehalten. Zum einen sollen die Kinder und Jugendliche Darstellungen von Männer- und Frauenrollen, sowie Sexualität in Medien analysieren können und zum anderen sollen sie Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung kritisch betrachten können. Sie sollen Faktoren identifizieren können, die Diskriminierung und Übergriffe begünstigen, wie z.B. Klischees, Vorurteile, Abhängigkeit oder Gewaltbereitschaft. Und sie sollen ihre Rechte im Umgang mit Sexualität, insbesondere bei den Themen wie Schutzalter, sexuelle Orientierung, Schutz vor Abhängigkeit und Übergriffen kennen. Weiter sollen sie sexuelle Orientierungen nicht diskriminierend benennen können (vgl. Lehrplan 21 2016).

Dementsprechend wird durch den Lernplan 21 klar, dass in Schulen über sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten aufgeklärt und darauf sensibilisiert werden soll. Die Art und Weise und wie ausführlich, wird den Kantonen jedoch weiterhin selbst überlassen. Daher ist die Sensibilisierung von Fachpersonen in Bezug auf Themen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt an öffentlichen Schulen aktuell und zeigt Handlungsbedarf auf.

Denn solche fehlende Aufklärungsbereiche in der sexuellen Bildung von Jugendlichen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt können sich mit klischeebehafteten Stereotypen und



Vorurteilen über Geschlecht und Sexualität füllen, die den betroffenen Jugendlichen im Umgang mit sich selbst und unter Gleichaltrigen schaden. Das fördert die Verwendung von beleidigender Sprache gegenüber LGBTQ-Menschen, wie zum Beispiel die Verwendung von «schwul» in einem abwertenden Sinn. Diese und andere Diskriminierungsmechanismen führen zu einem Lernklima, welches für betroffene LGBTQ-Jugendliche mit Angst einhergeht, ausgegrenzt und beleidigt zu werden, sobald jemand ihre sexuelle Orientierung und/oder Geschlechtsidentität herausfinden sollte (vgl. Gesundheitsförderung Schweiz 2016:2). In zahlreichen Befragungen sagen LGBTQ-Personen aus, in der Schule, häufiger von Diskriminierungs- und Gewalterlebnissen als die der Cis- und Heteronormativität entsprechenden Personen betroffen zu sein.

In einer Untersuchung in Deutschland berichteten 44% der Jugendlichen, Diskriminierung aufgrund ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität im Bildungs- oder Arbeitskontext erfahren zu haben. 54.8% wurden beschimpft, beleidigt oder man hat sich über sie lustig gemacht. 34.2% wurden ausgestossen und 9.6% erlebten körperliche Gewalt (vgl. Krell/Oldemeier 2015:22). Im Rahmen einer weiteren EU-weiten Studie gaben über 90% in Deutschland, Frankreich und Italien an, in ihrer Schulzeit negative Bemerkungen oder Verhaltensweisen gegenüber LGBTQ-Mitschüler\_innen wahrgenommen zu haben (vgl. FRA 2013:20).

Wenn berücksichtigt wird, dass es sich dabei um Länder handelt, die an die Schweiz grenzen, wird deutlich, dass auch in der Schweiz die Situation ähnlich sein kann. In der Studie im Kanton Aargau CH haben 95.2% der befragten Schüler und 76% der Schülerinnen, und damit insgesamt 85.4% der Schüler\_innen in den 12 Monaten vor dem Zeitpunkt der Befragung Aussagen gemacht, die entweder direkt oder indirekt diskriminierend gegen Schwule und gender-untypische Jugendliche waren (vgl. Weber 2017:54).

Daher können fehlende Unterstützung durch Lehrpersonen, Sozialarbeitende und Mitschüler\_innen dazu führen, dass die Schule von LGBTQ-Kindern und –Jugendlichen, als zentrale Lebenswelt, unsicher wahrgenommen wird (vgl. Sung Hong et al. 2011:4).

### 1.1.3 Psychosoziale Gesundheit

Das homo- und transphobe Umfeld der Schule hat schwerwiegende Auswirkungen auf die psychosoziale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Eine derartig abwertende Umgebung bezüglich diesem Thema löst bei betroffenen Jugendlichen Stress aus, weil sie sich andauernd fürchten Opfer psychischer und physischer Gewalt zu werden.

Nicht nur das Erleben selbst, sondern bereits die Angst davor, dass es passieren könnte, versetzt LGBTQ-Jugendliche in eine tägliche Dauerstresssituation. Bei diesem psychischen

Zustand wird vom Minderheitenstress gesprochen (vgl. Frost et. al 2013:5-7). Diesen Minderheitenstress versuchen LGBTQ-Jugendliche zu bewältigen, indem sie beabsichtigen ihre sexuelle Orientierung und/oder ihre Geschlechtsidentität zu verdrängen oder zu verheimlichen. In Deutschland geben 68 %, in Frankreich 66 % und in Italien 69 % der LGBTQ-Menschen an, während der Schulzeit ihre sexuelle Orientierung «ständig» oder «häufig» verschwiegen zu haben (vgl. FRA, 2013:21).

Zudem leiden LGBTQ-Jugendliche nicht nur an der Angst von anderen ausgegrenzt, beleidigt oder sogar geschlagen zu werden, sondern lehnen sich zu Beginn häufig selbst ab und leiden unter internalisierter Homo- und Transphobie. Die Abwertung erfahren sie dann nicht nur von aussen, sondern auch durch sich selbst.

Die Wahrnehmung von der eigenen Andersartigkeit (Abweichung von der Cis- und Heteronormativität) kann zur Identitätskonfusion führen. Diese Feststellung wird anfänglich oft als inakzeptabel bewertet und verleugnet. Durch diese Inkongruenz zwischen dem Selbst- und Fremdbild fühlen sich viele betroffene Menschen zuerst isoliert. Wenn im weiteren Entwicklungsverlauf das neue Selbstbild nicht angenommen werden kann, führt das zu Gefühlen der Selbstabwertung und damit zu einer Krise (vgl. Plöderl 2005:37-38).

Die verinnerlichteten gesellschaftlichen Vorurteile und inneren Konflikte mit der eigenen Homo- und Bisexualität und/oder dem eigenen Transsein müssen überwunden werden, um eine gesunde Identität entwickeln zu können (vgl. Frost et. al. 2013:5-7). Bei weitem nicht allen LGBTQ-Jugendlichen gelingt dieser Prozess auf Anhieb, was zu Suizidgedanken und -handlungen führen kann.

Die Suizidversuchsprävalenz von schwulen oder bisexuellen jugendlichen Männern ist fünf Mal höher als bei ihren heterosexuellen Altersgenossen (vgl. Wang et al. 2014:514-522) und bei jungen lesbischen oder bisexuellen jugendlichen Frauen ist das Suizidrisiko zwei bis vier Mal höher (vgl. Wang et al. 2013:200-207). 69% der trans Personen haben Suizidgedanken und 34% haben bereits mindestens einen Suizidversuch unternommen (vgl. MAG-Youth/HES 2009 zit. nach Kugler/ Nordt 2015: 209). Hoffnungslosigkeit, die Befürchtung eine Belastung für Andere zu sein oder mangelndes Zugehörigkeitsgefühl sind relevante Stressoren, die Suizidalität begünstigen können (vgl. Plöderl et al. 2014:1568). In Österreich berichtete die Hälfte der in einer Studie befragten Männer, die einen Suizidversuch hinter sich hatten, dass die schwierige Lebenslage als Schwuler in der Schule einer der Beweggründe für den Suizidversuch war (vgl. Plöderl et al. 2009:32).

Bei dergleichen Lebenslagen sind Kinder und Jugendliche vulnerabel und gefährdet Ablehnung, Ausgrenzung, sowie psychische und physische Gewalt zu erleben und diese negativen Erfahrungen nicht allein bewältigen zu können.

Lebenslagen von schulpflichtigen lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Jugendlichen sind durch Homo- und Transphobie im schulischen Umfeld geprägt und gefährden deshalb deren psychosoziale Gesundheit. Diese Lebenslage führt zu sozialer Ungleichheit, indem betroffene Jugendliche im Bildungssystem benachteiligt sind. Die Homo- und Transphobie an öffentlichen Schulen wirkt sich negativ auf die psychosoziale Gesundheit und dadurch auch die Lernsituation betroffener Jugendlicher aus.

Eine Studie, die mit Jugendlichen in England durchgeführt wurde, kam zum Resultat, dass homophobe Diskriminierung bei den Betroffenen negative Auswirkungen auf deren Bildungsweg hatte. 70% der lesbisch, schwulen und bisexuellen Jugendlichen haben die Schule irgendwann abgebrochen und 44% der lesbischen, schwulen und bisexuellen Jugendlichen, die homophobe Diskriminierung erfahren haben, gaben an die Schule deshalb abgebrochen zu haben (vgl. Statham et al. 2012:21).

Zusammenfassend besteht ein Soziales Problem und damit auch Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit. Beim Fokus auf die Lebenswelt Schule von LGBTQ-Jugendlichen stehen somit insbesondere Schulsozialarbeitende in der Zusammenarbeit mit den Schulleitenden, Lehrpersonen und Fachlehrpersonen diesbezüglich unter Handlungsdruck.

Denn in Schulen mit einem homo-/bisexuellen- und transfreundlichen Klima ist die psychosoziale Gesundheit der homo-/bisexuellen und trans Schüler\_innen besser als in solchen, die nicht speziell auf die Bedürfnisse von LGBTQ-Schüler\_innen eingehen (vgl. Hatzenbuehler et al., 2013:21-26).

Anschliessend wird darauf basierend der Auftrag der Sozialen Arbeit in diesem Kontext beschrieben und der Forschungsstand dargelegt.

## 1.2 Auftrag der Sozialen Arbeit

Im Berufskodex der Sozialen Arbeit besagt einer der Handlungsmaximen, dass Fachpersonen der Sozialen Arbeit für Solidarität, die Wahrung der Menschenrechte, für Gleichberechtigung und Gleichbehandlung, sowie gegen Diskriminierung eintreten (vgl. Avenirsocial 2010:13). Die Resilienz von LGBTQ-Menschen im Umgang mit diesen belastenden Diskriminierungs- und Stresserfahrungen zu stärken, Interventionen gegen homo- und transphobes Verhalten zu planen und diese umzusetzen, sind mögliche Tätigkeiten von Fachpersonen der Sozialen Arbeit, um ihrem Auftrag gegenüber LGBTQ-Personen nachzukommen.

Sehen sich somit Fachpersonen verpflichtet, betroffene Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen, so achten sie die Vielfalt von Genderformen und sexuellen Orientierungen und sind dadurch motiviert, Angebote und Massnahmen zu entwickeln, die dieser Vielfalt gerecht werden. „Dabei sind zwei Ziele gleichermaßen wichtig: Diskriminierung in der Sozialen Arbeit zu verringern und individuelle Klient\_innen in ihrer (sexuellen) Entwicklung zu stärken“ (vgl. Schmauch 2015b:170). Dazu ist jedoch spezifisches Wissen über Lebenslage, Entwicklung, Diskriminierungserfahrungen und mögliche negative Auswirkungen derselben auf das Wohlbefinden von LGBTQ-Menschen und angepasste und aktive Methodenanwendung, auch die (Selbst-) Reflexion, obligat (vgl. ebd.)

„Anerkennung bedeutet zum Beispiel, sich für die volle rechtliche Gleichstellung von Lesben und Schwulen einzusetzen, aber auch, sich kritisch mit heteronormativen Strukturen und eigenen homosexualitätsfeindlichen Gefühlen auseinanderzusetzen.“ Inklusion kann heissen, dass zum Beispiel eingegriffen wird, „wenn ein Mädchen als «Kampfliebe» gemobbt wird“, oder „wenn händchenhaltende Jungen bedroht (...) werden.“ Inklusion heisst auch, dass „soziale Fachkräfte immer nichtheterosexuelle Formen mitreflektieren und mitnennen, wenn sie mit Klient\_innen über Liebe, Lust und Lebensweisen sprechen“ (Schmauch 2015a:108-109).

Fachpersonen sind deshalb angehalten, sich spezifische Kompetenzen zu erwerben, um ihre Tätigkeit entsprechend den Herausforderungen, die sich bei der Arbeit mit LGBTQ-Menschen ergeben, professionell zu gestalten (vgl. Czollek et al. 2009:191). Fehlende Kompetenzen von Fachpersonen in LGBTQ-Belangen können dazu führen, dass sie die, für LGBTQ-Personen benötigte, Unterstützung nicht leisten können.

Führt das Unwissen sogar zu einem benachteiligendem oder ablehnendem Verhalten durch Fachpersonen, kann die psychische Gesundheit von LGBTQ-Menschen zusätzlich beeinträchtigt werden, vor allem wenn sie Hilfe bei den Fachpersonen suchen, sie aber nicht wie erhofft erhalten. Es kann deshalb dazu führen, dass sich die Betroffenen gar nicht trauen, sich an die Fachpersonen zu wenden, weil sie befürchten, auch von ihnen abgelehnt zu

werden (vgl. Sung Hong et al. 2011:2). Daher ist es für eine inklusive Haltung in der Sozialen Arbeit nicht nur wichtig, Kenntnisse über geschlechts- und sexualitätsbezogene Diskriminierung zu haben. Es ist ebenso wichtig, zu verstehen, dass eine akzeptierende Haltung gegenüber sexueller Verschiedenheit nur wirksam wird, wenn man sie aktiv signalisiert und in berufliches Handeln umsetzt (vgl. Schmauch 2015a:102-103).

Die Situation, inwiefern die Soziale Arbeit in ihren Strukturen und im Alltag der Einrichtungen qualifizierte, LGBTQ-gerechte Angebote und Kompetenzen aufweisen, wird aus wissenschaftlicher Sicht insgesamt kritisch beurteilt (vgl. Hartmann 2013; Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen der Landeshauptstadt München 2011; Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, Landesstelle für Gleichbehandlung gegen Diskriminierung 2009, zit. nach Schmauch 2015b:172).

Gemäss der Einblicke in die Praxis von Einrichtungen Sozialer Arbeit erkennt Schmauch (2015b) eine „kleine Anzahl von Einrichtungen mit aktiver Öffnung und eine ähnlich kleine Anzahl von Einrichtungen mit Formen direkter Homosexualitätsfeindlichkeit. (...) Ein breites Mittelfeld, in dem sich die häufigste Form des Umgangs (...), die passive (indirekte) Diskriminierung, findet“ wird ebenfalls sichtbar (172-174).

Das breite Mittelfeld der passiven Diskriminierung ist geprägt durch eine stumme heteronormative Selbstverständlichkeit, in der die Verschiedenheit sexueller Orientierungen und Identitäten nicht mit bedacht wird (...). In diesen Einrichtungen ist bisher nicht «an-gekommen», dass es notwendig ist, sich selbstreflektiert und professionell mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dazu gehören zum Beispiel Kitas, in denen es keine Bücher gibt, die andere als heterosexuelle Liebes- und Lebensformen zeigen, zudem Familienbildungsstätten und Beratungsstellen, die ihre Angebote wie selbstverständlich nur an heterosexuell lebende Menschen richten. Dazu gehören Anti-Mobbing-Konzepte, in denen Homosexualitätsfeindlichkeit nicht vorkommt und eine Sexualerziehung, in der Lust, Liebe und Familie ausschließlich auf heterosexuelle Konstellationen bezogen ist. Gemeint sind auch Jugendzentren, in denen nicht interveniert wird, wenn «schwul» oder «lesbisch» als Schimpfworte gebraucht werden (ebd).

Die vorangegangene Einschätzung bezieht sich vermutlich auf Deutschland. Aber auch in der Schweiz könnten Einschätzungen von queer<sup>5</sup>-sensiblen Fachpersonen ähnlich ausfallen.

Eine Ursache für die beschriebene Situation in der Sozialen Arbeit, in der teilweise unzureichend LGBTQ-gerecht gearbeitet wird, kann der Umstand sein, dass LGBTQ-Themen bisher nur als Randthema und als etwas Spezifisches in der Ausbildung von Fachpersonen

---

<sup>5</sup> Bezüglich der Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung von der Cis- und Heteronormativität abweichend

der Sozialen Arbeit behandelt werden. Gegenwärtig werden an der Fachhochschule Nordwestschweiz im Fachbereich Soziale Arbeit beispielsweise in einem Wahlmodul des Bachelorstudiums «Queer Theory und Soziale Arbeit», im Modulverzeichnis explizit ausgeschrieben, LGBTQ-Kompetenzen vermittelt (vgl. FHNW 2019:260-261). Dadurch erwerben Studierende, welche bereits Interesse an diesem Thema haben LGBTQ-Kompetenzen, während andere Studierende, welche das Thema nicht im Bewusstsein haben und die Auseinandersetzung deshalb dringender bräuchten, um queer-gerecht handeln zu können, nicht. Zwar kann vereinzelt festgestellt werden, dass lehrende Fachpersonen die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Fallbeispielen in diversen Pflichtmodulen einbetten. Jedoch ist es so von den lehrenden Fachpersonen abhängig ob Studierende Sozialer Arbeit LGBTQ-Inhalte vermittelt bekommen und angeleitet werden, sich damit auseinanderzusetzen. Stattdessen könnte das Thema ausdrücklich im Curriculum verankert sein. Die Implementation von LGBTQ-Themen als Querschnittsthema in das Grundlagenstudium/ den Pflichtmodulbereich ermöglichte, diese Kompetenzen allen angehenden Fachpersonen der Sozialen Arbeit zu vermitteln, sodass ein Bewusstsein für dieses Soziale Problem über alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit hinweg zum Qualitätsmerkmal täglichen sozialarbeiterischen Handelns wird.

Queer Consciousness bzw. Queeres Bewusstsein ist ein Konzept, das eben Beschriebenes zum Ziel hat. Es möchte „Konstruktionsbedingungen von sexueller Ungleichheit und die heterosexuelle Norm als eine unterdrückende Norm offen“ legen und zielt „auf die Zurückweisung, bzw. Verweigerung dieser Norm ab, die von vielen sozialen Institutionen gestützt und aufrechterhalten wird und LGBTQ-Personen passiv oder teilweise aktiv, da systematisch, aber unreflektiert und daher unbewusst diskriminiert.“ (Nagy 2016:63-64)

Diese Auseinandersetzung mit „(unterdrückenden) Normen sollte ein Herzstück jeder Ausbildung in der Sozialen Arbeit sein, da es zwar kein endgültiges Entrinnen aus der Mitbeteiligung an der «Normalisierung» gibt, es aber einen Unterschied macht, ob man Mechanismen dieser Beteiligung versteht oder nicht“ (ebd.).

Dabei geht es darum als Fachperson Sozialer Arbeit die Cis- und Heteronormativität und damit die Zweigeschlechtlichkeit hinterfragen, überdenken und dekonstruieren zu können. Denn auf der Grundlage von Zweigeschlechtlichkeit richten sich in unserer Gesellschaft institutionelle und normative Regeln, die Verteilung und Organisation der gesamtgesellschaftlichen Arbeit und sexuelle Normen und stereotype Verhaltensregeln aus. Zweigeschlechtlichkeit betrifft alle gesellschaftlichen Bereiche und sozialen Verhältnisse (vgl. Degele 2008: 66, zit. nach Nagy 2016:63-64). Diese ist Voraussetzung für die Konstruktion von Cis- und Heteronormativität und „darin ist die Soziale Arbeit als Disziplin und Praxis eingelassen, was in der Ausbildung reflektiert werden sollte“ (Nagy 2016:63-64).

### 1.3 Forschungsstand

Eine Studie in den USA hat den Zusammenhang zwischen den Ausbildungsprogrammen von Masterstudierenden in Sozialer Arbeit mit den LGBTQ-Unterstützungskompetenzen der Studierenden quantitativ untersucht. Die Ergebnisse weisen einen Zusammenhang auf. Diese Fakultäten der Sozialen Arbeit, die reichlicher LGBTQ-Kompetenzen lehren, bilden Studierende aus, die sich durch die Ausbildung kompetenter fühlen mit geschlechtlichen und sexuellen Minderheiten zu arbeiten (vgl. McCarty-Caplan 2018:35).

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es wegweisend wäre allen Studierenden LGBTQ-Kompetenzen in der Ausbildung in Sozialer Arbeit zu lehren.

Eine qualitative Studie untersuchte anhand von Expert\_inneninterviews, eingegrenzt auf die Lehrgebiete der Sozialen Arbeit sowie Bildung und Erziehung, Ideen und Konzepte von Hochschullehrenden in Bezug auf die Vermittlung und die Überprüfung von Vermittlungserfolgen von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen in der Lehre. Die interviewten Expert\_innen haben eine ähnliche Auffassung der Lage in der Lehre im sozialen Bereich.

Im Spiegel der Aussagen der befragten Expert\_innen stellt sich die Auseinandersetzung mit Gender/Queer und Diversity innerhalb des Studiums als Professionalisierungsbasis für zukünftige Fachkräfte in der Sozialen Arbeit und der Elementarpädagogik dar. Kompetenzen im Kontext von Gender/Queer und Diversity werden als Querschnittskompetenzen geltend gemacht, die für alle Handlungsfelder innerhalb dieser Professionen bedeutsam sind (Perko/ Kitschke 2014:83).

Dergleichen wird die Einbettung des Erwerbs von Kompetenzen rund um die LGBTQ-Thematik in der Ausbildung in Sozialer Arbeit debattiert, um queere Personen professionell begleiten und unterstützen zu können.

Die Ergebnisse dieser qualitativen Studie im Bereich der Lehre Sozialer Arbeit, Bildung und Erziehung bringen kommendes zum Ausdruck.

Die von den Lehrenden thematisierten Kompetenzziele auf der reflexiven Ebene (...) sind aus einer übergreifenden, professionalisierungstheoretischen Perspektive als wesentliche Voraussetzungen kompetenten Handelns im Rahmen der Sozialen Arbeit und der Elementarpädagogik kennzeichnend. Gender/queer- und diversity-bezogene Reflexionsprozesse, wie sie von den Lehrenden beschrieben werden, erscheinen im Kontext einer pluralen Gesellschaft und darin existierender Diversitäten von Menschen als unerlässlich. Sie bilden die Grundlage für eine Professionalität, die sich durch Sensibilität und Bewusstsein für Differenzen und Diversitäten von Menschen auszeichnet. (ebd.:114)

Es kann demzufolge vermutet werden, dass Sozialarbeitende kaum eine negative Einstellung gegenüber LGBTQ-Personen artikulieren, weil eine solche Einstellung im Widerspruch zum Auftrag der Sozialen Arbeit, dem sie sich verpflichtet haben, stünde.

Eine nationale quantitative Studie in den vereinigten Staaten befragte Studierende der Hochschulen im Fachbereich Soziale Arbeit zur Haltung gegenüber LGBTQ-Personen. Dabei wurde analysiert, dass 75% eine sehr positive und 22% eine positive Haltung gegenüber LGBTQ-Personen haben. Vor allem hellhäutige Studierende, welche die Religion weniger wichtig finden, arbeitenden Müttern gegenüber zustimmend eingestellt sind und sich häufig kritisch reflektieren, haben eine positive Haltung zu LGBTQ-Personen aufgewiesen (vgl. Brennan et al. 2013:56-57). So positiv die Ergebnisse auch sind, ist mittlerweile davon auszugehen, dass eine positive Einstellung zum LGBTQ-Thema und kritische Reflexionsfähigkeiten nicht ausreichen, um LGBTQ-Personen vor Diskriminierung zu schützen oder sie professionell in der Lebensgestaltung beraten zu können.

Sielert und Timmermans (2011:39) haben passend dazu bei einer Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland abschliessend zur Situation in pädagogischen Einrichtungen formuliert, dass „obwohl die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von jugendrelevanten Einrichtungen, einschliesslich des Lehrpersonals an Schulen, heute höchstwahrscheinlich eine sexualpolitisch korrekte Position vertreten, so ist zu befürchten, dass sich die korrekte Haltung nicht in Antidiskriminierungshandeln umsetzt.“

Dieses Abbild gleicht den bisher herangezogenen Aussagen von Expert\_innen zur Situation in der Sozialen Arbeit in diesem Themengebiet, die zur Annahme veranlassen, dass selbst bei einer LGBTQ-freundlichen Haltung von Fachpersonen die psychosozialen Schutzfaktoren, die durch sie gefördert werden sollen, nicht ausreichend zum Ausdruck und zur Realisierung kommen. Deshalb braucht es im Gebiet der Professionsforschung Sozialer Arbeit eine genauere Betrachtung der Kompetenzen im Umgang mit LGBTQ-Themen.



## 2. Forschungsdesign

### 2.1 Forschungsinteresse

Im Folgenden wird das Forschungsfeld und die der Masterthesis zugrunde gelegte Fragestellung dargelegt und erläutert, weshalb diese in Bezug auf die gegenwärtige Situation in der Praxis, der Forschung und der Lehre in der Sozialen Arbeit relevant ist.

#### 2.1.1 Forschungsfeld

Um die Kompetenzen im Umgang mit LGBTQ-Themen in der Sozialen Arbeit genau zu betrachten, diente das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit als Forschungsfeld. Es wurde ausgewählt, weil sie den Lebensraum der Schüler\_innen massgeblich mitbestimmt, Unterstützung für Kinder und Jugendliche bietet und als Schnittstelle zu Lehrpersonen und weiteren Unterstützungssystemen intermediär und systemisch fungiert. Avenirsocial definiert zusammen mit dem Schulsozialarbeitsverband SSAV in den Qualitätsrichtlinien die Schulsozialarbeit (SSA) folgendermassen.

„Die SSA ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten interdisziplinär zusammen. Die Theorie und Praxis der SSA orientieren sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. Die SSA ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule, welche als eigenständige Fachstelle mit der Schule kooperiert“ und „wirkt an der Gestaltung der Schule als Lebensraum mit. (...) Die SSA fördert und unterstützt die Integration der SchülerInnen in die Schule“ und „versucht diese zu erhalten“ (Avenirsocial/SSAV 2010:4). Da die Schulsozialarbeit ein relativ neues Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ist, wird über ihre Definition und ihr Aufgabengebiet nach wie vor debattiert und darin geforscht. Vögeli-Mantovani artikuliert in dem von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung herausgegebenen Buch «Die Schulsozialarbeit kommt an! » die Definition von Schulsozialarbeit in dieser Weise:

Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen.  
(Vögeli-Mantovani, 2005:24 zit. nach Beier und Heeg 2011:42)

Im Rahmen der Masterthesis von Patrick Weber (2017) wurden quantitative Erhebungen mit Sekundarstufenschüler\_innen zu ihrem Denken und Handeln gegenüber Schwulen und gender-untypischem Verhalten gemacht, um herauszufinden, weshalb Jugendliche homophob sind. 2/3 der Schüler\_innen im Kanton Aargau CH erlebten, wie sich andere über Schwule lustig machten, ebenso viele benutzten selbst Bezeichnungen von homosexuellen

Identitäten als Beleidigungen (vgl. 53-56). Anhand der Analysen dieser Ergebnisse wurde deutlich, dass bestimmte Faktoren sich positiv und negativ auf das diskriminierende Verhalten von Schüler\_innen auswirken, die durch Sozialarbeitende aktiv bearbeitet werden können, um der Homophobie in der Schule entgegen zu wirken (vgl. 68-70). Diese Ergebnisse zeigen Handlungsbedarf und -potential auf, das Thema proaktiv in der Sozialen Arbeit und damit auch in der Schulsozialarbeit aufzunehmen. Die qualitativen Forschungstätigkeit dieser Masterthesis wurden aus diesem Grund ebenfalls im Kanton Aargau CH durchgeführt, um den lokalen Ergebnissen das Agieren der dortigen Schulsozialarbeitenden gegenüberzustellen.

Das Angebot der Schulsozialarbeit hat im Kanton Aargau CH seit 1999 kontinuierlich zugenommen. Im Jahre 2015 arbeiteten rund 120 Schulsozialarbeiter\_innen bei 63 Schulträgern mit fast 7'000 Stellenprozenten (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau 2015:4). Auf der folgenden Abbildung wird eine Übersicht zur Schulsozialarbeit im Kanton Aargau CH im Jahr 2018 dargestellt. Die hell- und dunkelblau gestreiften Flächen sind Einwohnergemeinden, die Schulsozialarbeit sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe anbieten. Die hellblau und weiss gestreiften Flächen sind Einwohnergemeinden, die Schulsozialarbeit nur auf der Sekundarstufe anbieten. Die weisse Fläche stellt eine Einwohnergemeinde dar, die keine Schulsozialarbeit implementiert hat. Anhand der hellblauen Streifen ist verbildlicht, dass fast in allen Einwohnergemeinden die Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe eingerichtet ist (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau o:J a).

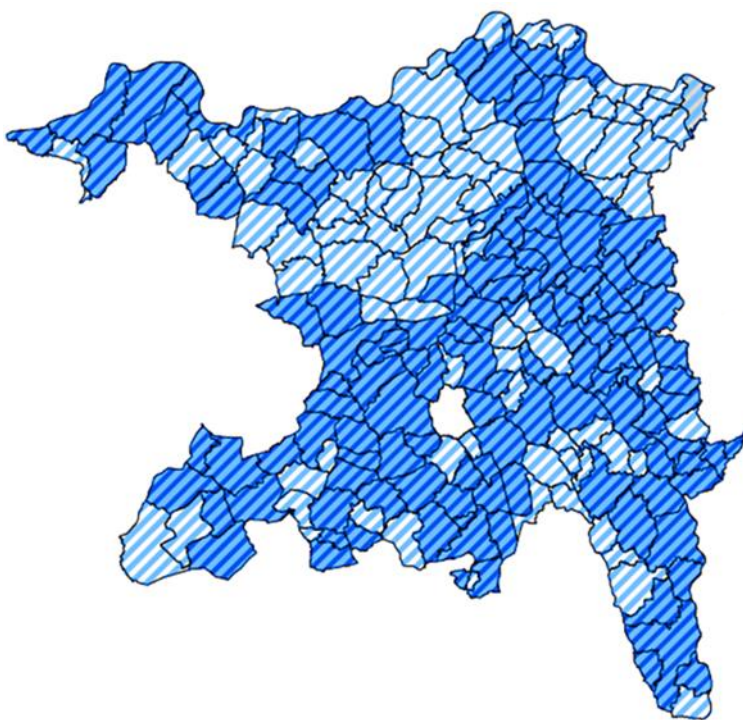


Abbildung 1: Die Implementation der Schulsozialarbeit im Kanton Aargau CH

In den Arbeitsgrundsätzen der Schulsozialarbeit im Kanton Aargau CH wird festgehalten, dass die Schulsozialarbeit sich der Methoden der Sozialen Arbeit bedient: Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Projektarbeit. Sie bietet grundsätzlich Hilfe zur Selbsthilfe und begleitet den Lösungsprozess in Interaktion bei Bedarf mit weiteren Fachstellen (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau 2017: 1). Um alle vorhandenen internen und externen Ressourcen optimal nutzen zu können und um Doppelspurigkeiten zu vermeiden, spricht sich die Schulsozialarbeit im Kanton Aargau CH zur Zusammenarbeit sowie zur Prozesskoordination mit wichtigen Schnittstellen ab (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau 2015:14).

Anhand der quantitativen Ergebnisse von Weber (2017) im Kanton Aargau CH wird deutlich, dass für die Schulsozialarbeit im Kanton Aargau CH Handlungsdruck besteht, sich aktiv gegen Homophobie einzusetzen, indem beispielsweise Kontakt mit queeren Personen ermöglicht wird, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt mit den Schüler\_innen thematisiert wird, die Menschenrechte und die Gleichstellung von Minderheiten behandelt wird, Geschlechterrollen hinterfragt werden und ein Bewusstsein gegen Diskriminierung gelehrt wird (vgl. 68-70). Die Schulsozialarbeit des Kantons Aargau CH definiert entsprechend in den Arbeitsgrundsätzen, dass sie primäre Prävention durchführt, um Gefahren vorzubeugen und sich damit an alle Schüler\_innen richtet und dass sie sekundäre Prävention macht, indem sie Risiken bei Einzelnen und Gruppen früh erkennt und bearbeitet (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau CH 2017:1).

### 2.1.2 Forschungsgegenstand

Ein queer-gerechtes Handeln in der Sozialen Arbeit bzw. in der Schulsozialarbeit könnte entlang der Regenbogenkompetenz zum Ausdruck kommen. Deshalb orientiert sich das Forschungsinteresse an der Regenbogenkompetenz von Schmauch (vgl. 2015b:170-178), welche analog zur interkulturellen Kompetenz und Genderkompetenz ausgearbeitet wurde. Diese Kompetenzen bilden sich entlang der Fach- Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz folgendermassen aus:

- Wissen über Lebenslage, Diskriminierung und Ressourcen von LGBTQ-Menschen
- Handlungsfähigkeit und Verfahrenswissen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt
- Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt
- Reflexion eigener Vorurteile und Werte in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt

Entlang dieser Kompetenzbausteine gestaltete sich das Erkenntnisinteresse aus. Basierend auf der Regenbogenkompetenz wurden auch die Qualitätsrichtlinien der Schulsozialarbeit des Schweizerischen Schulsozialarbeitsverbands mitberücksichtigt, um sich an ihren

Arbeitsprinzipien dem Forschungsinteresse zu nähern. Einige ausgewählte, für das Forschungsinteresse relevante, Leitgedanken der Schulsozialarbeit (SSA) sind folgende:

- Die SSA unterstützt und fördert die Befähigung der Kinder und Jugendlichen, um eine für sie und ihre Umwelt befriedigende Lebensgestaltung zu erreichen und trägt deshalb dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen mit gezielten Massnahmen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen.
- Die SSA setzt sich für Bedingungen ein, welche positive Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen und ist daher für aktuelle Gefahren in der Schule, die sich auf die Entwicklung der Klient\_innen nachteilig auswirken könnten sensibilisiert.
- Die SSA nimmt problematische Entwicklungen in der Schule vorweg, informiert und reagiert rechtzeitig, indem sie mit ihren Interventionen und Aktivitäten in verschiedenen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung leistet und hierfür aktiv präventive Massnahmen entwickelt und durchführt.

Diese Leitgedanken werden durch die Handlungsgrundsätze der Beziehungsarbeit, der Ressourcen- und Lösungsorientierung, sowie der Prozess- und Systemorientierung, als auch durch die Grundsätze Vermittlung und Mediation, wie auch Prävention und Frühintervention umgesetzt (vgl. Avenirsocial/SSAV, 2010b:4-6).

Indem die Schulsozialarbeitenden gemäss den schweizerischen Qualitätsrichtlinien den Kindern und Jugendlichen systemorientiert und präventiv Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-)Alltags bieten (vgl. Avenirsocial/SSAV, 2010b:4), war der Umgang mit LGBTQ-Themen in der Beratung von Jugendlichen und in der Präventionsarbeit gemeinsam mit Lehrpersonen für Klassen Forschungsgegenstand der umgesetzten Forschungstätigkeit.

Es wollte herausgefunden werden, welches die in der Praxis angewendeten Kompetenzen des professionellen Handelns im Umgang mit LGBTQ-Themen in der Beratung und Prävention in der Schulsozialarbeit sind und welche noch zu erwerben wären, um dem Unterstützungsbedarf von LGBTQ- Jugendlichen professionell gerecht zu werden.

Zentrale zu erhebende Komponenten des professionellen Handelns im Umgang mit der LGBTQ-Thematik sind dabei die konkreten Handlungs- und Argumentationslinien in der Praxis der Schulsozialarbeit gewesen. Wesentlich dafür war die subjektive Wahrnehmung und Darstellung des eigenen professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit in Bezug zur LGBTQ-Thematik und im Kontext der öffentlichen Schule, in der sie tätig sind.

Angelehnt an die Regenbogenkompetenz und basierend auf den Qualitätsmerkmalen der Schulsozialarbeit Schweiz formuliert sich das Forschungsinteresse in Anbetracht der gegenwärtigen Ausgangslage in der Sozialen Arbeit im Umgang mit LGBTQ-Themen, mit folgender zentralen Fragestellung für die Masterthesis aus:

Welche Kompetenzen werden durch Schulsozialarbeitende eingesetzt oder sind unzureichend ausgebildet, um die psychosoziale Gesundheit von LGBTQ-Schüler\_innen in der Lebenswelt Schule zu schützen und zu fördern?

Des Weiteren wird entsprechend dem Forschungsinteresse das methodische Vorgehen beschrieben, um die Nachvollziehbarkeit der anschliessenden Darlegung der Ergebnisse sicher zu stellen. Nachdem im Anschluss die Diskussion der Ergebnisse folgt, schliessen die Schlussfolgerungen und damit die Beantwortung der Fragestellung die Masterthesis ab.

## 2.2 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das wissenschaftliche Vorgehen dargelegt. Hierfür wird die Wahl der Methodik der Datenerhebung und Auswertung beschrieben und begründet. Die folgenden Ausführungen dienen der Überprüfbarkeit sowie der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse in Hinsicht des Forschungsinteresses.

### 2.2.1 Datenerhebung

Entsprechend des Forschungsinteresses wurden die Professionskompetenzen der Schulsozialarbeitenden qualitativ erhoben und ausgewertet. Damit ist die wissenschaftliche Tätigkeit dieser Masterthesis in der Professionsforschung der Sozialen Arbeit zu verorten.

Eine besondere Herausforderung bei der Analyse der Professionskompetenzen besteht darin, dass es im Bereich der Sozialen Arbeit nur sehr wenige eindeutig richtige oder eindeutig falsche Wege der Fallbearbeitung gibt. Gleichwohl sind in den Lernziel- und Kompetenzkatalogen der Fachhochschule und Fachverbänden Kompetenzelemente angelegt, woran das sozialarbeiterische Handeln einzuschätzen ist. Für die Betrachtung Sozialer Arbeit als Profession bedeutet die (...) Diffusität einerseits, mit den (...) Zweifeln umzugehen, doch andererseits eröffnet sich der Professionsforschung empirisch ein weites Feld, denn einige Phänomene, die die Professionssoziologie untersucht, werden dadurch empirisch besonders gut sichtbar – vor allem jene, welche bestimmte Problem- und Handlungslogiken professioneller Felder in den Blick nehmen. (vgl. Pfadenhauer 2003:36 f.; Schützeichel 2007:560, zit. nach Unterkofler 2018:2)

Da weder im Curriculum der Hochschulen noch in den Verbänden Sozialer Arbeit die Professionskompetenzen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt festgehalten sind, wurde, wie bereits zum Forschungsinteresse eingeführt, die Regenbogenkompetenz von Schmauch (vgl. 2015b:170-178) als Normativ herangezogen, um das sozialarbeiterische Handeln der Schulsozialarbeitenden in diesem Themengebiet einzuschätzen. Zudem wurden auch die Leitgedanken der Schulsozialarbeit (vgl. Avenirsocial/SSAV, 2010b:4-6) hierfür herangezogen, um ihr Handeln im Bereich der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt daran abzugleichen.

Weil spezifische Problem- und Handlungslogiken ergründet werden wollten, bot sich das qualitative Forschen besonders an, das explorativ angelegt wurde, um möglichst alltagsnah den individuellen Professionsprozessen der Schulsozialarbeitenden in Hinsicht der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt auf den Grund zu kommen.

Für die qualitative Forschung wurden Schulsozialarbeitende interviewt, die auf der Sekundarstufe tätig sind und im Kanton Aargau CH arbeiten.

Die Zahl der zu erhebenden Fälle ist vom Gegenstandsbereich und vom Typus der Untersuchung abhängig. Wesentlicher als eine konkrete Fallzahl ist die Frage der «theoretischen Sättigung», die über die Abfolge von Erhebung, Theoriebildung und neuer Erhebung erreicht wird. Dabei ist die systematische Suche nach Kontrasten und ihnen zugrunde liegenden Bedingungen entscheidend. Das Sample sollte also gross genug sein, um entsprechend kontrastierende Fälle zu finden. (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014:187)

Um dementsprechend einen möglichst grossen Kontrast und eine dichte, inhaltliche Sättigung innerhalb der geführten Interviews binnen des Ressourcenrahmens einer Masterarbeit zu ermöglichen, wurde das Sample demzufolge zusammengestellt. Letztlich wurden acht Interviews mit einer Länge von jeweils maximal einer Stunde geführt.

Für den Feldzugang wurde der Verein Schulsozialarbeit Aargau CH angeschrieben, der den Aufruf für die Teilnahme an der qualitativen Befragung zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schulsozialarbeit an alle Schulsozialarbeitenden, die auf der Sekundarstufe tätig sind, per E-Mail gesendet hat. Dabei wurde darauf geachtet, dass der Aufruf möglichst offen formuliert ist, damit sich auch Schulsozialarbeitende angesprochen fühlen können, die sich nicht schon ausgiebig mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in der Sozialen Arbeit beschäftigt haben. Daraufhin haben sich die Schulsozialarbeitenden per E-Mail gemeldet und sich für ein Interview zur Verfügung gestellt. Schlussendlich wurden vier Frauen und vier Männer ausgewählt, sodass diese Geschlechter gleichermassen vertreten waren. Zudem haben sich sowohl Fachpersonen der Schulsozialarbeit gemeldet, die bereits mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vertraut sind, als auch Fachpersonen, die sich bisher kaum damit befasst haben. Diese arbeiten in acht verschiedenen Einwohnergemeinden im Kanton Aargau CH in den Bezirken Aarau, Baden, Bremgarten, Lenzburg und Muri, wodurch ein breites Abbild der Schulsozialarbeit in diesem Kanton dargestellt werden konnte. Auf der folgenden Abbildung 2 sind die Bezirke des Kanton Aargau CH ersichtlich und diese, in denen die Interviews durchgeführt wurden, umrandet (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau o.J b).

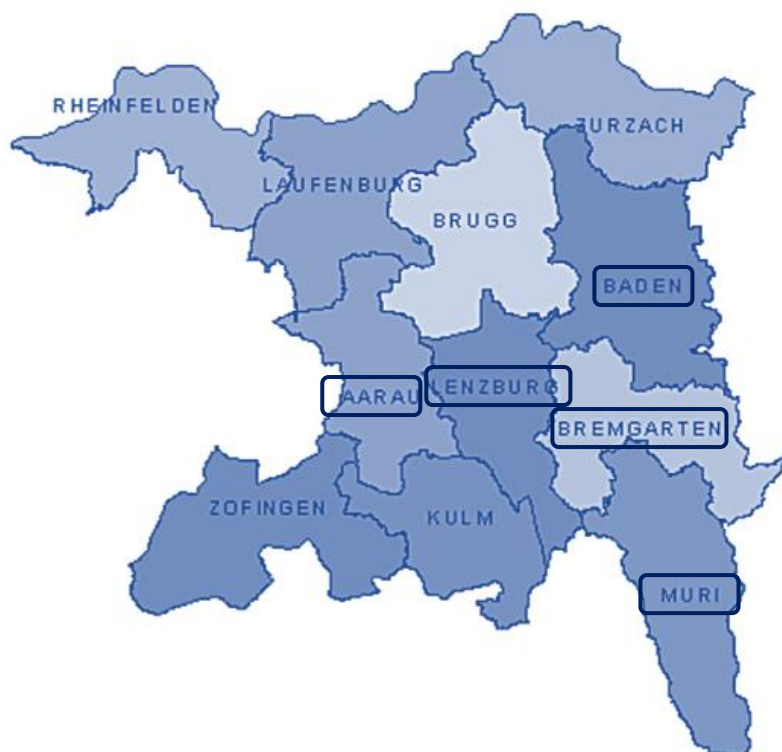


Abbildung 2: Datenerhebung in den Bezirken des Kantons Aargau CH

Damit war eine geeignete Grundlage geschaffen, um kontrastierende Fälle im Umgang mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt erheben zu können.

Um das subjektive Wahrnehmen einer Stimulussituation zu erheben, wurde für die Eröffnung des Interviews eine Fall-Vignette vorgelegt und mit einer offenen, sich auf die Fall-Vignette beziehende, Einstiegsfrage eingeleitet. Damit die Antworten möglichst nah am Berufsalltag der Schulsozialarbeitenden ausfallen, wurde entsprechend eine fiktive, möglichst realistische Fall-Vignette konstruiert. Die Fall-Vignette diente hierfür einerseits als Stimulus und einerseits als fiktiver Fall, den die interviewten Schulsozialarbeitenden während des Interviews hypothetisch bearbeitet haben. Auf diese Weise konnten auch spezifische Nachfragen entlang der Fall-Vignette gestellt werden.

„Ein besonderer Akzent liegt darin, dass Kompetenzen immer im Zusammenhang mit kontextspezifischen Anforderungssituationen stehen und der empirische Zugang deshalb nur über fach- bzw. domänenspezifische Anforderungsszenarien möglich ist. Durch das anwendungsbezogene Verständnis von Kompetenz zeigen sich gute Anschlussmöglichkeiten an die Disziplin Soziale Arbeit“, in dieser „hat die Orientierung an praxisbezogenen Szenarien (Fallbeispiele/ Fallvignetten) in der handlungsmethodisch orientierten Lehre der Sozialen Arbeit (...) gewissermassen «Tradition»“, (Scheidgen 2015:110).



Die Fall-Vignette diene entsprechend dazu, über das Anforderungsszenario eines Falls im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt, die interviewten Schulsozialarbeitenden mit einer bestimmten Anforderungssituation zu konfrontieren.

„Ein Vorteil der Beurteilung konkreter Vignettenbeschreibungen besteht darin, dass dies unserem Urteilsverhalten im alltäglichen Leben erheblich näher kommt als die Beantwortung allgemeiner, häufig abstrakter oder aus dem Kontext herausgelöster Fragen.“ (Dülmer 2014:721) Dadurch konnten bereits bearbeitete Fälle im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt durch die Schulsozialarbeitenden alltagsnah geschildert werden, indem die Fall-Vignette als Stimulus diene und hypothetische Vorgehensweisen entlang der Fall-Vignette realitätsnah angedacht werden konnten.

Der Fall soll „eine berufspraktische Problemsituation, die eine Entscheidung verlangt“ beinhalten. „Dadurch sollten die Befragten herausgefordert werden, sich in die Situation hineinzuversetzen und ihre (hypothetischen) Reaktionen bzw. Lösungsvorschläge mit eigenen Worten zum Ausdruck zu bringen“. Zudem sollen „formale Konstruktionskriterien“ beachtet werden, „die auf Erfahrungen aus anderen Forschungsarbeiten beruhen“ (vgl. Atria et al. 2006; Auspurg et al. 2009; Barter/ Renold 1999; Beck et al. 2008; Schratz et al. 2012, zit. nach Paseka et. al. 2014:52). Demnach sollen „Vignetten beobachtbares Verhalten beschreiben, aber keine Interpretationen beinhalten; eine Situation «dicht» darstellen, d. h. schnell erfassbar und nicht zu komplex sein, aber prägnante Kontextinformationen zum Verständnis der Situation liefern; authentisch und wahrscheinlich erscheinen; konkret, aber nicht zu spezifisch sein; nicht intendierte Identifikationen mit Protagonisten der Geschichte vermeiden; auf eine den Befragten möglichst handlungsnah und relevante Problemdarstellung zulaufen; mehrere Lösungen oder Wege zulassen und schliesslich einen Vergleich zwischen den Befragten ermöglichen“ (ebd.).

Orientiert an den vorangegangenen Kriterien wurde die Fall-Vignette «Max» in drei Teilen konstruiert. Der 1. Teil ist so formuliert, dass er das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zunächst subtil andeutet, um einerseits den Antworten nichts vorweg zu nehmen und andererseits um ein möglichst realistisches Szenario für die Schulsozialarbeit darzulegen, indem nicht expliziert wird, was das Kernproblem darstellen könnte. Das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt wurde lediglich mit einem beschriebenen gender-untypischen Verhalten angedeutet. Der 2. und 3. Teil wurde so konstruiert, dass die subtil angedeutete Situation im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sich in der Problematik weiter steigert. Somit spricht die Fall-Vignette «Max» das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt an, indem gender-untypischer Kleidungsstil beschrieben wird, eine Auseinandersetzung mit dem männlichen bzw. weiblichen Namen geschildert wird und queere Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung bezogene Beleidigungen integriert

sind. Zudem fordert die fiktive Situation in der Fall-Vignette zum hypothetischen Handeln auf, indem eine Verschlechterung der Schulleistung erwähnt wird, Fehltage in der Schule genannt werden, soziale Ausgrenzung erläutert wird, ein Vorwurf sexueller Belästigung vorkommt und schliesslich eine Gewaltsituation geschildert wird.

(siehe Anhang I Fall-Vignette)

Die Verwendung von Fall-Vignetten hat zum Ziel, dass „variierte Personen- bzw. Situationsbeschreibungen, die von den Befragten unter verschiedenen Gesichtspunkten beurteilt werden“ das Forschungsinteresse hervorbringen (Baur/ Blasius 2014:56).

Somit wurde der erste Teil bei jedem Interview zu Beginn als Stimulus vorgelegt, während der 2. und 3. Teil erst dann, während dem Interview zum Zug kam, wenn mehr Stimulation oder Konfrontation nötig wurde, um die Antworten entsprechend dem Forschungsinteresse hervorzubringen.

Für die Datenerhebung der qualitativen Forschung wurde die Interviewform des leitfadengestützten Fokusinterviews gewählt, um bei der Führung der Interviews sicherzustellen, dass der Fokus auf dem Umgang mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt während der Interviewführung nicht verloren geht.

Für diese Interviewformen gilt (...), dass die Handhabung eines Leitfadens durch das fokussierte Erhebungsinteresse und die entsprechende Festlegung der Aufgabe der Interviewenden bestimmt ist: Sie sollen das subjektive Erleben der Stimulusituation erheben und dabei die Interviewten immer wieder auf den Fokus zurückführen. Für den Einstieg sind sehr offene und unstrukturierte Fragen vorgesehen, um die Äusserungen (...) nicht einzuschränken. Es schliessen weitere unstrukturierte oder halbstrukturierte Fragen an, die möglichst wenig direktiv sein sollen. (Helfferich 2014:569)

Der Fragekatalog wurde demzufolge so aufgebaut, dass zu Beginn eine ganz offene Frage zur Fall-Vignette gestellt wurde, sodass die Sozialarbeitenden frei erzählen konnten, was ihnen zum Thema einfällt. Danach folgten situativ ausgewählte Fragen aus dem Fragekatalog, um den Fokus immer wieder auf den Umgang mit LGBTQ-Themen zu lenken und diese Fragen zu stellen, die das Forschungsinteresse verfolgen. Dementsprechend wurde ein Fragekatalog für das teilstrukturierte Interview entlang der Regebogenkompetenz (vgl. Schmauch 2015b:170-178), der Leitgedanken der Schulsozialarbeit (vgl. Avenirsocial/SSAV 2010b:4-6) und der Wissensbestände methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit nach Hiltrud von Spiegel (2011) konstruiert und bei der Interviewführung eingesetzt. Die Wissensbestände umfassen das Beobachtungs- und Beschreibungswissen, das Erklärungs- und Begründungswissen, das Wertewissen und das Handlungs- und Interventionswissen (vgl. 45-70). Diese Wissensbestände dienen vor allem der Formulierung und

Strukturierung der Fragen in der Vorbereitung auf die Interviews, die sich auf die hypothetische Bearbeitung der fiktiven Situation in der Fall-Vignette bezogen.

(Siehe Anhang II Leitfadenskatalog)

Da die Fall-Vignette eine fiktive Situation beschrieb, welche die Schulsozialarbeitenden zum hypothetischen Handeln aufforderte, war die Datenerhebung an die Interviewform des Dilemma-Interviews angelehnt.

Bei einem Dilemma-Interview wird ein Dilemma vorgestellt und eine Aufforderung an die Interviewten formuliert, mögliche Lösungen zu diskutieren. Hier schließen stärker projektive Verfahren an, bei denen z.B. als Stimulus eine Fallvignette (...) eingesetzt wird. Das Interesse gilt den möglichen Lösungswegen oder Bewertungen und Handlungsstrategien und den dabei verwendeten Argumentationsebenen (also dem imaginierten und nicht einem faktischen subjektiven Erleben). (Helfferich 2014:569)

Vor allem die Schulsozialarbeitenden, die noch keinen LGBTQ-Fall in ihrem Berufsalltag begleitet haben, konnten mit der Fall-Vignette für die Schilderung von hypothetischen Vorgehensweisen angeregt werden. Aber auch die Schulsozialarbeitenden, welche LGBTQ-Fälle erlebt haben, wurden dazu aufgefordert, den fiktiven Fall hypothetisch zu bearbeiten, um ihre hypothetischen Vorgehensweisen mit den anderen vergleichen zu können.

Dadurch, dass die interviewten Schulsozialarbeitenden als Fachpersonen der Sozialen Arbeit adressiert waren, waren ihre Erfahrungen im Umgang mit LGBTQ-Themen in ihrem Berufsalltag von Bedeutung. Eine entsprechende Haltung wurde bei der Kontaktaufnahme und Interviewführung eingenommen. Es wurde darauf geachtet, dass sich die Schulsozialarbeitenden durch das Führen der Interviews nicht geprüft fühlten, sondern sich als Fachpersonen anerkannt erfahren haben. Das förderte die Generierung der Daten entsprechend dem Forschungsinteresse. Denn auch wenn sie keine Erfahrung im Umgang mit LGBTQ-Themen hatten, waren sie als Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit gefragt, den fiktiven Fall gemäss ihrer Expertise hypothetisch zu bearbeiten.

### 2.2.2 Datenauswertung

Für die Datenauswertung wurde die dokumentarische Methode ausgewählt, um eine ideale Auswertungsmethode eingesetzt zu haben, welche es ermöglicht, die Professionskompetenzen der Schulsozialarbeitenden praxisnah in Hinsicht der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in Kombination mit der Methode der Datenerhebung herauszuarbeiten. Der dokumentarischen Methode liegt die praxeologische Wissenssoziologie zugrunde.

„Eine (...) dokumentarische Interpretation setzt einen Wechsel der Analyseeinstellung gegenüber dem Commonsense voraus. Es ist dies der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, zur Frage danach, wie diese in

der Praxis hergestellt wird“. Aufgrund der Bedeutung der Handlungspraxis „wird (...) die Wissenssoziologie auch als eine praxeologische“ bezeichnet. „Gemeint ist sowohl die Praxis des Handelns wie diejenige des Sprechens, Darstellens und Argumentierens“ (Bohnsack et al. 2013:13).

Aus diesem Grund stellte sich diese Auswertungsmethode als geeignet heraus, um möglichst nahe am geschilderten Handeln, Argumentieren und Bewerten der Schulsozialarbeitenden die Ergebnisse auszuwerten und so ihre gelebte Praxis im Umgang mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt darstellen zu können. Die Interviewführung zuhanden der Fall-Vignette ermöglichte für diese Auswertung die ideale Grundlage, indem spezifische und alltagsnahe Schilderungen zum Umgang mit LGBTQ-Themen zum Ausdruck kamen.

Die dokumentarische Interpretation von Interviews zeichnet sich erstens durch eine scharfe Trennung zwischen der thematisch zusammenfassenden, «formulierenden» Interpretation einerseits (...) und der «reflektierenden Interpretation» des Orientierungsrahmens, in dem Themen bearbeitet werden, andererseits aus. Dabei setzt die Dokumentarische Methode zweitens auf eine konsequente, von Beginn der Interpretation an einsetzende komparative Analyse (...). Drittens erzielt sie ihre empirischen Ergebnisse in Formen von Typen, insbesondere von mehrdimensionalen, soziogenetischen Typologien (...), die eine Generalisierung der Ergebnisse empirischer Interpretation ermöglichen. (Nohl 2017:28)

Durch die formulierende und reflektierende Interpretation der Ergebnisse innerhalb der ausgewählten Orientierungsrahmen ist es durch das Vergleichen von homologen und heterologen Aussagen gelungen, aus dem empirischen Material zwei sinngenetische Typen zu bilden. Der Auswertungsprozess gestaltete sich wie folgt.

Zunächst wurden gemäss dem Vorgehen entsprechend der dokumentarischen Methode die zu transkribierenden Interviewabschnitte mithilfe des thematischen Verlaufs identifiziert. Hierfür wurden folgende Kriterien beigezogen: 1.) „Das Thema des Abschnitts sollte für die Forschenden relevant sein“, 2.) „zugleich aber auch von den Interviewten engagiert behandelt worden sein“ und 3.) „In weiteren Fällen sollten sich thematisch ähnliche Abschnitte finden lassen“ (Nohl 2017:51).

Entsprechend wurden die thematischen Verläufe der acht Interviews erstellt und anschliessend kodiert, sodass die für das Forschungsinteresse relevanten Abschnitte bestimmt und transkribiert werden konnten.

Hierfür wurden vor allem die Abschnitte ausgewählt, in denen von Schulsozialarbeitenden Vorgehensweisen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt geschildert und das berufliche Handeln in diesem Bereich begründet und bewertet wurde. Daraufhin folgte die formulierende Feininterpretation.

Die formulierende (Fein-)Interpretation dient dazu, die thematischen Gehalte von Interviews in den eigenen Worten der Forschenden zusammengefasst wiederzugeben. Es wird dabei bewusst auf eine sozialwissenschaftliche Begrifflichkeit verzichtet. Für einzelne Abschnitte lässt sich jeweils – nach der Interpretation – das Thema identifizieren. Bei längeren Abschnitten kann es vorkommen, dass mehrere Unterthemen identifiziert werden, die dann wiederum zu einem Oberthema gehören. (ebd.:61)

Demzufolge wurden die thematischen Inhalte zusammengefasst und die bearbeitenden Themen identifiziert. Dieser Arbeitsschritt stellte die Grundlage dar, um anhand der identifizierten Themen durch die reflektierende Interpretation die Orientierungsrahmen zu bestimmen.

In der reflektierenden Interpretation gilt es, den Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, innerhalb dessen die – in der formulierenden Interpretation identifizierten – Themen bearbeitet werden. Die formalen Aspekte dieses Interpretationsschrittes werden mit einer sorgfältigen Textsortendifferenzierung (Beschreibung, Bewertung, Argumentation, Hintergrundkonstruktion...) erfasst. Textsortentrennung und die komparative Sequenzanalyse lassen sie sich in der Forschungspraxis kombinieren. (ebd.:65)

Demnach wurden die Orientierungsrahmen bestimmt. Entlang dieser wurden die Äusserungen der interviewten Sozialarbeitenden, Sequenz für Sequenz, miteinander verglichen und analysiert. Dabei wurde untersucht inwiefern sie ihre Vorgehensweisen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt beschrieben haben, welche Argumente sie für ihr Handeln angeführt haben, wie sie ihr Handeln oder das von anderen bewertet haben und welche Hintergrundinformationen sie hierfür überbracht haben. Bei dieser Interpretation wurden homologe und heterologe Aussagen gruppiert und gebündelt, um eine Ordnung im Datenmaterial herzustellen, sodass sich nach und nach zwei Typen sinngenetisch herausbilden liessen.

„In der sinngenetischen Typenbildung geht es darum, die in einem Fall rekonstruierten Orientierungsrahmen zu abstrahieren und mit den Orientierungsrahmen anderer Fälle typisierend zu kontrastieren.“ (ebd.:74) Infolgedessen ist es gelungen zwei sinngenetische Typen von Schulsozialarbeitenden zu bilden, die sich im Umgang mit LGBTQ-Themen und damit in ihrem Handeln, Argumentieren und Bewerten in Bezug darauf unterschiedlich charakterisieren lassen.

In der soziogenetischen Typenbildung geht es dann darum, die sozialen Zusammenhänge (Alter, Geschlecht, Status, Einkommen, Schulabschluss, Migrationshintergrund, kultureller Hintergrund, religiöser Hintergrund etc.) aufzuklären, innerhalb derer die sinngenetisch entwickelten Typen des Phasenablaufs stehen. Hierzu wird die Überlappung und Überlagerung einer Typik durch andere Typiken, d. h. die Mehrdimensionalität der Typologie, her-

ausgearbeitet. Insofern können „hier die Reichweite und Grenzen der Typiken sichtbar gemacht werden“, sodass „die mehrdimensionale, soziogenetische Typenbildung auch der Generalisierung der empirischen Ergebnisse“ dient (ebd.:96).

Obschon Daten erfasst wurden, um die Ergebnisse in einen sozialen Zusammenhang zu bringen, liessen sich keine Überlappungen und Überlagerungen der einen auf die andere Typik in soziogenetischer Hinsicht feststellen.

### 3. Forschungsergebnisse

#### 3.1 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden Vorgehensweisen der acht interviewten Fachpersonen der Schulsozialarbeit entlang von fünf Orientierungsrahmen dargelegt. Zunächst findet sich eine Übersicht der finalen Ergebnisse dargestellt. Im Anschluss darauf wird die komparative Sequenzanalyse umfassend ausgeführt, um die Entwicklung der Ergebnisse nachvollziehbar vorzubringen.

Durch die komparative Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode konnten Vorgehensweisen kategorisiert werden und miteinander, Sequenz für Sequenz, verglichen werden. Daraus haben sich zehn Gruppen innerhalb der fünf Orientierungsrahmen, jeweils zwei pro Orientierungsrahmen, konstruieren lassen, die sich durch homologe Äusserungen zusammennehmen und von den heterologen Äusserungen der anderen Gruppen abgrenzen liessen. Daraus resultierten zwei Bündel an Gruppen, die jeweils zur Bildung eines Typus geführt haben. Somit ergab sich durch die Auswertung des Datenmaterials die sinn-genetische Bildung von zwei Typen zu Vorgehensweisen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die sich unterschiedlich im Umgang mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt charakterisieren lassen.

Entlang von folgenden fünf Orientierungsrahmen, welche in Tabelle 1 dargestellt sind, wurden die Vorgehensweisen der Schulsozialarbeitenden durch eine komparative Sequenzanalyse verglichen und ausgewertet.

Orientierungsrahmen	1	Vorgehensweisen bei der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen
	2	Präventive Vorgehensweisen für die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt
	3	Hypothetische Vorgehensweisen zur Fall-Vignette «Max» Teil 1
	4	Hypothetische Vorgehensweisen zur Fall-Vignette «Max» Teil 2
	5	Hypothetische Vorgehensweisen zur Fall-Vignette «Max» Teil 3

Tabelle 1: Darstellung der Ergebnisse Orientierungsrahmen

Daraus resultierten zwei Bündel, der zehn gebildeten Gruppen, die sich entlang der Sequenzanalyse innerhalb der vorangegangenen fünf Orientierungsrahmen zusammenstellen liessen. Diese werden in der Tabelle 2 und 3 zur Übersicht zusammengestellt.

Bündel 1	<p>Gruppe A zum Orientierungsrahmen 1</p> <p>Es wurden keine Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen bekundet.</p>
	<p>Gruppe C zum Orientierungsrahmen 2</p> <p>Es wurden kaum oder keine präventiven Unternehmungen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt expliziert.</p>
	<p>Gruppe E zum Orientierungsrahmen 3</p> <p>Es wurden zu der fiktiven Situation Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.</p>
	<p>Gruppe G zum Orientierungsrahmen 4</p> <p>In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie nicht erkannt und keine Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.</p>
	<p>Gruppe I zum Orientierungsrahmen 5</p> <p>In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie nicht erkannt und keine Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.</p>

Tabelle 2: Darstellung der Ergebnisse Bündel 1

Bündel 2	<p>Gruppe B zum Orientierungsrahmen 1</p> <p>Es wurden Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen geschildert.</p>
	<p>Gruppe D zum Orientierungsrahmen 2</p> <p>Es wurden präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt expliziert.</p>
	<p>Gruppe F zum Orientierungsrahmen 3</p> <p>Es wurden zu der fiktiven Situation keine Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.</p>
	<p>Gruppe H zum Orientierungsrahmen 4</p> <p>In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie erkannt und die Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.</p>
	<p>Gruppe J zum Orientierungsrahmen 5</p> <p>In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie erkannt und die Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.</p>

Tabelle 3: Darstellung der Ergebnisse Bündel 2



Basierend auf den vorangegangenen Bündel von jeweils fünf Gruppen liessen sich folgende zwei Typen bilden, welche in der kommenden Tabelle 4 dargestellt werden.

Typen	1	Fachpersonen der Schulsozialarbeit ohne queeres Bewusstsein  Das sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit ohne ein ausreichend ausgebildetes Bewusstsein für die Lebenslage von Jugendlichen, die eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung haben, und dementsprechend im Berufsalltag vorgehen.
	2	Fachpersonen der Schulsozialarbeit mit queerem Bewusstsein  Das sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit mit einem Bewusstsein für die Lebenslage von Jugendlichen, die eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung haben, und dementsprechend im Berufsalltag vorgehen.

Tabelle 4: Darstellung der Ergebnisse sinngenetische Typen

In den kommenden Abschnitten werden diese Ergebnisse ausführlich, basierend auf der Interpretation des transkribierten Datenmaterials und mit zitierten Ankerbeispielen daraus, nachvollziehbar vorgebracht. Die Zitate wurden teilweise leicht verändert, um sie verständlicher darzulegen.

### 3.1.1 Komparative Sequenzanalyse

Entlang der fünf ausgewählten Orientierungsrahmen werden die kategorisierten Vorgehensweisen der Fachpersonen der Schulsozialarbeit geordnet dargelegt, um aufzuzeigen, wie sich die Typen aus der komparativen Sequenzanalyse herausbilden liessen.

#### **Vorgehensweisen bei der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen**

Es können bei der Kategorisierung der Vorgehensweisen zu diesem Orientierungsrahmen zwei Gruppen unterschieden werden. Gruppe A hat keine Erfahrungen mit von der Hetero- und Cisnormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexueller Orientierung im Berufsalltag erlebt, während die Gruppe B sich aus Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammensetzt, die Fälle in diesem Themenfeld bearbeitet haben. Fachpersonen der Schulsozialarbeit der Gruppe A schilderten, weshalb sie bisher keine Fälle gehabt haben könnten und was für vergleichbare Fälle sie bearbeitet haben oder dachten an, wie sie bei einem LGBTQ-Fall vorgehen würden. Und die Fachpersonen der Schulsozialarbeit aus der Gruppe B erzählten in den Interviews, wie sie bei der Fallbearbeitung, in denen es um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ging, vorgegangen sind und weshalb sie so handelten.

Im Folgenden werden die Vorgehensweisen, Argumentationen und Bewertungen entlang der Gruppen kategorisiert.

**Gruppe A:** Unter die Gruppe A fallen, wie eingeführt, die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die erzählten, dass sie keinen Fall im Berufsalltag erlebt haben, bei dem es um die von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung ging.

Innerhalb dieser Gruppe können vier verschiedene Vorgehensweisen und dazu angeführte Bewertungen und Argumentationen ausgemacht werden, die im Folgenden kategorisiert dargelegt werden, wie Fachpersonen der Schulsozialarbeit artikuliert haben, weshalb sie noch keinen solchen Fall hatten, oder was sie stattdessen indirekt für Betroffene taten.

**Vorgehensweisen A1:** Darunter sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammengefasst, die sich das Phänomen, nicht mit den Themen Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung im Berufsalltag konfrontiert worden zu sein, versuchten zu erklären.

Das Phänomen wurde versucht damit zu erklären, dass Jugendliche sich ihrer der Norm abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung erst nach der Schulzeit bewusst werden, sich deshalb erst danach damit beschäftigen und aus diesem Grund erst nach der Schulzeit mit diesem Thema Schwierigkeiten auftauchen und die Schulsozialarbeit dann nicht mehr Ansprechperson ist:

*Das kommt ja relativ spät denke ich oder? Die Homosexuellen werden sich erst im Verlauf von ihren 20er ihrer Orientierung bewusst oder? Nicht im Teenageralter; deshalb gehe ich davon aus, dass es sehr wenig passieren wird, in der Schule, während der Pubertät bis zum Austritt der Oberstufe. Denn wirklich ein Bewusstsein dafür zu entwickeln «ich bin homosexuell» das denke ich nicht, dass das vorkommt. Irritationen in diese Richtung ein Stück weit schon, aber mehr nicht, nach meiner Einschätzung (Interview 3 Zeilen 29-34).*

Zudem wurde geschildert, weshalb womöglich noch kein Fall angefallen ist, der das Thema von der Cisnormativität abweichenden Geschlechtsidentität behandelte. Das Phänomen wurde damit erklärt, dass in einem ländlichen Gebiet gearbeitet wird, in dem die politische Einstellung, welche sich gegen die Akzeptanz von Personen mit von der Cisnormativität abweichenden Geschlechtsidentität richte. Dieser Umstand führe dazu, dass das offene Ansprechen und der offene Umgang mit dem Thema gehemmt werden. Es wurde davon ausgegangen, dass solche Fälle womöglich von den Betroffenen und ihren Eltern verdeckt gehalten werden, weshalb die Schwierigkeiten damit aus diesem Grund nicht an die Schulsozialarbeit gelangen (Interview 4 Zeilen 1-13).

**Vorgehensweisen A2:** Darunter werden die Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammengefasst, die erzählen, wie sie sich indirekt für Jugendliche einsetzten, die eine von

der Cis- und/oder Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung haben, auch wenn sie keine betroffenen Jugendlichen begleitet haben.

Es wurde berichtet, dass sich die Schulsozialarbeit im Schulhaus für alle Jugendliche einsetzte, die aus irgendeinem Grund von der Norm abweichen. Sie setzte sich für die Vielfalt ein und für die Akzeptanz dieser, sowie für die Integration aller Individuen ungeachtet der Hautfarbe, der Herkunft, des wirtschaftlichen Status usw.:

*Ja es ist sicher so, dass wir sicher die sind, die im Schulhaus dafür kämpfen, oder die Haltung haben, dass alle eigenständig sind, dass wir alles einmalige Wesen sind und jeder hat sein Anrecht auf sein Plätzchen, egal wie seine Hautfarbe ist, egal wie die sexuelle Orientierung ist, egal wie seine Kleidung ist, egal wie sein wirtschaftlicher Status ist, egal was auch immer noch dazu kommen könnte. Das ist sicher immer wieder ein Teil von unserem Job. Das ist ja eine Grundhaltung, die Lehrer auch haben. Wenn es diesbezüglich Schwierigkeiten gibt, machen wir auch Klasseninterventionen dazu. Dabei geht es um gegenseitige Akzeptanz und dass alle so schräge Vögel sein dürfen wie sie wollen, das macht die Welt so schön bunt (Interview 7 Zeilen 15-23).*

Des Weiteren wurde bekundet, dass die Schulsozialarbeit die Jugendlichen in ihrer Identitätsfindung, in ihrem Selbstwert und in einem wertschätzenden Umgang untereinander stärkt und fördert. Das Abweichen von der Norm wurde durch sie als zur Pubertät gehörendes Verhalten charakterisiert, das bezweckt, von den anderen gesehen zu werden und herauszufinden, wie sich die eigenen Person im Vergleich zu den anderen entwickelt (Interview 1 Zeile 1-9).

**Vorgehensweisen A3:** Zu dieser Kategorie gehören Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die schilderten, wie sie queeren Jugendlichen gerecht werden würden, wenn sie mit diesen arbeiten würden. Sie beschrieben, dass sie dies tun würden, indem sie ähnlich vorgehen würden wie in vergleichbaren Fällen, die sie bearbeitet haben, in denen es um andere Themen als der Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung ging.

Es wurde beschrieben, dass die Schulsozialarbeit in solchen Fällen gleich wie mit anderen Krisen vorgehen würde. Da Krisen oft ähnliche Merkmale aufweisen, würde das Vorgehen deshalb jedes Mal sehr ähnlich sein, bei dem das Thema zunächst keine Rolle spiele. Die Schulsozialarbeit verstand sich als triagierende Instanz. Es wurde erzählt, dass die Schulsozialarbeit dann jeweils das Problem erkennt, benennt und die betroffenen Personen an die richtige Stelle weiterverweist. Die richtige Stelle beim Thema von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung würde sie dann in einem solchen Fall recherchieren (Interview 7 Zeilen 4-14).

Hierzu wurde auch geschildert, dass die Schulsozialarbeit in Fällen von Ausschluss mit der oder dem betroffenen Jugendlichen bespricht, ob sie mit der Klasse eine Mobbingintervention durchführen dürfte. Es würde übergeordnet daran gearbeitet werden, dass kein Mobbing betrieben werde und ein respektvoller Umgang untereinander gepflegt werde, damit die Schüler ungestört lernen können (Interview 3 Zeilen 42-50).

**Vorgehensweisen A4:** Zu dieser Kategorie gehören Vorgehensweisen der Sozialarbeitenden, die bei einem Fall, bei welchen es um eine von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung ginge, ein ausserordentliches Handeln in Betracht zogen.

Es wurde dargelegt, dass die Schulsozialarbeit zwar noch keine Fälle hatte, sich aber vorstellen kann, dass in ihrem Schulhaus sehr individuell vorgegangen werden würde, falls es zu so einem Fall käme (Interview 8 Zeilen 1-4).

Damit wurde die Gruppe A mit vier kategorisierten Vorgehensweisen, sowie die dazu dargelegten Bewertungen und Argumentationen umrissen. Während die einen versuchten, sich zu erklären, weshalb sie keine LGBTQ-Fälle hatten, führten weitere an, was sie stattdessen in ähnlichen Fällen tun oder was sie in so einem Fall tun würden. Bei den Schulsozialarbeitenden, die sich versuchten zu erklären, weshalb sie noch keine LGBTQ-Fälle hatten, fällt auf, dass sie sich das Phänomen ausschliesslich mit äussere Faktoren erklärten. Bei denen, die davon erzählten, was sie tun oder tun würden kann zwischen denjenigen unterschieden werden, die anführten, dass sie so vorgehen würden, wie sie mit vergleichbaren Fällen vorgingen und denen, für die es im Gegenteil dazu ein ausserordentliches Handeln bedeuten würde.

Im nächsten Abschnitt werden die Kategorien der Vorgehensweisen der Gruppe B dargelegt.

**Gruppe B:** Zur Gruppe B gehören die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die aussagten, dass sie Fälle im Berufsalltag erlebt haben, bei denen es um die von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung ging. Es wurde von Mädchen und von Jungen erzählt, die sich mit dem anderen Geschlecht identifizieren und/oder zum gleichen Geschlecht hingezogen fühlen und deshalb Schwierigkeiten zu Hause, in der Schule und in Liebesbeziehungen hatten. Es wurde auch von Mädchen und Jungen erzählt, die sich gender-untypisch verhalten haben und deshalb mit Herausforderungen in ihrem sozialen Umfeld konfrontiert wurden. Innerhalb dieser Gruppen können verschiedene Vorgehensweisen, Bewertungen und Argumentationen ausgemacht werden, die im nächsten Textabschnitt kategorisiert ausgeführt werden. Zum einen werden die Vorgehensweisen, die sich auf das familiäre Umfeld beziehen umrissen und zum anderen diese, welche sich auf das schulische Umfeld beziehen.

**Vorgehensweisen B1:** Zu dieser Kategorie gehören Vorgehensweisen der Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche sich bei der Bearbeitung der Fälle aus ihrem Berufsalltag, in denen es um die von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung ging, auf die Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld fokussierten.

Es wurde artikuliert, dass die Schulsozialarbeit die Eltern miteinbezogen hat. Es wurde berichtet, wie die Eltern über verschiedene Geschlechtsidentitäten und/oder sexuelle Orientierungen aufgeklärt wurden und wie ihnen dazu geraten wurde sich diesbezüglich zu informieren (Interview 2 Zeilen 21-26). Weiter wurde angegeben, dass die Schulsozialarbeit Ärzte und Fachstellen, die sich mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt auskennen, recherchiert hat und die Eltern an diese verwiesen hat (Interview 6 Zeilen 21-32, Interview 2 Zeilen 26-28). Es wurde ausgedrückt, wie die Schulsozialarbeit versucht hat, das Verständnis der Eltern gegenüber dem Kind zu fördern, aber auch das des Kindes gegenüber den Eltern, wenn diese Angst hatten oder sich für den Prozess ihres Kindes nicht öffnen konnten (Interview 2 Zeilen 21-30, 63-65, 72-78):

*Eines Tages sagt sie dann, dass sie sich im falschen Körper fühlt, dass sie eigentlich immer ein Junge sein wollte. Dann habe ich mit den Eltern das Gespräch gesucht. Sie meinten, es sei eine Phase, sie solle sich zuerst auf die Schule konzentrieren, so in dem Stil. Ich habe ihnen gesagt sie sollen etwas offener sein, ich wisse es auch nicht, ob es so sei oder nicht, das kann ich nicht beurteilen, aber sie sollen es ernst nehmen. Ich habe ihnen dann Adressen gegeben von so Selbsthilfegruppen für Eltern und ihnen aufgezeigt, was sie machen sollten, dass sie in den Schulpsychologischen Dienst gehen müssen, die sie dann weiterüberweisen, oder mit dem Kinderarzt reden sollen, an Infoveranstaltungen gehen oder einfach mehr Offenheit zeigen sollen (Interview 2 Zeilen 20-28).*

**Vorgehensweisen B2:** Bei dieser Kategorie werden die Vorgehensweisen der Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammengefasst, welche sich bei der Bearbeitung der Fälle aus ihrem Berufsalltag, in denen es um die von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung ging, auf die Zusammenarbeit mit dem schulischen Umfeld fokussierten. Hierzu gehören auch die Berichterstattungen der Fallbearbeitungen, bei denen es um gender-untypisches Verhalten ging, die im Umfeld der Schule zu sozial herausfordernden Situationen führten.

Fachpersonen der Schulsozialarbeit beschrieben, wie sie mit den Lehrpersonen zusammengearbeitet haben, um die Jugendlichen, die eine von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung haben oder sich gender-untypisch verhalten haben zu begleiten. Es wurde ausgesprochen, dass einer Lehrper-

son geraten wurde, als enge Bezugsperson dem Jugendlichen ein Aussenbild zu verbalisieren und die Sorgen um ihn wertschätzend mitzuteilen, damit er sich für ein Gespräch öffnen kann (Interview 4 Zeilen 14-24).

Des Weiteren wurde dargelegt, wie die Schulsozialarbeit mit einer Schulklasse gearbeitet hat, um einen Jungen, der sich gender-untypisch verhalten hat, zu unterstützen. Es wurde konkretisiert, wie mit der Klasse gearbeitet wurde, um einen positiven Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, sowie gender-untypischem Verhalten zu lernen. Es wurde betont, dass homophobe Beleidigungen nicht akzeptiert wurden. Hierzu wurde geschildert, dass die Schulsozialarbeit das Gespräch mit den Eltern angekündigt hat, wenn die Schüler\_innen nicht damit aufhören homophobe Äusserungen zu machen (Interview 5 Zeilen 8-26, 27-47).

Fachpersonen der Schulsozialarbeit betonten, dass sie Fachstellen, die sich mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt auskennen aufsuchten, um im Vorgehen unterstützt zu werden. Es wurde berichtet, dass eine andere Fachperson der Schulsozialarbeit, die selbst homosexuell ist, um Rat gefragt wurde (Interview 4 Zeilen 54-67).

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit beschrieben, wie sie mit den Jugendlichen, die eine queere Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung haben, begleitet haben. Eine Fachperson der Schulsozialarbeit erzählte, dass eine Fachperson beigezogen wurde, die sich auskennt und einem homosexuellen Jugendlichen eine Website gezeigt hat, wo er sich mit gleichaltrigen Gleichgesinnten vernetzen konnte (Interview 4 Zeilen 72-82):

*Mit dem homosexuellen Bub war es so, da habe ich meinen Mitarbeiter geholt, der hat dann mit ihm weitergearbeitet hat, weil er kennt sich gut aus, er ist selber in so einer Situation schon gewesen und kennt auch ganz viel Institutionen, wohnt auch in Zürich und hat ihm unter anderem Adressen gegeben. Eine, wo Jugendliche Jugendliche beraten. Das hat der wie gebraucht. Wir als Berater waren wie so zu hochschwellig, so mit Erwachsenen, das hat er auch gar nicht so gewollt, der hat junge gewollt, jemand der ihn wirklich versteht, so im gleichen Alter, wir haben ihn dann auf das verwiesen dort. Das ist auch eine coole Homepage mit verschiedenen Bildern, dann kann man schauen gehen, welches Thema, ist es Homosexualität, ist es Transsexualität (Interview 4 Zeilen 72-81).*

Weiter wurde berichtet, dass die Schulsozialarbeit einen von Homo- und Transphobie betroffenen Jugendlichen im Einzelgespräch versucht hat im Selbstwert zu stärken (Interview 5 Zeilen 2-8). Andere Fachpersonen der Schulsozialarbeit haben ausgeführt, dass sie die betroffenen Jugendlichen in ihren Liebesbeziehungen beraten haben (Interview 2 Zeilen 14-20, Interview 6 Zeilen 77-88). Es wurde mitgeteilt, dass die Schulsozialarbeit der Ju-

gendlichen geraten hat, nicht zu vorschnell ein Coming-out vor der Klasse zu machen, sondern sich Zeit zu nehmen und den Prozess der Transition abzuwarten, bevor sie sich dem anderen Geschlecht zuordnen lässt (Interview 2 Zeilen 47-54).

Es wurde erläutert, dass es schwierig sei, Jugendliche zu begleiten, bei denen ungewiss ist, ob sie eine queere Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung haben, weil nichts zugeschrieben werden will, das Thema aber auch nicht tabuisieren werden soll (Interview 5 Zeilen 119-128).

Des Weiteren wurde auch geäußert, dass beobachtet wurde, dass das Umfeld Familie, als auch Fachstellen in der Schule und um die Schule, sich intensiv mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität einer Jugendlichen auseinandergesetzt haben, weil der Kleidungsstil und das Verhalten gender-untypisch war. Dies wurde aber von der Schulsozialarbeit kritisch beurteilt, weil eine solche ausgiebige Thematisierung für die Jugendliche stigmatisierend gewesen sein kann und ihr vermittelt haben könnte, dass es nicht ok sei, sich gender-untypisch zu entwickeln (Interview 5 Zeilen 84-96).

Somit wurde die Gruppe B, die sich aus Schulsozialarbeitenden zusammensetzt, die LGBTQ-Fälle bearbeitet hat, mit ihren Vorgehensweisen und dazugehörigen Argumentationen und Bewertungen dargelegt. Sie haben systemisch gearbeitet und die Fälle sowohl im Kontext der Familie, als auch im Kontext der Schule bearbeitet und versucht dadurch den queeren oder gender-untypischen Jugendlichen ihre Lebenslage zu verbessern. Dabei wurde bei Unsicherheiten Hilfe beigezogen. In den Vorgehensweisen zum familiären Kontext fällt auf, dass sich die Schulsozialarbeitenden bemüht haben, die Eltern in der Begleitung ihres Kindes zu unterstützen und sich bei Bedarf ärztlichen Rat einzuholen. Dies wurde vor allem geschildert, wenn es sich um eine Fallbearbeitung handelte, bei der es um die von der Cisnormativität abweichende Geschlechtsidentität ging. In den Vorgehensweisen zum schulischen Kontext wurde erkenntlich, dass die Schulsozialarbeitenden die betroffenen Jugendlichen und die Gleichaltrigen in der Klasse oder Schule im Prozess begleitet haben, um der Homo- und Transphobie entgegen zu wirken oder Beziehungsprobleme zu bearbeiten. Im Vergleich zur Gruppe A haben sie sich aufgrund der Fälle eingehend mit der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt auseinandergesetzt müssen und sich entsprechende Vorgehensweisen angeeignet.

Hiermit wurden die Gruppe A und Gruppe B, welche sich aus der Sequenzanalyse zum Orientierungsrahmen «Vorgehensweisen bei der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen» bilden liessen ausgeführt. Als nächstes werden die Gruppen C und D dargestellt, die sich aus der komparativen Sequenzanalyse zum nächsten Orientierungsrahmen ergeben haben.

## **Präventive Vorgehensweisen für die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt**

Es können auch bei diesem Orientierungsrahmen zwei Gruppen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit ausgemacht werden. Zur Gruppe C gehören die Fachpersonen, die Vorgehensweisen, Argumentationen und Bewertungen schildern, bei denen präventiv nichts oder kaum etwas für die Akzeptanz oder gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt unternommen wird. Und Gruppe D sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die von Vorgehensweisen im präventiven Bereich für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt berichten. In den kommenden Abschnitten werden die Gruppen mit den jeweiligen geäußerten Sequenzen kategorisiert ausgeführt.

**Gruppe C:** Zu dieser Gruppe gehören, wie bereits eingeführt, die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die Vorgehensweisen bzw. Argumentationen und Bewertungen äusseren, die sich darauf bezogen, bisher keine Unternehmungen zu tätigen, um präventiv für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von Jugendlichen, die im Bereich der Geschlechtsidentität und/oder der sexuellen Orientierung von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichen, vorzugehen. Die jeweils dazu passenden vier Kategorien werden mit den hierzu gehörenden Äusserungen aufgeführt.

**Vorgehensweisen C1:** Unter dieser Kategorie werden Vorgehensweisen zusammengezogen, bei denen Fachpersonen der Schulsozialarbeit nicht ihre Zuständigkeit in der Prävention im Themenbereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sahen, sondern sie an andere Fachpersonen verwiesen.

Die Verantwortlichkeit für präventive Unternehmungen für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Orientierung wurde bei den Lehrpersonen beispielgebend im Biologieunterricht verortet (Interview 4 Zeilen 163-169). Dies wurde begründet, indem darauf hingewiesen wurde, dass das Thema viel Vertrauen und Zeit brauche und die Lehrpersonen diese Ressourcen hätten, um über mehrere Wochen ein solches Thema zu behandeln (Interview 7 Zeile 37-43).

**Vorgehensweisen C2:** Bei dieser Kategorie werden Vorgehensweisen, Argumentationen und Bewertungen zusammengetragen, bei denen die Fachpersonen nicht explizit und gezielt präventiv für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Arbeit mit Klassen vorgingen und dies begründeten.

Dies wurde beispielsweise damit begründet, dass die Schulsozialarbeit diese Themen bearbeitet, die durch die Jugendlichen selbst hervorgerichtet werden:



*Dass wir jetzt wirklich mit pfannenfertigen Projekten daher kommen, und die Schule oder die Klasse damit bedienen, nach dem Giesskannenprinzip, nein, das machen wir nicht, für uns sind Betroffenheiten ausschlaggebend, eben latente thematische Belastungen. Das heisst wir haben schon gehabt, dass eine Klasse durch das Chatten am Mobiltelefon dermassen belastet war, dass sie nicht mehr zum Schlafen oder zum Lernen kam. Dann ist es ein Thema, dass wir gemeinsam mit den Schülern im Klassenrat anschauen und dann schauen wir, wie gehen wir damit um (Interview 3 Zeilen 51-57).*

Ein anderes Mal wurde geschildert, dass die Schulsozialarbeit das Thema Liebe und Sexualität in einer Klasse in ausgewählten Fällen zwar mit aussergewöhnlichen Beispielen thematisiert, aber nicht explizit in Zusammenhang mit der von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung (Interview 7 Zeile 29-35).

**Vorgehensweisen C3:** Bei diesem Zusammenzug von Vorgehensweisen der Fachpersonen der Schulsozialarbeit werden die Bewertungen und Argumentationen zusammengetragen, die äussern, nicht in diesem Themenfeld in der Arbeit mit Klassen präventiv zu sein, weil andere jugendrelevante Themen aufdringlicher Handlungsdruck erzeugen.

Es wurde betont, dass es zwar aufgrund dem Suizidrisiko wichtig wäre, aber dass viele andere Themen auch wichtig oder sogar kurzfristig wichtiger waren wie z.B das Suchtpotenzial von Onlinespielen oder das übermässige Nutzen der Kommunikationsapplikationen auf dem Handy (Interview 4 Zeilen 149-160). Es wurde auch geäussert, dass es ein wichtiges Thema wäre, relativierte es aber damit, dass sie bereits viele Themen präventiv angingen und dass es noch viele andere wichtige gäbe, nicht nur jenes der geschlechtlichen und sexuellen Orientierung (Interview 7 Zeilen 43-47).

**Vorgehensweisen C4:** Hier sind Vorgehensweisen bzw. Argumentationen und Bewertungen zusammengenommen, die durch Fachpersonen der Schulsozialarbeit besagten, dass sie in der Kommunikation nicht explizit präventiv für die Akzeptanz oder gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt vorgehen.

Es wurde z.B damit begründet, dass die Schulsozialarbeit homo- und transphobe Beleidigungen mit anderen Beleidigungen gleichsetzte und sich grundsätzlich für einen respektvollen Umgang untereinander einsetzte. Eine gezielte Aufklärung und Sensibilisierung wäre dann angezeigt gewesen, wenn jemand ein Coming-out gehabt hätte, sich z.B als schwul bekannt hätte und dann dafür beleidigt worden wäre:

*Für mich macht es dann aber schlussendlich keinen Unterschied, ob jemand jemanden als schwul oder als Arschloch bezeichnet. Beleidigung ist Beleidigung, also ich würde deshalb nicht mehr machen oder weniger als ich bei Arschloch machen würde oder irgendwie andere Sachen, merke ich, also habe ich jetzt auch noch nie muss ich sagen. Sie verwenden*

*das neben bei mit ganz viel anderen Schimpfwörtern auch und das ist so der Punkt, das ist für mich nicht schlimmer oder weniger schlimm, weil für mich einfach wichtig ist, wir reden respektvoll miteinander und anständig und tun nicht jemanden niedermachen, egal mit welchem Wort und egal wegen was. Es wäre anders wenn jemand offensichtlich betroffen ist, wenn sich jemand geoutet hätte, und dann so Beleidigungen stattfänden. Das finde ich dann anders zum Reagieren (Interview 8 Zeilen 69-79).*

Somit wurden Äusserungen kategorisiert, die der Gruppe C zugeordnet werden. Innerhalb dieser Gruppe konnten verschiedene Vorgehensweisen skizziert werden. Alle angeführten Äusserungen drehen sich darum, nicht präventiv für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gehandelt zu haben. Diese Aufgabe wurde auf unterschiedliche Art und weisen von sich gewiesen. Einerseits sahen die Schulsozialarbeitenden das nicht als ihre Aufgabe an, oder erst dann wenn es von den Jugendlichen selbst angesprochen worden wäre. Und andererseits sahen sie es dann als ihre Aufgabe, wenn es nicht dringlichere Themen gegeben hätte, bis zu der Kategorie von Vorgehensweisen bei der das Thema erst spezifisch relevant worden wäre, wenn jemand betroffen gewesen wäre. Damit wurden Argumentationen und Bewertungen vorgenommen, um zu rechtfertigen, dass nicht oder kaum präventiv gegen Homo- und Transphobie vorgegangen wurde. Allen Fachpersonen der Schulsozialarbeit dieser Gruppe ist gemeinsam, dass sie es nicht hinterfragten, nicht oder kaum präventiv in diesem Bereich tätig zu sein, sondern begründeten weshalb sie es nicht waren.

Des Weiteren werden die kategorisierten Aussagen beschrieben, welche der Gruppe D angehören, den Schulsozialarbeitenden, welche sich präventiv einsetzten.

**Gruppe D:** Hierunter werden die Fachpersonen der Schulsozialarbeit gruppiert, die von Vorgehensweisen berichteten, die ein Handeln im präventiven Bereich für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt aufweisen.

**Vorgehensweisen D1:** Bei dieser Kategorisierung sind die Vorgehensweisen der Fachpersonen in der Schulsozialarbeit zusammengezogen, die sich in der Kommunikation präventiv erwiesen.

Fachpersonen der Schulsozialarbeit gaben an, dass sie präventiv vorgehen, indem sie Jugendliche nicht nur nach gegengeschlechtlichen, sondern auch nach gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehungen fragten (Interview 2 Zeilen 109-110, Interview 5 Zeilen 64-67). Eine andere Möglichkeit das Thema zu diskutieren bot sich bei Schulfesten an, an denen Paare gemeinsam hingehen. Hierzu wurde thematisiert, dass es auch gleichgeschlechtliche Paare gibt. Es wurde erzählt, dass bei einzelnen Schulhäusern diese als Paar akzeptiert wurden (Interview 2 Zeilen 110-114).

Fachpersonen der Schulsozialarbeit gaben wieder, dass sie intervenierten, wenn Jugendliche homophobe Beleidigungen äusserten. Sie erörterten mit den Jugendlichen, was die Bezeichnungen heissen und dass sie nicht im beleidigenden Sinne zu verwenden sind (Interview 5 Zeilen 48-61). Es wurde herausgestrichen, dass die Schulsozialarbeit versuchte, ihnen eine andere Denkweise als die ihrer Eltern aufzuzeigen, ohne diese abzuwerten (Interview 2 Zeilen 121-125). Weitere versuchten mit Humor den Zugang zu ihnen zu finden, um gemeinsam zu reflektieren, inwiefern eine Aussage das homo- oder transphob war. In diesem Zusammenhang wurde angemerkt auch Homo- und Transphobie mit Sexismus zu reflektiert zu haben, um Klischees aufzubrechen:

*Schwul und lesbisch, also das finde ich immer noch problematisch, also auf dem Pausenplatz, die Wörter fallen. Ich habe letztens einen Jugendlichen (...) gefragt: „bist du gestern «schnuppern» gegangen, wie war es denn?“ Dann sagt ein anderer Schüler: „so lesbisch“. Und dann habe ich gefragt, wie er jetzt auf das käme. Und dann hat er gesagt: „ja das ist jetzt grad so «in»“. Dann habe ich einen blöden Spruch gemacht. Ich dachte ich kann jetzt nicht einfach so reinfahren. Ich habe dann gesagt: „Ein bisschen bi schadet nie“. Und dann hat er darauf so reagiert: „Sie, das ist jetzt ein super Spruch, den muss ich mir merken“. Und dann habe ich gesagt: „Ja, aber jetzt nimmt es mich doch noch wunder, was das mit lesbisch zu tun haben soll“. Erst dann konnte ich dann auf das eingehen. Ich habe einfach gedacht, wenn ich jetzt ihn zusammenscheisse oder sage: „hey, was hast du da jetzt wieder herausgelassen“, dann ginge das nicht so gut. Lesbisch, schwul, das sagt man einfach so, schwul ist absolut noch ein Schimpfwort bei den Jugendlichen (Interview 6 Zeilen 90-102).*

Zudem wurde ausgesagt, dass die Schulsozialarbeit sich mit Lehrpersonen zum Thema Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt austauschte und gemeinsam auffällige Jugendliche im Auge behielt. Es wurden von ihnen solche, die betroffen sein könnten, beobachtet. Bei Bedarf wurde gemeinsam interveniert, um sie zu integrieren und zu verhindern, dass es zu einem Suizid kommt (Interview 5 Zeilen 81-83, 165-172).

**Vorgehensweisen D2:** Hier werden die Vorgehensweisen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit kategorisiert, welche in Form von Projekten und Unterrichtseinheiten mit den Klassen präventiv zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt arbeiteten.

Es wurde erzählt, dass ein externes Schulprojekt zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt eingeladen wurde, um diese Materie mit den Schüler\_innen zu bearbeiten, damit sie durch die Erfahrung und das Erleben das Thema kennenlernen konnten. Hierfür wurden externe Personen, welche selbst eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung haben, eingeladen (Interview 2 Zeilen 38-39). Es wurde angeführt, dass den Lehrpersonen angeboten wurde, eine solche

Person aus ihrem privaten Umfeld, in die Schule einzuladen. Die Möglichkeit wurde aufgrund von Vorbehalten seitens der Lehrpersonen jedoch noch nicht wahrgenommen (Interview 6 Zeilen 52-56).

Fachpersonen der Schulsozialarbeit schilderten, wie sie Aufklärungsunterricht so gestalten, dass sie die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt vermitteln, indem sie über die Verschiedenheiten informieren, sie sprachlich miteinbauen und Empathie schulen, während sie homo- und transphobe Beleidigungen thematisieren (Interview 5 Zeilen 48-61). Sie thematisieren traditionelle Geschlechterrollen und zeigen Alternativen dazu auf (Interview 6 Zeilen 103-108). Dabei signalisieren sie bewusst den betroffenen Jugendlichen, dass sie Ansprechperson für dieses Thema sind (Interview 5 Zeilen 66-70):

*Also was ich jetzt gerade mache, (...), ist so verschiedene Geschlechtlichkeiten, Intersexualität und so und Transsexualität erklären. Ich versuche ihnen zu erklären, was das ist und dass es das gibt und auch Homosexualität und sowieso die verschiedenen Richtungen, dass es Leute gibt, die so sind. Und ich versuche dann den Vergleich mit anderen Merkmalen die sie haben zu vergleichen: „Man kann es nicht ändern, also müssen wir alle nehmen wie sie sind. Und stellt euch vor, euch ginge es so, wie würdet ihr wollen wie damit umgegangen wird“. Da habe ich manchmal schon das Gefühl ich habe Sie in solchen Unterrichtsformen erreicht, wo ich auch sagen muss: „schwul ist kein Schimpfwort, stellt das ab, wenn jemand hier drin sitzt, der da merkt im Verlauf der Pubertät, dass er homosexuell ist, das ist etwas, das sucht man sich nicht aus, so wie ihr eure Körpergröße auch nicht aussuchen könnt, oder sonst Merkmale, die ihr habt, ihr sind so wie ihr seid und so wollt ihr angenommen werden“. So versuche ich anzusetzen, wenn ich ihnen die Sachen erzähle (Interview 5 Zeilen 48-51).*

In diesem Zusammenhang wurde betont, dass eine jahrelange Beziehung für das Ansprechen der Unsicherheit mit der eigenen Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung zentral für die betroffenen Jugendlichen sei. Zudem wurde unterstrichen, dass es wichtig sei, niederschwellig für die Jugendliche über die Kommunikations-Applikation auf dem Mobiltelefon erreichbar zu sein und zu signalisieren, dass es ok ist queer zu sein (Interview 6 Zeilen 61-76).

**Vorgehensweisen D3:** Unter diesem Typus werden präventive Vorgehensweisen zusammengefasst, bei denen Fachpersonen der Schulsozialarbeit Lehrpersonen für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sensibilisieren.

Es wurde erläutert, dass die von der Norm abweichende Geschlechtsidentität für Lehrpersonen noch ein Tabuthema sei, während die sexuelle Orientierung von ihnen schon eher

ins Bewusstsein aufgenommen wurde (Interview 6 Zeilen 48-51). Es wurde zudem ausgelegt, dass die Schulsozialarbeit Lehrpersonen in Themenfeld der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt aufgeklärt und für die Herausforderungen in diesem Kontext sensibilisiert hat, indem sie einen Leitfaden für die altersgerechte Behandlung der Themen im Unterricht erarbeitet hat (Interview 6 Zeilen 43-47).

Somit wurden die Gruppe D abgebildet und es wurde erläutert inwiefern die Fachpersonen der Schulsozialarbeit das Thema präventiv behandelten. Dabei wurde zwischen drei Vorgehensweisen unterschieden: Das präventive Behandeln der Materie für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in der Kommunikation, in Unterrichtseinheiten und in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. Damit sind drei einflussreiche Bereiche abgedeckt worden. Was in diesem Themengebiet präventiv nicht angegangen wurde ist die Arbeit mit den Eltern. Im Vergleich zur Gruppe C, sehen diese Fachpersonen es als ihre Aufgabe präventiv für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt zu handeln.

Somit wurden unter einem weiteren Orientierungsrahmen die Gruppe C und D beschrieben. Im kommenden Teil wird erläutert, wie diese Gruppen und die Gruppen A und B miteinander verglichen wurden, wie sie sich sinngenetisch zueinander analysieren lassen und wie erste Bündel daraus entstehen.

### **Zwischenfazit 1**

Wenn die Gruppe A, B, C und D in ihren homologen und heterologen Äusserungen der Fachpersonen der Schulsozialarbeit verglichen werden, kann Folgendes festgestellt werden.

Die geäußerten Inhalte von Fachpersonen der Schulsozialarbeit der Gruppe B, welche bereits Fälle von betroffenen Jugendlichen begleitet haben, werden fast immer auch von den Fachpersonen geäußert, die der Gruppe D angehören; Schulsozialarbeitenden, welche Äusserungen machten sich präventiv gegen Homo- und Transphobie einzusetzen.

Die Sequenzen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit der Gruppe A, welche aussagten noch keine Fälle von betroffenen Jugendlichen begleitet zu haben, wurden fast immer von diesen Fachpersonen geäußert, die der Gruppe C angehören; Schulsozialarbeitende, welche Äusserungen machten keine präventiven Unternehmungen gemacht zu haben.

Damit kann schlussgefolgert werden, dass die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche Jugendliche mit einer von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung begleitet haben auch der Gruppe zugeordnet werden können, die sich präventiv für diese einsetzten.

Zudem kann festgehalten werden, dass Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche keine Jugendlichen mit einer von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung begleitet haben, der Gruppe zugeordnet werden können, die sich nicht präventiv für diese einsetzen.

Daraus entstanden ein Bündel 1 aus der Gruppe B und D und ein Bündel 2 aus der Gruppe A und C. In den folgenden Tabellen 5 und 6 ist dieses Zwischenfazit veranschaulicht.

Bündel 1	Gruppe A
	Es wurden keine Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen bekundet.
Bündel 1	Gruppe C
	Es wurden keine oder kaum präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.

Tabelle 5: Bündel 1 aus dem Zwischenfazit 1

Bündel 2	Gruppe B
	Es wurden Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen geschildert.
Bündel 2	Gruppe D
	Es wurden präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.

Tabelle 6: Bündel 2 aus dem Zwischenfazit 1

Nachdem ein Zwischenfazit zu einem Teilergebnis angeführt wurde, werden im weiterführenden Teil die weiteren Ergebnisse entlang von anderen Orientierungsrahmen in Gruppen und derer kategorisierter Vorgehensweisen dargestellt.

### **Hypothetische Vorgehensweisen zur Fall-Vignette «Max» Teil 1**

Bei der Sequenzanalyse zu diesem Orientierungsrahmen sind hypothetische Vorgehensweisen zusammengekommen, die sich auf den fiktiven Fall «Max» Teil 1 beziehen. Die Äusserungen zu den hypothetischen Vorgehensweisen lassen sich entlang mehrerer Handlungsebenen kategorisieren, wie die Fachpersonen der Schulsozialarbeit bei der Fallbearbeiten vorgehen würden. Die hypothetischen Vorgehensweisen zu diesem Orientierungsrahmen lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. Die Gruppe E fasst die Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammen, denen gemeinsam ist, dass sie ausdrückten, Vorbehalte zu haben, direkt und explizit zu oder mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu arbeiten. Und zur Gruppe F gehören die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die gemein-

sam haben, dass sie schilderten, wie sie explizit mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt arbeiten würden. Die Kategorien der Vorgehensweisen entlang dieser beiden Gruppen werden in den nächsten Abschnitten dargelegt.

**Gruppe E:** Wie bereits eingeführt werden unter dieser Gruppe Vorgehensweisen kategorisiert, bei denen Fachpersonen ausdrückten, dass sie unterschiedliche Gründe für Zurückhaltung haben mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu arbeiten, als es darum ging hypothetische Vorgehensweisen zum fiktiven Fall «Max» Teil 1 zu generieren. Im Folgenden werden diese Vorgehensweisen mit den dazugehörigen Argumentationen und Bewertungen dargestellt.

**Hypothetische Vorgehensweisen E1:** Unter dieser Kategorie sind Aussagen zu Situationserfassungen, bzw. zur Problemdefinition und der Bestimmung von Ressourcen zusammengefasst, die Fachpersonen der Schulsozialarbeit gemacht haben, um den fiktiven Fall «Max» Teil 1 zu erfassen. Bei diesen Äusserungen wird deutlich, dass die Fachpersonen der Schulsozialarbeit die Situation mit Vorsicht als LGBTQ-Fall interpretierten.

Es wurde geschildert, dass die beschriebene Situation von Max im Teil 1 in der Hinsicht gedeutet werden würde, dass es sich um Themen drehen könnte wie Identitätsfindung, Selbstwert, fehlender wertschätzender Umgang in der Klasse und die pubertierende Rebellion gegen die Norm als Aufschrei, um gesehen zu werden. Zudem reflektierte die Schulsozialarbeit dabei ressourcenorientiert, dass die Möglichkeit besteht, dass Max sich gegen die Beleidigungen selbstbewusst wehren könnte und dass seine Eltern kein Problem mit seinem Auftreten haben könnten (Interview 1 Zeilen 19-34, 35-46).

Des Weiteren wurde geschildert, dass die Schulsozialarbeit Max zu seiner Selbstwahrnehmung befragen und mit ihm erörtern würde, wo er seine Schwierigkeiten sieht und was seine Ressourcen sind, um die Situation mit Max und seinem Anderssein zu erfassen (Interview 3 Zeilen 1-10). Dabei würde sie das Thema der von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung jedoch nicht ansprechen. Es wurde dazu erzählt, dass die Schulsozialarbeit Max nicht auf das Thema aufmerksam machen würde, sondern da ansetzen würde, wo Max seine Herausforderungen sieht und das bearbeiten, was Max von sich aus selbst anspricht. Wenn die Schulsozialarbeit bei Max ein latentes Vorbewusstsein für das Thema wahrnehmen würde, würde sie darauf eingehen:

*Ich sprich ihn nur darauf an, wie geht es dir, wie fühlst du dich. Solang er mir nicht sagt, dass er irgendwo eine Problematik spürt, gehe ich davon aus, dass das Thema bei ihm, es ihm noch gar nicht bewusst ist, also ich brauche ihn nicht auf dieses Thema hinaufzuheben. Ich brauche es ihm nur zu signalisieren, wenn eine Irritation auftaucht und es Schwierigkeiten gibt: "Dann stehe ich dir zur Verfügung, dich zu unterstützen den Weg zu machen". Das*

*ist das einzige, was von meiner Seite kommt. Es stellt sich oft die Frage; wie gehen wir um mit sexuellem Missbrauch?; wie gehen wir um mit Homosexualität?; was auch immer. Das heisst eigentlich wir knüpfen immer nur da an, wo ein latentes Vorbewusstsein erkennbar ist beim Jugendlichen (Interview 3 Zeilen 18-26).*

Es wurde geschildert, dass die Schulsozialarbeit Max mitteilen würde, dass sich seine Lehrperson Sorgen um ihn mache, weil Beleidigungen zu seinem Auftreten von Mitschüler\_innen fallen. Dies würde die Schulsozialarbeit machen, um die Ausgangslage zu definieren und das Einverständnis von Max für ein gemeinsames Arbeiten an der Situation abzuholen (Interview 8.1 Zeilen 6-18).

**Hypothetische Vorgehensweisen E2:** Bei dieser Kategorie sind angedachte Vorgehensweisen zusammengetragen, die Fachpersonen der Schulsozialarbeit im Kontext der weiterführenden Einzelberatung beschrieben, ohne das Thema der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gezielt ansprechen und selbst bearbeiten zu beabsichtigen.

Es wurde erläutert, dass die Schulsozialarbeit Max in seinem Selbstwert und darin anders als die anderen sein zu dürfen stärken würde (Interview 1 Zeilen 49-52, 55-56). Zunächst wurde davon ausgegangen, dass es allgemein um die Identitätssuche geht. Wenn es sich bei diesem Fall doch spezifisch um das Thema von der Cis- und Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung handeln sollte, würde sie eine externe Beratungsstelle, die sich damit auskennt, für Max aufsuchen (Interview 1 Zeilen 116-119).

**Hypothetische Vorgehensweisen E3:** Bei dieser Kategorisierung handelt es sich um zusammengetragene hypothetische Vorgehensweisen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die sich auf die Arbeit mit der Klasse von Max bezogen und die darauf abzielen den Beleidigungen gegenüber Max entgegen zu wirken, ohne das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt oder Homo- und Transphobie ausdrücklich zu behandeln.

Es wurde berichtet, dass die Schulsozialarbeit eine Klassenintervention zum Thema Identitätsfindung und wertschätzender Umgang in der Klasse gestalten würde (Interview 1 Zeilen 56-61). Nachdem die interviewte Person direkt danach gefragt wurde, wie vorgegangen werden würde, wenn sich herausstellen sollte, dass Max eine von der Cis- und Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung hätte, wurde eine weitere hypothetische Vorgehensweise skizziert. Wenn es sich so herausstellen sollte, würde die Schulsozialarbeit die Bearbeitung des Themas an ein externes Projekt für Klasseninterventionen in diesem Themengebiet triagieren:

*Also ich glaube im Kontext Schule ist es nicht so essenziell, wenn es um die Klassendynamik geht, ob es hier um eine solche Geschlechtsidentität geht, weil im Grunde ist es ja eine Dynamik, die eintritt, die nicht gesund ist und die nicht wertschätzend ist, ja und wieder, die*



*Wertschätzung wieder reinzubekommen, den Respekt reinzubekommen, da die Akzeptanz des Gegenübers reinzubekommen, daran wird gearbeitet. Ja im eins zu eins kann man dann genau hingucken. Aber was man sicherlich gut tun könnte, wenn man weiss da hat man so ein Thema, dass man sich so ein Projekt in die Schule holt, wo dann in der Klasse oder in der ganzen Oberstufe damit gearbeitet wird, das wär sicherlich cool. Aber ich weiss nicht, was es da für Projekte gibt (Interview 1 Zeilen 93-103).*

Dies wurde damit begründet, zu wenig zeitliche Ressourcen zu haben, um die Angelegenheit allein zu bearbeiten, weil es eine weitreichendere Angelegenheit wäre (Interview 1 Zeilen 93-107). Zudem wurde betont, dass wenn es sich um einen Mobbingfall handeln sollte, würde die Schulsozialarbeit das Intervenieren von der Schule und somit von der Lehrperson und der Schulleitung erwarten (Interview 1 Zeilen 61-65).

Ausserdem wurde erzählt, dass in Rücksprache mit der Lehrperson mit der Klasse zum Thema Klassenkultur gearbeitet werden würde, um einen respektvollen Umgang mit der Klasse zu erarbeiten. Wenn Max einverstanden wäre, würde die Schulsozialarbeit eine Mobbingintervention in der Klasse durchführen, um mit den Mitschüler\_innen Empathie für Max als den Gemobbten zu entwickeln und mögliche unterstützende Mitschüler\_innen zu mobilisieren, die zu Max halten und sich ihm annehmen würden. Das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt wäre hierfür zunächst nicht als Inhalt gedacht (Interview 8.1 Zeilen 23-25, 38-42, 52-57, 58-62).

**Hypothetische Vorgehensweisen E4:** Bei dieser Kategorie handelt es sich um Äusserungen zu Vorgehensweisen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die sich auf die Zusammenarbeit mit den Eltern beziehen. Auch bei diesen Schilderungen wird das ausdrückliche Bearbeiten von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gehemmt in Betracht gezogen.

Es wurde erläutert, dass die Schulsozialarbeit für die Eltern eine Beratungsstelle recherchieren würde, die sich mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt auskennt, und sie an diese weiterverweisen würde, falls sich herausstellen sollte, dass es um das Thema von der Cis- und Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung geht und die Eltern Probleme damit hätten. Es wurde aber nur mit Vorbehalten davon ausgegangen, dass es sich beim fiktiven Fall «Max» Teil 1 um einen solchen Fall handeln könnte (Interview 1 Zeilen 19-20, 114-116).

Weiter wurde in diesem Zusammenhang angeführt, dass sich das Arbeiten mit dem Thema der von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung sehr schwierig herausstellen könnte, wenn ein kultureller und religiöser Familienhintergrund, der das ablehnt und tabuisiert, bestehen würde (Interview 3 Zeilen 13-15).

Hiermit wurde die Gruppe E veranschaulicht. Zu ihr gehören die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die Hemmungen zum Ausdruck brachten direkt und explizit mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu arbeiten. Dies zeigte sich in vier Kategorien von hypothetischen Vorgehensweisen im Kontext der Situationserfassung, der weiterführenden Einzelberatung von Max, im Zusammenhang mit der Arbeit mit der Klasse und in der Arbeit mit den Eltern. Entweder kam zum Ausdruck, dass die explizite Arbeit mit dem Thema triagiert werden würde oder es wurde geschildert, wie um das Thema herum die Themen bearbeitet werden würden, die an das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt angrenzen, wie das Thema der Identitätsentwicklung und der respektvollen Kultur in der Klasse. Damit haben sie gemeinsam, Vorbehalte zu haben das Thema explizit zu bearbeiten. Im nächsten Textabschnitt wird die Gruppe F der Gruppe E gegenübergestellt.

**Gruppe F:** Wie bereits in der Einführung zum Orientierungsrahmen der Fallbearbeitung «Max» Teil 1, bildet die Gruppe F die Vorgehensweisen von den Fachpersonen der Schulsozialarbeit ab, die schilderten wie und weshalb sie explizit und direkt mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt arbeiten würden, um den Fall zu bearbeiten. In den folgenden Abschnitten werden diese Vorgehensweisen und die angeschlossenen Argumentationen und Bewertungen kategorisiert.

**Hypothetische Vorgehensweisen F1:** Unter dieser Kategorie sind Aussagen zur Situationserfassung, bzw. zur Problemdefinition und der Bestimmung von Ressourcen zusammengefasst, die Fachpersonen der Schulsozialarbeit gemacht haben, um den Fall «Max» Teil 1 in Hinsicht auf queere Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen zu erfassen.

Es wurde erläutert, dass die Schulsozialarbeit mit Max herausfinden würde, weshalb er so viele Fehltage in der Schule habe. Dabei würde sie davon ausgehen, dass die homophoben Beleidigungen Grund dafür sind (Interview 2 Zeilen 79-85). Zudem wurde erzählt, dass sie mit Max im Gespräch herausfinden wollte, ob er vielleicht ein Mädchen sei oder mit der Geschlechterrolle experimentiert (Interview 2 Zeilen 1-3). Ausserdem wurde in diesem Kontext erläutert, dass die Schulsozialarbeit im ersten Gespräch mit Max das Thema Geschlechtsidentität nicht zur Sprache brächte, weil sie unsicher wäre, ob Max direkt darauf angesprochen werden sollte. Diesbezüglich würde die Schulsozialarbeit sich in der Vorbereitung für das zweite Gespräch Rat holen. Sie würde jedoch beim ersten Gespräch darauf achten, nicht zu werten, sodass Max sich wohlfühlt und wiederkommen will (Interview 4 Zeilen 53-71).

**Hypothetische Vorgehensweisen F2:** Bei dieser Kategorie sind alle Vorgehensweisen zusammengetragen, die Fachpersonen der Schulsozialarbeit beschreiben, die der weiterführenden Einzelberatung von Max zugeordnet werden und in der Vorgehensweise einen beabsichtigten Handlungszug im Bereich geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aufweisen.

Es wurde erzählt, dass die Schulsozialarbeit sich über das Thema von der Cis- und Heteronormativität abweichender Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung informieren würde und Unterstützung bei anderen Fachpersonen dafür suchen würde, um für das zweite Gespräch vorbereitet zu sein Max in diesem Thema adäquat begleiten zu können (Interview 4 Zeilen 45-53).

Falls sich in der Beratung zeigen würde, dass eine Selbst- und/oder Fremdgefährdung bei Max feststellbar ist, wurde betont, dass die Schulsozialarbeit in dem Fall intervenieren müsste (Interview 2 Zeilen 91-95).

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit würden sich zudem Informationen in diesem Gebiet beschaffen und sich professionelle Hilfe für die kompetente Vorgehensweise holen (Interview 2 Zeile 86, Interview 4 Zeilen 58-67).

**Hypothetische Vorgehensweise F3:** Bei dieser Kategorisierung handelt es sich um zusammengetragene hypothetische Vorgehensweisen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die sich auf die Arbeit mit der Klasse von Max beziehen, und darauf aus sind, das Mobbing zu bearbeiten und die Klasse zum Thema geschlechtliche und sexuelle Orientierung aufzuklären und so die soziale Situation für Max in der Klasse zu verbessern.

Hierzu wurde erläutert, wie die Schulsozialarbeit mit der Klasse zum Thema Andersartigkeit arbeiten würde und in Absprache mit Max auch das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aufgreifen würde, um die Klasse als Unterstützungssystem von Max zu stärken:

*Ich glaube, dass da der Max genug Unterstützung bekommen sollte und Akzeptanz durch seine Klasse erfahren kann und die Klasse unterstützt wird mit ihren Ängsten, die da sind, die damit zu tun haben und ja dass sie da gestärkt und aufgeklärt werden (Interview 2 Zeilen 96-98.)*

Zudem wurde angeführt, dass die Schulsozialarbeit mit der Klasse arbeiten würde, um Verständnis für das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu wecken und um das Mobbing gegenüber Max in der Schule und auf Social Media zu verhindern oder zu stoppen. Für die Arbeit mit der Klasse würde sie Unterrichtsmaterial recherchieren, um themenspezifisch die Materie im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt vermitteln zu können:

*Wenn ich wirklich mit der Klasse arbeiten komme, wenn es eine gewisse Eskalationsstufe hat, ja dann schon, ja das Verständnis über Prävention erreichen. Eine Klassenstunde zum*

*Thema gestalten. Dann rufe ich vielleicht wieder den an, der sich auskennt an und sage: „Du, hast du vielleicht passendes Unterrichtsmaterial?“ Oder es gibt Fachstellen, oder im Internet, gibt es vielleicht etwas Fertiges, das ich dann gemeinsam mit der Lehrperson im Unterricht machen kann (Interview 4 Zeilen 113-118).*

Und in Absprache mit Max würde die Schulsozialarbeit auch eine Mobbingintervention in der Klasse durchführen, um für ihn Unterstützung in der Klasse zu erreichen. Von der Lehrperson würde die Schulsozialarbeit erwarten, dass sie repressiv vorgehe, um gegen das Mobbing von Max in der Klasse vorzugehen. Falls auf Social Media das Mobbing nicht mehr aufzuhalten wäre, käme auch ein Schulwechsel für Max in Frage, obwohl normalerweise nicht die Opfer sondern die Täter die Schule verlassen müssen. Um in so einem Fall die Täter und ihre strafrelevanten Taten ausfindig zu machen, würde die Schulsozialarbeit in Absprache mit der Schulleitung auch das Einschalten der Jugendpolizei in Betracht ziehen (Interview 4 Zeilen 96-108, 109-114, 119-127).

**Hypothetische Vorgehensweise F4:** Bei dieser Kategorie handelt es sich um Äusserungen zu hypothetischen Vorgehensweisen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die sich auf die Zusammenarbeit mit den Eltern beziehen, um das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt anzugehen.

Hierfür wurde geschildert, wie die Schulsozialarbeit Max zu seinem Helfersystem befragen würde, ob er zum Beispiel Unterstützung in der Familie bekäme (Interview 2 Zeilen 4, 1). Dazu wurde auch erläutert, dass die Schulsozialarbeit mit Max im Gespräch herausfinden wollen würde, ob es jemanden im familiären Umfeld gäbe, der ihn verstehen und ihn unterstützen würde (Interview 4 Zeilen 83-95).

Damit wurde die Gruppe F der Gruppe E gegenübergestellt. Es sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche die Bearbeitung des Themas geschlechtliche und sexuelle Vielfalt hypothetisch nicht scheuen würden und sich Gedanken machten, wie sie das gezielt angehen würden. Sie waren hypothetisch gewillt, dass Thema ausdrücklich zur Sprache zu bringen und richten ihre hypothetischen Vorgehensweisen darauf aus. Sie erkannten die Risiken in diesem Themengebiet und wollten diesen in der fiktiven Situation entgegenwirken. Sie schilderten die Behandlung des Themas auf den Handlungsebenen der Situationserfassung, der weiterführende Einzelberatung, der Arbeit mit der Klasse, sowie der Arbeit mit den Eltern. Im Vergleich zur Gruppe E erläuterten sie wie sie das direkt und explizit angehen würden. Sie artikulierten bereit zu sein, sich dafür ins Thema hineinzuarbeiten, um den Fall professionell zu bearbeiten.

Somit wurden in den letzten Abschnitten die Gruppe E und F umrissen. Im nächsten Textabschnitt geht es darum, wie diese Gruppen und deren kategorisierten Aussagen in Bezug zu den anderen Gruppen gesetzt werden.

## Zwischenfazit 2

Die Sequenzanalyse zu dem Orientierungsrahmen «Hypothetische Vorgehensweisen zur Fall-Vignette Max Teil 1» basiert auf Aussagen von Interviews, bei der die fiktive Fallbearbeitung zur Sprache kam. Als die Sequenzen analysiert wurden, konnte festgestellt werden, dass ein Teil der Fachpersonen der Schulsozialarbeit explizit mit dem Thema sexuelle und geschlechtliche Vielfalt entschlossen arbeiten würden (Gruppe F) und die anderen diesbezüglich zurückhaltende Vorgehensweisen schilderten (Gruppe E).

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit der Gruppe F sind auch der Gruppe zuzuordnen, die betroffene Jugendliche im Thema von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung begleitet hat (Gruppe B). Ein Teil dieser beiden Fachpersonen der Schulsozialarbeit gehört auch der Gruppe an, die in diesem Bereich präventiv tätig war (Gruppe D), während eine Person aufgrund ihrer Aussagen nicht dieser Gruppe sondern der anderen, die nicht präventiv in diesem Themengebiet war (Gruppe C), zugeordnet werden muss. Dennoch wird mit dieser einen Ausnahme ein Bündel aus den Gruppen B, D und F gebildet. Denn die eine Fachperson der Schulsozialarbeit, die zwar nicht der Gruppe D angehört, aber aufgrund der Analyse der anderen beiden Orientierungsrahmen der Gruppe B und F angehört, wird deshalb diesem Bündel zugeteilt.

Die anderen Fachpersonen der Gruppe F haben Vorbehalte direkt und explizit zu oder mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu arbeiten artikuliert. Damit würden diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht zielgerichtet bearbeiten. Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit gehören auch der Gruppe an, die keine Erfahrungen in der Begleitung von betroffenen Jugendlichen gemacht hat (Gruppe A) und auch der Gruppe, die keine präventive Aktionen in ihrem Berufsalltag durchgeführt hat (Gruppe C). Daraus wurde ein Bündel aus den Gruppen A, C und E gemacht.

Folglich kann hergeleitet werden, dass Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die im Fall «Max» Teil 1 ohne Vorbehalte zielgerichtet zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt arbeiten würden, auch zu denen gehören, die bereits queere Jugendliche begleitet haben und mit einer Ausnahme zu diesen gehören, die sich präventiv für die Akzeptanz diese einsetzten.

Zudem kann auch daraus geschlossen werden, dass Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die im Fall «Max» Teil 1 Vorbehalte hatten direkt zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu arbeiten auch die Fachpersonen sind, die noch keine queeren Jugendlichen begleitet haben und sich nicht oder kaum für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von betroffenen Jugendlichen einsetzten.

Im Folgenden werden die beiden Bündel in den zwei Tabellen 7 und 8 visualisiert.

Bündel 1	Gruppe A Es wurden keine Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans bekundet.
	Gruppe C Es wurden keine oder kaum präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.
	Gruppe E Es wurden zu der fiktiven Situation Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.

Tabelle 7: Bündel 1 aus dem Zwischenfazit 2

Bündel 2	Gruppe B Es wurden Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen geschildert.
	Gruppe D Es wurden präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.
	Gruppe F Es wurden zu der fiktiven Situation keine Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.

Tabelle 8: Bündel 2 aus dem Zwischenfazit 2

Somit konnte bis hierher hergeleitet werden, wie die zwei Bündel aus den Gruppen gebildet wurden und sinnhaft geordnet wurden. Im nächsten Teil werden diese Bündel anhand der analysierten Sequenzen durch weitere Gruppen entlang anderer Orientierungsrahmen ergänzt.

### **Hypothetische Vorgehensweisen zur Fall-Vignette «Max» Teil 2**

Bei der Sequenzanalyse zu diesem Orientierungsrahmen sind hypothetische Vorgehensweisen zusammengetragen, die sich auf den Fall «Max» Teil 2 beziehen. Die Ausführungen zu den angedachten Vorgehensweisen lassen sich entlang unterschiedlicher Ansatzpunkte für das Handeln der Fachpersonen der Schulsozialarbeit bei der Fallbearbeitung kategorisieren. Die Kategorien sind wieder entlang von zwei Gruppen geordnet. Einerseits entlang der Gruppe G, bei der hypothetische Vorgehensweisen, sowie Argumentationen und Bewertungen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammengezogen sind, die

gemeinsam haben, dass sie die Situation im Fall nicht mit Homo- und Transphobie in Verbindung brachten. Und andererseits entlang der Gruppe H, bei der hypothetische Vorgehensweisen, sowie Argumentationen und Bewertungen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammengenommen sind, die gemeinsam haben, dass sie die Situation mit Homo- und Transphobie in Verbindung brachten und entsprechend ihr Handeln angedacht haben. In den kommenden Abschnitten werden die Gruppen und Kategorien dargelegt.

**Gruppe G:** Bei dieser Gruppe werden entsprechend der Einführung Kategorien mit Vorgehensweisen aufbereitet, die aufzeigen, wie Fachpersonen der Schulsozialarbeit den zweiten Teil vom Fall «Max» bearbeiten würden, nachdem sie darin keine Homo- und Transphobie vermuteten oder erkannten.

**Hypothetische Vorgehensweisen G1:** Bei dieser Kategorie sind angedachte Vorgehensweisen, Argumentationen und Bewertungen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit aufgeführt, welche die Ursache für das Problem in der Situation vom Fall «Max» Teil 2 nicht als Homo- und Transphobie bestimmten.

Hierzu wurde erläutert, dass die Schulsozialarbeit die Problemsituation in der Hinsicht interpretierte, dass wegen der Entwicklungsphase der Identitätsfindung, in der sich die Jugendlichen befinden, Konflikte entstehen können, wenn Unsicherheiten auftauchen, weil jemand diesbezüglich von der Norm abweicht (Interview 1 Zeilen 151-156).

**Hypothetische Vorgehensweisen G2:** Bei dieser Kategorie werden die gedachten Vorgehensweisen, Argumentation und Bewertungen skizziert, die aussagten, wie, mit wem und weshalb sie mit verschiedenen Parteien das Gespräch suchen würden, um die Situation im Fall «Max» Teil 2 angehen würden, ohne den Aspekt der Homo- und Transphobie explizit mitgedacht zu haben.

Hierfür wurde umschrieben, dass die Schulsozialarbeit ihren Auftrag darin sehe, in diesem Fall zwischen den beteiligten Parteien zu vermitteln. Sie sah ihren Auftrag nicht darin sich anwaltschaftlich für Max einzusetzen, sondern mediativ vorzugehen:

*Ich sehe meine Rolle als Schulsozialarbeiterin als Dolmetscher. Es geht mir nicht darum immer Recht zu haben, zu kämpfen. Für mich ist es wichtig, dass der Kommunikationsfluss da ist, dass man sich verständigt, sich einliest, Kompromisse findet. Das sieht mir so aus als ob das ein Kompromissfall wäre (Interview 1 Zeilen 135-138).*

Hierzu bewertete die Schulsozialarbeit die Haltung der Schulleitung, welche von Max als «bunter Vogel» spricht als schwierig und meinte, dass sie deshalb mit der Schulleitung das Gespräch suchen würde und es dann darauf ankäme, wie der reagiert (Interview 1 Zeilen 139-142).

Zudem wurde erzählt, dass die Schulsozialarbeit die Beleidigungen mit der Bezeichnung «Schwuchtel» nicht tolerieren wollen würde und deshalb das Gespräch mit dem Schulleiter suchen würde und anstreben würde die Eltern der beteiligten Kinder für die Bearbeitung des Falls hinzuzuziehen. Sie wäre damit überfordert, wenn so miteinander gesprochen werden würde. Sie wüsste nicht wie sich die Garderobensituation richtig lösen liesse. Für die Fallbearbeitung würde sie bei Fachstellen, die sich mit solchen Situationen auskennen könnten, Hilfe holen (Interview 8.2 Zeilen 94-102).

**Hypothetische Vorgehensweisen G3:** Unter dieser Kategorie werden die hypothetischen Lösungswege der Fachpersonen der Schulsozialarbeit abgebildet, die angedacht wurden, um die problematische Situation in der Garderobe im Fall «Max» Teil 2 aufzulösen, ohne allfällige Homo- und Transphobie dabei mitgedacht zu haben.

Es wurde dargelegt, wie die Schulsozialarbeit Leon als Mobber zur Rechenschaft ziehen würde und in Betracht ziehen würde, dass er sich ausserhalb der Gemeinschaftsgarderobe umzieht, weil er in dem Fall die Inklusion aller verhindert. Für Max würde die Schulsozialarbeit keine Ausnahmeregelung beim Umziehen in Betracht ziehen (Interview 3 Zeilen 74-82). Sie ist der Meinung, dass Max lernen müsste, trotz seinem Anderssein, sich innerhalb der Normen zu bewegen:

*Es gibt keine Möglichkeiten Sondermöglichkeiten zu schaffen Es hat eine Garderobe für Mädchen, eine Lehrergarderobe, eine Bubengarderobe und er muss lernen trotz seiner Differenzen, sich mit den anderen zu bewegen, punkt aus, das gehört dazu. Man kann dies unterstützen, dass das funktioniert, indem wir die grössten Übeltäter ausschliessen oder ein Anti-Mobbing-Verfahren inszenieren, auch denkbar, so können wir ihn unterstützen, aber es ist klar, dass die Garderobensituation durch die Schule definiert ist: „Daran muss du dich halten“ (Interview 3 Zeilen 83-89).*

Zudem begründete sie es auch damit, dass eine Ausnahmeregelung nur in Frage käme, wenn es mehr Betroffene gäbe, wie das der Fall ist bei der Verpflegungsauswahl, bei welcher darauf geachtet wird, dass es eine Alternative zum Schweinefleisch gibt, weil der Anteil der muslimischen Jugendlichen sehr hoch ist und die Schule diesen deshalb gerecht werden müsse (Interview 3 Zeilen 97-106).

Jedoch würde sich die Schulsozialarbeit dafür einsetzen, dass sich Max ungestört mit den anderen umziehen kann und würde deshalb eine Mobbingintervention durchführen, damit Leon in seinem ausschliessenden Verhalten gestoppt wird und die Mitschüler\_innen mobilisiert werden könnten, die Max unterstützen würden (Interview 3 Zeilen 43-50).

In diesem Kontext wird ferner von einer weiteren Fachperson der Schulsozialarbeit angezweifelt, ob es überhaupt eine Lösung sein könnte, dass es dauerhaft eine dritte Garderobe



gäbe. Die Schulsozialarbeit denkt, dass es ein grosses Projekt wäre, das Umdenken erfordern würde, wie das, als das ganze Schulhaus umgebaut wurde, um die Schule rollstuhlgerecht zu führen (Interview 8.2 Zeilen 100-102, 131-150).

So wurde die Gruppe G mit hypothetischen Vorgehensweisen für den Teil 2 der Fall-Vignette «Max» skizziert, die keine Homo- und Transphobie thematisierten. Es wurde zwar vereinzelt geäussert, dass die Beleidigungen oder Äusserungen von Leon oder der Schulleitung nicht in Ordnung seien, aber darüber hinaus wurde nicht der Schluss gezogen, dass es sich um Homo- und Transphobie handeln könnte, sondern wenn, dann wurde es mit Mobbing in Verbindung gebracht, das angegangen werden müsste. Zwar wurde geschildert, dass die Jugendlichen in der geschlechtlichen Identitätsfindung verunsichert sein können, wenn jemand mit seiner Entwicklung die Zweigeschlechtlichkeit in Frage stellt und deshalb Konflikte entstehen können. Jedoch schloss die Schulsozialarbeit dann nicht daraus, dass die dabei resultierten Beleidigungen homo- und transphob sein könnten, sondern artikulierte es so, dass sie es als nachvollziehbar einordne, dass es dadurch zu Schwierigkeiten in der Garderobe käme. Zudem wurden entweder keine oder nur mit einer kritischen Haltung Ausnahmeregelung angedacht. Damit wurde deutlich, dass die zweigeschlechtlich aufgeteilten Umkleidegarderoben für diese Fachpersonen nicht oder kaum vorstellbar zu verändern waren. Einerseits weil es viele Fragen aufwerfen würde und andererseits weil es zu wenig Betroffene sind, als das sich das rechtfertigen liesse. Damit wurde deutlich, dass eine gewisse Überforderung in so einer Situation aufkäme und die Orientierung an der Norm nicht oder kaum zu überwinden zu wollen scheint. Max würde durch diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit unterstützt werden mit der Situation umzugehen, es würde aber nicht auf seine queere Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung eingegangen werden. Er würde auch nicht ausdrücklich vor Homo- und Transphobie geschützt werden. Nach dem die Gruppe G mit ihren Aussagen kategorisiert dargelegt wurde, wird im nächsten Schritt die andere Gruppe in diesem Orientierungsrahmen ausgeführt.

**Gruppe H:** Unter dieser Gruppe werden die hypothetischen Lösungswege der Fachpersonen der Schulsozialarbeit abgebildet, die angedacht wurden, um die problematische Situation überzeugt und entschlossen in Hinsicht der Homo- und Transphobie in der Garderobe im Fall «Max» Teil 2 aufzulösen.

**Hypothetische Vorgehensweisen H1:** Diese Kategorie führt Vorgehensweisen, Argumentation und Bewertungen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit an, welche die Situation im Fall «Max» Teil 2 mit Homo- und Transphobie in Verbindung brachten und ihr hypothetisches Handeln daraus herleiteten.

Hierzu wurde erzählt, dass die Schulsozialarbeit das Gespräch mit der Schulleitung suchen würde, um mit ihr das Vorgehen zu besprechen, weil Homo- und Transphobie nicht akzeptiert werden dürfe und etwas dagegen gemacht werden müsse. Sie plädierte dafür, etwas zu unternehmen, dass Max sich mit den anderen umziehen kann, ohne homo- und transphoben Beleidigungen ausgesetzt zu sein, oder eine alternative Lösung zu finden, falls Max selbst sich nicht mehr zumuten würde sich aufgrund der gemachten Erfahrungen mit den anderen Jungs umzuziehen (Interview 5 Zeilen 129-151).

Des Weiteren wurde erläutert, dass sie auch das Gespräch mit der Schulleitung suchen würde, da sie die Aussage «keine Extrawürste für bunte Vögel» als unangebracht bewertet und mit ihr über ihre Haltung zu Homo- und Transphobie und geschlechtliche und sexuelle Vielfalt diskutieren würde, um etwas gegen das homo- und transphobe Verhalten zu unternehmen. Ferner wurde ergänzt, dass sie auch die Sportlehrperson im Umgang mit dieser Situation coachen würde (Interview 6 Zeilen 127-148). Zudem würde sie mit Leon seine Angst und sein homo- und transphobes Verhalten bearbeiten und mit der Klasse die Verantwortung, die alle mittragen, damit niemand ausgeschlossen und beleidigt wird, erarbeiten:

*Also eben ich meine der Mitschüler, der verlangt das ja, weil er Angst hat, das ist der, der homophobe, oder? Ich habe das Gefühl mit dem muss man ja dann auch arbeiten. Und er wird ja nicht der einzige sein. Er ist vermutlich der Anführer, nehme ich an, der sich getraut etwas zu sagen und dann nimmt er die anderen alle hinter sich her. Gerade bei Mobbingfällen muss man ja immer auch den Anführer nehmen, also der, der das alles aus irgendeinem Grund macht. Der macht das ja meistens aus Angst. Das zu klären mit diesem und mit der Klasse, was auch die Aufgabe der Klasse ist (Interview 6 Zeilen 149- 158).*

Bei der Gruppe H sind deutlich Vorgehensweisen, bzw. Argumentationen und Bewertungen aufzufinden, die darauf ausgerichtet sind gegen die vermutete Homo- und Transphobie von Leon und möglicherweise von weiteren Mitschüler\_innen vorzugehen. Auch die Aussage der Schulleitung «keine Extrawürste für bunte Vögel» wird angeprangert. Zudem wurde eine Ausnahmeregelung in Betracht gezogen, wenn sich Max nicht mehr vorstellen könnte, sich mit den anderen umzuziehen. Bei der Darlegung diesen theoretischen Vorgehensweisen in so einem Fall wird deutlich, dass es ausschlaggebend ist, ob die beschriebene Situation mit Homo- und Transphobie in Verbindung gebracht wird. Das Wohl von Max wurde durch die interviewten Schulsozialarbeitenden eindeutig über die zweigeschlechtliche Ordnung der Garderoben gestellt und die Homo- und Transphobie erkannt, die angegangen werden müsste, weil Max darunter leiden könnte und nicht als der gesehen wurde, der sich anpassen müsste.

Damit wurden zu einem weiteren Orientierungsrahmen Gruppen gebildet und Äusserungen geordnet. Als nächstes wird ein weiteres Zwischenfazit gezogen, um aufzuzeigen, wie sich die zwei Bündel noch weiter ausbilden.

### **Zwischenfazit 3**

Bei der Analyse der Sequenzen ist aufgefallen, dass ein Teil der Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die Problemsituation mit Homo- und Transphobie in Verbindung gebracht haben. Der andere Teil der Sozialarbeitenden haben die Problemsituation als Exklusion und/oder Mobbing definiert, ohne den homo- und transphoben Anteil erkannt und expliziert zu haben. Daraufhin konnten die interviewten Fachpersonen der Schulsozialarbeit im ersten Schritt jeweils entweder der Gruppen G oder H zugeordnet werden und im zweiten Schritt entweder dem Bündel 1 mit den Gruppen A und C oder dem Bündel 2 mit den Gruppen B und D.

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche die Situation als Homo- und Transphobie gedeutet haben, gehören auch zu der Gruppe, die bereits mit Fällen in diesem Themenbereich im Berufsalltag konfrontiert wurden (Gruppe B) und auch zu der Gruppe, die präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt tätigten (Gruppe D). Die anderen Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die die Situation nicht mit Homo- und Transphobie in Verbindung gebracht haben, gehören der Gruppe an, die noch keinen Fall begleitet haben (Gruppe A), bei dem es um die von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung ging und kann auch der Gruppe zugeordnet werden, die keine oder kaum präventive Unternehmungen in diesem Themengebiet tätigte (Gruppe C). Demzufolge können die gebildeten Gruppen G und H zum Orientierungsrahmen der Fallbearbeitung «Max» Teil 2 den beiden Bündeln, die bei der vorherigen Analysen zu den vorherigen Orientierungsrahmen entstanden sind, zugeteilt werden. So lässt sich die Gruppe G, die sich aus Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammensetzt, welche bei der Fallbearbeitung «Max» Teil 2 den Bezug zur Homo- und Transphobie nicht erkannt und expliziert haben, dem Bündel mit den Gruppen A, C, und E zuteilen. Die Gruppe H, die sich aus den Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammensetzt, welche die Homo- und Transphobie bei der Fallbearbeitung erkannt und mitgedacht haben, können dem Bündel mit der Gruppe B, D und F hinzugefügt werden.

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die präventive Projekte für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt durchführten und queere Jugendliche begleitet haben, Homo- und Transphobie in einer fiktiven konfliktreichen Situationen erkannt, sie benannt und auch aufgrund von der Homo- und Transphobie Handlungsbedarf begründet haben.

Während Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die nicht oder kaum präventiv im Feld der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt agierten und keine betroffenen Jugendlichen begleitet haben, in einer fiktiven allenfalls homo- und transphoben Situationen Homo- und Transphobie nicht erkannt haben. Sie erkannten die anderen sozial schwierigen Problemstellungen wie Ausschluss und Mobbing und definierten entsprechend diesen Interventionsbedarf. Darauf folgend werden die um zwei Gruppen ergänzten Bündel 1 und 2 in der Tabelle 9 und 10 dargestellt.

Bündel 1	Gruppe A Es wurden keine Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen bekundet.
	Gruppe C Es wurden keine oder kaum präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.
	Gruppe E Es wurden zu der fiktiven Situation Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.
	Gruppe G In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie nicht erkannt und keine Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.

Tabelle 9: Bündel 1 aus dem Zwischenfazit 3

Bündel 2	Gruppe B Es wurden Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen geschildert.
	Gruppe D Es wurden präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.
	Gruppe F Es wurden zu der fiktiven Situation keine Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.
	Gruppe H In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie erkannt und die Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.

Tabelle 10: Bündel 2 aus dem Zwischenfazit 3

Nachdem die Bündel um weitere Gruppen ergänzt wurden, folgt im weiteren Teil die letzte Analyse zum letzten Orientierungsrahmen.

### **Hypothetische Vorgehensweisen zur Fall-Vignette «Max» Teil 3**

Bei der Sequenzanalyse zu diesem Orientierungsrahmen sind hypothetische Vorgehensweisen von Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammengetragen, die sich auf den Fall «Max» Teil 3 beziehen. Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit werden aufgrund der Sequenzanalyse ihrer Erläuterungen in zwei Gruppen unterteilt. Die eine Gruppe I stellt sich aus Fachpersonen der Schulsozialarbeit zusammen, die im Fall «Max» Teil 3 den Vorwurf von Leon, dass Max in belästigt haben soll und die daraus resultierte Gewalt in der Hinsicht der gewaltbereiten Konfliktaustragung beurteilen. Die allfällige Homo- und Transphobie wurde dabei nicht mitgedacht. Und die andere Gruppe J konsolidiert sich aus Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche die Situation im Fall «Max» Teil 3 unter dem Gesichtspunkt der allfälligen Homo- und Transphobie beleuchteten, homo- und transphobes Motiv für den Vorwurf der sexuellen Belästigung gegenüber Max und die Gewaltbereitschaft von Leon vermuteten und dementsprechend ihr hypothetisches Vorgehen umschrieben.

**Gruppe I:** Wie gerade eingeleitet, bildet die Gruppe I Fachpersonen der Schulsozialarbeit ab, die in der Fallsituation «Max» Teil 3 keine Homo- und Transphobie vermuteten oder erkannten, sondern die Situation aus einem anderen Blickwinkel deuteten.

**Hypothetische Vorgehensweisen I1:** Unter dieser Kategorisierung werden Vorgehensweisen, Argumentationen und Bewertungen zusammengetragen, welche in der beschriebenen Situation im Fall «Max» Teil 3 ein anderes Kernproblem als das der möglichen Homo- und Transphobie bestimmten und entsprechend diesem eine Intervention darlegten. Entsprechend wurde z.B beschrieben, dass die Schulsozialarbeit anhand des Erklärungsmodells für Konfliktabläufe den Gewaltkreis erklären würde und den beiden Jugendlichen ihren Anteil am Konflikt aufzeigen würde. Dabei würde sie mit ihnen reflektieren, wie sie in Konfliktsituationen anders mit ihren Gefühlen umgehen könnten, statt gewalttätig zu werden und dadurch den Gewaltkreis durchbrechen könnten (Interview 3 Zeilen 107-135). Die Beleidigung von Leon gegenüber Max wurde nicht als homo- und transphobe Abwertung von Leon Max gegenüber gedeutet. Das Beispiel der Beleidigung «schwule Sau» wurde als eine genannt, die sich die Jugendlichen gegenseitig geäußert haben könnten, um sich gegenseitig zu verletzen.

Ansonsten wurde hierfür erläutert, wie die Schulsozialarbeit mit Leon und Max klären wollen würde, was wirklich zwischen ihnen vorgefallen sei. Sie schilderte, dass sie herausfinden wollte, ob Max Leon tatsächlich angefasst hat. Sie erläuterte, dass sie sich vorstellen kann, dass Leon sich durch einen Blick von Max provoziert gefühlt haben könnte. Wenn dem so

sei, würde sie Leon erklären, dass jeder Mal durch die Garderobe schaue und dass es nicht in Ordnung sei gewalttätig zu werden (Interview 8.2 Zeilen 112-128):

*Wenn es ein Blick wäre und im Rahmen vom Gespräch gesagt wird: „Ja er hat mich komisch angeschaut.“ Und Max sagt ja ich habe nur durch die Umkleide geschaut“ und sagt „ja wir schauen uns alle mal an, und das war scheisse, dass du mich geschlagen hast“. Irgendwie so, dann kann es das gewesen sein. Wenn beide das Gefühl haben, es ist damit geklärt, dann hätte ich auch nicht das Gefühl, das man daraus mehr machen müsste (Interview 8.2 Zeilen 122-128).*

Aus diesen Aussagen ist somit zu lesen, dass das Problem an der Situation als eins der gewaltbereiten Konfliktlösung gedeutet wurde. Die Beleidigung «Schwuchtel», welche darauf hinweisen könnte, dass es sich um eine homo- und transphobe Einstellung von Leon Max gegenüber handeln könnte, wird nicht in Betracht gezogen. Sowohl die Beleidigung als auch die daraus resultierte Gewalt wurde zwar als Problem benannt, dass bearbeitet werden muss. Dies wurde jedoch nicht im Hinblick der potenziellen Homo- und Transphobie in der Situation angedacht.

Nun folgt die Erläuterung der anderen Gruppe und derer kategorisierten Aussagen zu diesem Orientierungsrahmen.

**Gruppe J:** Entsprechend der Einleitung zur Sequenzanalyse im Orientierungsrahmen der Fallbearbeitung «Max» Teil 3, bildet die Gruppe J Fachpersonen der Schulsozialarbeit ab, die in der Fallsituation Homo- und Transphobie vermuteten bzw. erkannten und die Situation in dieser Hinsicht zu bearbeiten beabsichtigen würden.

**Hypothetische Vorgehensweisen J1:** Bei dieser Kategorisierung werden Vorgehensweisen, Argumentationen und Bewertungen dargestellt, welche in der beschriebenen Situation im Fall «Max» Teil 3 Homo- und Transphobie als Kernproblem deuteten und ausdrückten, wie die Schulsozialarbeit das Bearbeiten der Homo- und Transphobie beabsichtigen würden.

In diesem Zusammenhang wurde beschrieben, dass die Schulsozialarbeit die beteiligten Jugendlichen Leon und Max befragen würde und herausfinden wollte, was wirklich vorgefallen sei, weil sie sich nicht vorstellen konnte, dass Max Leon tatsächlich sexuell belästigt haben sollte. Da sie davon ausging, dass Max Leon nicht sexuell belästigt hat und Leon aus ablehnendem Motiv Max angegriffen hat und es deshalb zu Gewalt zwischen ihnen kam, würde sie mit Leon dazu arbeiten, wie er mit seinen allfälligen homo- und transphoben Gedanken und Gefühlen anders umgehen kann, statt Max anzugreifen (Interview 5 Zeilen 152-164):

*Darum gehe ich eher davon aus, dass das ein Vorwand ist, um eben, weil er vielleicht dagegen ist: „Darum habe ich ihn angegriffen“. Deshalb würde ich da sehr genau befragen,*

*sodass vielleicht auch Widersprüche kommen, um auch so zu zeigen: „Hey kuck, ich habe das Gefühl das ist anders gelaufen“. Und wieder die klare Erwartung mitteilen, wie das laufen muss in der Garderobe. Aber Leon auch stärken und mit ihm schauen, wie könnte er es anders machen, also so dann aufeinander los. Da sehe ich nicht so wer ist auf wen los, deshalb kucken, wie man das begleiten kann, dass man das auch anders deponieren kann als da reinhauen gehen (Interview 5 Zeilen 157-164).*

Nachdem die letzte Gruppe des letzten Orientierungsrahmens dargestellt wurde, folgte das Schlussfazit der gesamten Sequenzanalyse.

### **Schlussfazit**

Beim sequenziellen Vergleich der Aussagen der interviewten Fachpersonen der Schulsozialarbeit im Orientierungsrahmen der Fallbearbeitung des 3. Teils vom Fall «Max» konnten zwei Art und Weisen den Fall zu interpretieren und zu bearbeiten unterschieden werden. Diese konnten als zwei Gruppen konstruiert werden, die vorangegangen dargelegt wurden. Beim Vergleich mit den anderen Gruppen der vorgängigen Orientierungsrahmen konnten diese konstruierten Gruppen ebenfalls den nach und nach gebildeten Bündeln zugeteilt werden.

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche im Fall «Max» Teil 3 die Homo- und Transphobie nicht gedeutet haben (Gruppe I), gehören auch der Gruppe an, die noch keine Erfahrung in der Begleitung von bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen hat (Gruppe A) und gehören ebenso der Gruppe an die nicht oder kaum präventiv im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt war (C). Zudem gehören sie auch den Gruppen E und G an, die bei der Fallbearbeitung «Max» Teil 1 zu denen gehören, die Vorbehalte hätten explizit und direkt mit dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu arbeiten; auch nicht zu denjenigen, die bei der Fallbearbeitung «Max» Teil 2 den Fall nicht in der Hinsicht, dass es sich um Homo- und Transphobie handeln könnte, interpretiert haben. Damit wird die Gruppe I dem Bündel 1 zugeordnet, das sich aus den Gruppen A, C, E und G ergeben hat.

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche die Homo- und Transphobie im Fall «Max» Teil 3 mitdachten und die Gruppe J darstellen, gehören auch der Gruppe an, die queere Jugendliche begleitet hat (B) und auch der Gruppe, die präventiv gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt vorging (D), an. Des Weiteren gehören sie auch der Gruppe F und der Gruppe H an, die sich aus Fachpersonen zusammensetzen, die beim Fall «Max» Teil 1 keine Vorbehalte hätten direkt und explizit mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu arbeiten und denjenigen, die in der Fallbearbeitung «Max»

Teil 2 die Situation unter dem Gesichtspunkt der Homo- und Transphobie bearbeiten würden. Somit kann die Gruppe J dem Bündel 2, welches sich aus den gerade aufgezählten Gruppen zusammenstellt, zugeordnet werden.

Im Folgenden werden die finalen Bündel 1 und 2 in den Tabellen 11 und 12 dargestellt.

Bündel 1	Gruppe A
	Es wurden keine Erfahrung in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen bekundet
	Gruppe C
	Es wurden keine präventiven Unternehmungen im Bereich geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.
	Gruppe E
	Es wurden zu der fiktiven Situation Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.
	Gruppe G
	In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie nicht erkannt und keine Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.
	Gruppe I
	In der fiktiven Situation wurde allfällige Homo- und Transphobie nicht erkannt und keine Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.

Tabelle 11: Bündel 1 aus dem Schlussfazit

Bündel 2	Gruppe B
	Es wurden Erfahrungen in der Fallbearbeitung mit bisexuellen, lesbischen, schwulen und/oder trans Jugendlichen geschildert.
	Gruppe D
	Es werden präventive Unternehmungen im Bereich der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt expliziert.
	Gruppe F
	Es wurden zu der fiktiven Situation keine Vorbehalte, um mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten, zum Ausdruck gebracht.
	Gruppe H
	In der fiktiven Situation wurde die allfällige Homo- und Transphobie erkannt und die Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.



	<p>Gruppe J</p> <p>In der fiktiven Situation wurde die allfällige Homo- und Transphobie erkannt und die Absicht sie zu bearbeiten artikuliert.</p>
--	--

Tabelle 12: Bündel 2 aus dem Schlussfazit

Nach dem die Aussagen der Schulsozialarbeitenden sequenziell verglichen wurden, konnten auf dieser Grundlage sinngenetisch zwei Typen gebildet werden. Diese werden im nächsten Teilkapitel erläutert.

### 3.1.2 Sinngenetische Typenbildung

Aufgrund der vorangegangenen Analyse der Sequenzen entlang der fünf ausgewählten Orientierungsrahmen konnten zehn Gruppen gebildet werden, die sinngenetisch zu zwei Bündeln zusammengenommen werden konnten. Daraus können nun entsprechend dieser zwei Bündel an Gruppen zwei Typen herausgebildet werden, die folgend in der Tabelle 13 dargestellt werden und im kommenden Unterkapitel beschrieben werden.

Typen	1	<p>Fachpersonen der Schulsozialarbeit ohne queeres Bewusstsein</p> <p>Das sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit ohne ein ausreichend ausgebildetes Bewusstsein für die Lebenslage von Jugendlichen, die eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung haben und dementsprechend im Berufsalltag vorgehen.</p>
	2	<p>Fachpersonen der Schulsozialarbeit mit queerem Bewusstsein</p> <p>Das sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit mit Bewusstsein für die Lebenslage von Jugendlichen, die eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung haben und dementsprechend im Berufsalltag vorgehen.</p>

Tabelle 13: sinngenetische Typenbildung

Die acht Interviewten Fachpersonen lassen sich überwiegend dem einen oder anderen Typus zuordnen. Sie weisen vereinzelt auch Komponenten des anderen Typus auf, sodass sie nicht gänzlich, aber weitgehend dem einen oder anderen Typus entsprechen. Die Interviews 1,3,7,8 entsprechen weitgehend dem Typ 1 und die Interviews 2,4,5,6 dem Typ 2.

#### **Typ 1: Fachpersonen der Schulsozialarbeit ohne queeres Bewusstsein**

Dieser Typus zeichnet sich durch Fachpersonen der Schulsozialarbeit aus, die keine Erfahrung darin haben Jugendliche, welche nicht der Cis- und/oder Heteronormativität entsprechen, in ihrem Berufsalltag begleitet zu haben. Diesen Umstand versuchen sie sich mit Faktoren zu erklären, die sich einerseits auf das soziale Umfeld der Schule beziehen oder

auf die Entwicklung der betroffenen Jugendlichen. Sie gehen davon aus, dass queere Jugendliche sich ihrer Geschlechtsidentität und/oder ihrer sexuellen Orientierung erst nach der Schulzeit bewusst werden und/oder dass sie es bis danach für sich behalten, weil das Umfeld ihre von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung überwiegend ablehnt. Dieser Typus einer Fachperson der Schulsozialarbeit engagiert sich für die Diversität, die über die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt hinausgeht und sich deshalb indirekt auch für queere Jugendliche einsetzt. Die einen intervenieren in diesem Zusammenhang in Krisen jeglicher Art gleich, während das Thema zunächst zweitrangig ist. Sie würden in einem LGBTQ-Fall so vorgehen, wie sie es auch in vergleichbaren Themengebieten tun, während die anderen ein ausserordentliches und individuell auf die Situation ausgerichtetes Handeln hypothetisch in Betracht ziehen, ohne eine klare Vorstellung davon zu haben.

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit dieses Typus charakterisieren sich zudem dadurch, dass sie kaum oder keine präventiven Unternehmung im Bereich der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt tätigen. Dies begründen sie auf unterschiedliche Art und Weisen. Einerseits sehen sie die Verantwortung oder diesen Auftrag nicht bei sich, sondern bei anderen Fachpersonen, wie beispielsweise bei den Lehrpersonen. Andererseits begründen sie es damit, dass sie das mit den Schüler\_innen aufgreifen und bearbeiten, was von ihrer Seite an Bedarf an die Schulsozialarbeit herangetragen wird. Zudem wird dieser Umstand auch damit begründet, dass andere Themen kurzfristig relevanter seien und grösseren Druck, sie präventiv zu bearbeiten, erzeugen als dieses der Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. Zu diesem Typus gehören auch die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die sich in der Kommunikation nicht explizit für die Akzeptanz oder gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt vorgehen, wenn beispielsweise Schüler\_innen sich gegenseitig mit der Bezeichnung «schwul» beleidigen. Die Schulsozialarbeitenden dieses Typus begründen es damit, dass sie sich für den respektvollen Umgang untereinander im Allgemeinen einsetzen und es dabei keine Rolle spiele, womit sich die Jugendlichen gegenseitig beleidigen.

In der hypothetischen Fallbearbeitung eines möglichen LGBTQ-Falls stellen sich diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit als zurückhaltend heraus, explizit und direkt mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt arbeiten zu wollen. Das äussert sich entweder so, dass sie die Situation nicht oder mit Vorbehalt als LGBTQ-Fall deuten oder so, dass sie bei der Auftragsklärung gehemmt das Kernthema als LGBTQ-Thema erfassen, d.h. nur wenn Jugendliche es von sich aus als solches benennen oder unmissverständliche Andeutungen in diese Richtung machen würden. In der Einzelberatung würden diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit eine\_n Jugendlichen, der sich gender-untypisch verhält in

seinem Anderssein und seinem Selbstwert stärken, ohne auf das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zuzusprechen zu kommen. Falls es aber unverkennbar um dieses Thema gehen sollte, würden sie für die\_den betroffene\_n Jugendliche\_n eine externe Beratungsstelle aufsuchen, die sich damit auskennt, da sie die Bearbeitung durch sie selbst, z.B. aus dem Grund der fehlenden zeitlichen Ressourcen, nicht in Betracht ziehen. Die Fachpersonen dieses Typus würden mit der Klasse arbeiten, um gegen die Beleidigungen gegenüber der\_dem queeren Jugendlichen vorzugehen. Dabei würden sie eine Mobbingintervention durchführen, ohne unbedingt das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt dabei mit der Klasse zu bearbeiten, auch wenn die Beleidigungen Bezeichnungen von geschlechtlichen und/oder sexuellen Identitäten im abwertenden Sinne bezeichnen. Auch bei der Arbeit mit den Eltern würden diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit zaghaft mit den Eltern das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt angehen. Erst wenn es sich handfest um dieses Thema handeln würde, würden sie eine externe Beratungsstelle, die damit umzugehen weiss, für die Eltern aufsuchen und sie an diese verweisen. Wenn ein kultureller und religiöser Familienhintergrund bestehen würde, der das Thema ablehnt und tabuisiert, würden sich diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit die Fallbearbeitung schwierig vorstellen, was bei ihnen ebenfalls zur Zurückhaltung führen kann, explizit und direkt mit dem Thema arbeiten zu wollen.

Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit haben zudem gemeinsam, dass sie eine Situation in einem fiktiven Fall nicht mit Homo- und Transphobie in Verbindung bringen, auch wenn bestimmte Umstände darauf hinweisen könnten, wie z.B. das Aus der Garderobe ausschliessen wollen von jemandem der queer sein könnte, zumindest der so im beleidigenden Sinn bezeichnet wird. Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit dieses Typus deuten solche Situationen, die auf Homo- und Transphobie gründen könnten beispielsweise als solche, bei der es zu einem Konflikt kommen kann, weil Verunsicherungen im Bereich der geschlechtlichen Identitätsentwicklung entstehen können, wenn jemand sich in eine Richtung entwickelt die gender-untypisch ist, ohne das Verhalten im Konflikt als homo- und transphobes zu bezeichnen. Ein solches Verhalten im Konflikt würden sie zwar als problematisch deuten und es im Hinblick auf den Anspruch des respektvollen Umgangs bearbeiten wollen, die möglicherweise zu Grunde liegende Homo- und Transphobie würden sie jedoch nicht als Problem in Betracht ziehen. Ihnen ist auch gemeinsam, dass sie bei einer fiktiven Situation, in der es zu Gewalt kommt, die mögliche Ursache dafür nicht in der Homo- und Transphobie begründet sehen, obwohl gewisse Aspekte darauf hinweisen, wie z.B. ein Vorwurf eines sexuellen Übergriffs, der auf einem homo- und transphoben Motiv gründen könnte, weil er mit einer homo- und transphoben Beleidigung geäußert wird. Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit bestimmen in einer solchen ausgedachten Situation die Ursache im Unvermögen der Beteiligten gewaltfrei einen Konflikt zu lösen. Zudem neigen

diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit dazu, für queere Jugendliche keine Ausnahmeregelung in Erwägung zu ziehen, wie z.B für wohlmöglich trans Jugendliche, für welche die Garderobensituation, in der sie sich bei homo- und transphob äussernden und verhaltenden Mitschüler\_innen umziehen müssten, was möglicherweise unzumutbar für sie sein könnte. Einerseits zweifeln sie an, dass die binäre Geschlechterordnung in der Schule aufgebrochen werden kann oder soll, und andererseits begründen sie es damit, dass ein paar wenige Personen sich der Mehrheit unterzuordnen haben. Dieser Typus einer Fachperson der Schulsozialarbeit würde eher zwischen allen Beteiligten eine Kompromisslösung ersuchen und sich nicht anwaltschaftlich für queere Jugendliche einsetzen, die mit homo- und transphobem Verhalten konfrontiert sind.

Damit wurde ein Typus von Schulsozialarbeitenden umrissen, der sich auf mehreren Ebenen als queer-unsensibel einstufen lässt und dadurch queere Jugendliche passiv und vermutlich unwillentlich in ihrem Vorgehen diskriminieren, indem sie insuffizient gegen Homo- und Transphobie vorgehen und sich allenfalls unzureichend gezielt für die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einsetzen.

### **Typ 2: Fachpersonen der Schulsozialarbeit mit queerem Bewusstsein**

Die Schulsozialarbeitenden dieses Typus haben gemeinsam, dass sie Erfahrung in der Begleitung von queeren Jugendlichen in ihrem Berufsalltag haben. Sie haben Mädchen und Jungen begleitet, die sich mit dem gegengleichen Geschlecht identifiziert und/oder vom gleichen Geschlecht angezogen fühlen und deshalb Schwierigkeiten hatten. Sie haben auch Erfahrungen damit Mädchen und Jungs, die sich gender-untypisch verhalten haben, zu begleiten und deren Herausforderungen bearbeitet zu haben. Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit arbeiten mit den betroffenen Jugendlichen, ihren Eltern, deren Klassen und Lehrpersonen ausdrücklich und gezielt zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt.

Sie klären die Eltern über verschiedene Geschlechtsidentitäten und/oder sexuelle Orientierungen auf und raten ihnen sich diesbezüglich zu informieren. Zudem haben sie Ärzte und Fachstellen, die mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt versiert sind recherchiert, und verweisen die Eltern an diese weiter, sobald spezifische Fachkenntnisse von Bedarf sind. In der Beratung versuchen sie das Verständnis der Eltern gegenüber dem Kind zu fördern, aber auch das des Kindes gegenüber den Eltern, wenn Ängste vorhanden sind oder eine positive Einstellung gegenüber dem Prozess fehlt, welchen die Jugendlichen durchmachen.

Diese Schulsozialarbeitenden arbeiten mit den Lehrpersonen zusammen, um queere Jugendliche zu begleiten. Sie raten den Lehrpersonen als enge Bezugsperson mit den Jugendlichen über die Situation wertschätzend ins Gespräch zu kommen und zu verbalisieren, was ihnen auffällt und weshalb sie sich sorgen machen.

Die Schulsozialarbeitenden dieses Typus arbeiten mit den Klassen, um queeren Jugendlichen ein LGBTQ-akzeptierendes Klima zu ermöglichen. Sie lehren den Jugendlichen einen positiven Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und klären sie über verschiedene Ausprägungen von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen auf. Dabei setzen sie sich gegen Homo- und Transphobie ein, indem sie den Jugendlichen Empathie für queere Jugendliche lehren. Sie machen den Jugendlichen deutlich, dass homo- und transphobe Äusserungen nicht toleriert werden und suchen das Gespräch mit den Eltern, falls Jugendliche trotz Aufklärung und Sensibilisierung für das Thema nicht damit aufhören. Für die adäquate Begleitung der queeren Jugendlichen und deren Umfeld suchen diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit Fachstellen und Fachpersonen auf, die sich mit den Fragestellungen in diesem Gebiet befassen, und beschaffen sich Infomaterial zum Thema von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung.

Queeren Jugendlichen zeigen sie im Internet Anlaufstellen, damit sie sich mit Gleichgesinnten vernetzen können. Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit stärken queere Jugendliche in ihrem Selbstwert und beraten sie zu ihren Liebensbeziehungen. Des Weiteren beraten sie queere Jugendliche im Coming-out-Prozess und klären trans Jugendliche über geschlechtsangleichende Möglichkeiten und deren Risiken auf, oder verweisen sie an entsprechende Fachstellen. Sie machen sich Gedanken darüber, wie sie Jugendliche begleiten können, bei denen sie vermuten, dass sie queer sein könnten, es aber ihnen gegenüber noch nicht geäußert haben. Sie möchten ihnen nichts zuschreiben, das Thema aber auch nicht tabuisieren.

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit dieses Typus zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich präventiv für die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und gegen Homo- und Transphobie einsetzen. In der informellen Kommunikation und bei Unterrichtseinheiten sprechen sie mit den Jugendlichen nicht nur über gegengeschlechtliche sondern auch über gleichgeschlechtliche Liebesbeziehungen. Bei homo- und transphoben Beleidigungen versuchen sie mit Humor den Zugang zu den Jugendlichen zu finden, um mit ihnen ihr homo- und transphobes Verhalten zu reflektieren. Dabei leiten sie die Jugendlichen an, Sexismus und Geschlechter-Klischees zu hinterfragen. Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit sind mit den Lehrpersonen über möglicherweise queere Jugendliche und homo- und transphobe Jugendliche im Gespräch und intervenieren gemeinsam, um dem Suizidrisiko von queeren Jugendlichen entgegen zu wirken.

Diesen Fachpersonen der Schulsozialarbeit ist zudem gemeinsam, in Form von Projekten und Unterrichtseinheiten mit den Klassen präventiv zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu arbeiten. Hierfür laden sie entweder ein externes Schulprojekt zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt ein, um diese Materie mit den Schüler\_innen zu bearbeiten, damit sie durch die Erfahrung und das Erleben im Kontakt mit queeren Personen das Thema kennenlernen können. Andernfalls laden sie dafür LGBTQ-Menschen ein, welche sie persönlich kennen. Hierfür werden externe Personen, welche selbst eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung haben eingeladen. Oder sie gestalten selbst Unterrichtseinheiten, um das Thema an die Jugendlichen heranzutragen, indem sie über die Ausprägungen von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen informieren, Empathie schulen und homo- und transphobe Beleidigungen thematisieren. Sie besprechen traditionelle Geschlechterrollen und zeigen Alternativen dazu auf. Dabei signalisieren sie den betroffenen Jugendlichen, dass sie Ansprechperson für dieses Thema sind, damit queere Jugendliche sich mit ihren Herausforderungen an sie wenden. Sie klären auch Lehrpersonen im Themenfeld der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt auf und sensibilisieren sie für die Herausforderungen in diesem Kontext.

In der hypothetischen Fallbearbeitung eines möglichen LGBTQ-Falls stellen sich diese Fachperson der Schulsozialarbeit als entschlossen heraus, explizit und direkt mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt arbeiten zu wollen. Das zeigt sich bei ihnen z.B. darin, dass sie bei Gesprächen mit queeren Jugendlichen erörtern würden, ob sie sich mit ihrer Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung beschäftigen oder experimentieren, und ob sie dadurch Schwierigkeiten in der Schule und/oder zu Hause haben. Sie würden sich hierfür mit Fachpersonen von LGBTQ-Fachstellen darüber austauschen, um sicher zu gehen kompetent in diesem Bereich vorzugehen. Sie sind sich dem Suizidrisiko bewusst und würden bei einer Selbst- und/oder Fremdgefährdung intervenieren, um einem Suizidversuch zuvorzukommen. Zudem würden sie mit der Klasse das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aufgreifen, um die Klasse als Unterstützungssystem für die queeren Jugendlichen zu befähigen. Dabei würden sie das Mobbing bearbeiten und die Klasse zum Thema aufklären und so die soziale Situation für die betroffenen Jugendlichen in der Klasse verbessern. Dabei wären die Fachpersonen der Schulsozialarbeit bei homo- und transphobem Mobbing auch bereit, gemeinsam mit den Lehrpersonen und der Schulleitung, Konsequenzen für die Täter\_innen auszusprechen und einzuleiten. Auch das familiäre Umfeld würden sie als Unterstützungssystem für die queeren Jugendlichen gewinnen versuchen.

Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit dieses Typus bringen eine Situation in einem fiktiven Fall, in dem Faktoren auf Homo- und Transphobie hinweisen, in Verbindung mit ablehnenden affektiven und kognitiven Einstellungen gegenüber Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen, welche von der Cis- und Heteronormativität abweichen. Entsprechend würden sie ihr berufliches Handeln davon ableiten. In einem Beispiel, in dem ein Jugendlicher einen andere Jugendlichen, der queer sein könnte, zumindest als solcher im beleidigendem Sinn bezeichnet wird, aus der Umkleide-Garderobe ausschliessen will, würden diese Schulsozialarbeitenden erkennen, dass dieses Verhalten auf Homo- und Transphobie gründen könnte. Sie würden versuchen, dieses zu bearbeiten und zu verändern. Einerseits würden sie das homo- und transphobe Verhalten mit dem Jugendlichen bearbeiten, von dem es ausgeht und andererseits würden sie mit der Schulleitung besprechen, dass etwas gegen die Homo- und Transphobie in dieser Klasse unternommen werden müsse. Sie würden dafür sorgen wollen, dass sich z.B ein queerer Jugendlicher in der Garderobe umziehen könnte, ohne beleidigt zu werden, oder, dass es eine Sonderregelungen für ihn gäbe, sodass er sich woanders umziehen könnte, wenn die Situation nicht mehr zumutbar für ihn sein sollte.

Diesen Fachpersonen der Schulsozialarbeit ist auch gemeinsam, dass sie bei einer fiktiven Situation, in der es zu Gewalt kommt, die Ursache dafür als Möglichkeit in der Homo- und Transphobie begründet sehen, weil bestimmte Aspekte darauf schliessen lassen können, wie z.B ein Vorwurf eines sexuellen Übergriffs, der auf einem homo- und transphoben Motiv gründen könnte, weil er mit einer homo- und transphoben Beleidigung geäußert wurde. Diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit deuten in einer solchen fiktiven Situation die Ursache in einer negativen affektiven und/oder kognitiven Einstellung gegenüber Geschlechtsidentitäten und/oder sexuellen Orientierungen, die von der Cis- und Heteronormativität abweichen. In so einem Fall würden diese Fachpersonen der Schulsozialarbeit dieses Typus, mit dem Jugendlichen an dieser Einstellung arbeiten und ihm aufzeigen, wie er anders damit umgehen könnte, anstatt gewalttätig zu werden.

Hiermit wurde ein Typus einer Fachperson der Schulsozialarbeit beschrieben, der sich entlang mehrerer Dimensionen als queer-sensibel bezeichnen lässt und dadurch queere Jugendliche in psychosozialer Hinsicht zu begleiten und zu beraten vermag. Dieser Typus macht sich dafür sachkundig, setzt sich vehement gegen Homo- und Transphobie ein und engagiert sich für die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt.

### 3.1.3 Soziogenetische Typenbildung

Für die soziogenetische Typenbildung wurden die erfassten Daten zu den interviewten Fachpersonen der Schulsozialarbeit in den Kategorien Geschlecht; Alter; Bezeichnung und

Dauer der aktuellen Anstellung; Ausbildungsabschluss (inkl. Jahr) und Berufserfahrung (inkl. vor der aktuellen Anstellung) im Kontext der sinngenetischen Typenbildung analysiert. Es konnten sowohl männliche als auch weibliche Personen dem Bündel 1 und dem Bündel 2 und damit dem Typus 1 und dem Typus 2 zugeordnet werden. Bei der Kategorie Alter verhält es sich ähnlich. Beiden Kollektiven konnten jüngere und ältere Personen zugeordnet werden. Die jüngste interviewte Person war zum Zeitpunkt der Interviewführung 33 Jahre alt und die älteste war 60 Jahre alt. Es liessen sich keine Altersgruppen entlang der sinngenetischen Typen bilden.

Bei der Kategorie «Bezeichnung und Dauer der aktuellen Anstellung» wurde ebenfalls eine ausgeglichene Verteilung auf die Gruppen und die beiden Bündel, sowie Typen festgestellt. Die interviewten Schulsozialarbeitenden waren zum Zeitpunkt der Interviewführung zwischen 1,5 bis 13 Jahre in der Schulsozialarbeit tätig. Beiden Bündeln bzw. Typen wurden Fachpersonen der Schulsozialarbeit aufgrund ihrer inhaltlichen Erzählungen zugeordnet, die im Vergleich zu den anderen über lange und kurze Berufserfahrung verfügen.

Bei der Analyse zur «Kategorie Ausbildungsabschluss (inkl. Jahr)» können ebenfalls keine Schlüsse gezogen werden, die eine Typisierung zuliessen. Die Ausbildung in Sozialer Arbeit (Sozialpädagogik/ Sozialarbeit) für die Tätigkeit als Schulsozialarbeitende wurde zwischen 1981 und 2016 abgeschlossen. In beiden Kollektiven befinden sich Personen, bei denen der Abschluss vergleichsweise zu den anderen länger und weniger lang zurück liegt. Zur Kategorie «Berufserfahrung (inkl. vor der aktuellen Anstellung)» lassen sich ebenfalls keine Rückschlüsse auf die sinngenetische Typenbildung ziehen. Die interviewten Personen haben zwischen 9 und 27 Jahre Berufserfahrung im sozialen Bereich auf den Gebieten Kinder- und Jugendhilfe, Familien- und Erziehungsberatung, Coaching und Sucht. Sowohl die Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die sich aufgrund ihrer Erzählungen dem Typus 1 zuordnen lassen, als auch die, welche sich dem Typus 2 zuordnen lassen, haben im Vergleich zur untersuchten Gruppe mehr und weniger Jahre Berufserfahrung im sozialen Bereich.

Aufgrund diesem Sachverhalt konnte die soziogenetische Typenbildung nicht in einen sozialen Zusammenhang gebracht werden, da die soziogenetischen Faktoren in beiden Kollektiven ausgeglichen verteilt auftraten.

Im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert und die Limitationen erläutert. Das Fazit schliesst die Masterarbeit ab.



## 4. Schlussfolgerungen

### 4.1 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Teilkapitel werden die empirischen Ergebnisse aus dem Datenmaterial mit theoretischen Bezügen zum hergeleiteten Sozialen Problem und zum Forschungsinteresse diskutiert, um darauf basierend die Limitationen und das Fazit darzulegen.

Entsprechend der Anführungen zu Beginn dieser Masterthesis kann davon ausgegangen werden, dass 6-10 % der Kinder und Jugendlichen eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung haben und sich dessen in der Schule durchschnittlich auf der Sekundarstufe bewusst werden. Zudem besteht die Möglichkeit, dass sie es während oder gegen Ende ihrer obligatorischen Schulzeit ihrem sozialen Umfeld mitteilen. Damit stellen sie eine nicht zu unterschätzende Minderheit dar, die in ihrer psychosozialen Gesundheit aufgrund der gesellschaftlich herrschenden Cis- und Heteronormativität strukturell benachteiligt sind und auf der subjektiven Ebene in ihrer Lebensführung beeinträchtigt sein können (siehe Kapitel 1.1.1 Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt).

Daraus wird deutlich, dass sie auf die Unterstützung der Schulsozialarbeitenden angewiesen sein können. Während der Typus 1 einer Fachperson der Schulsozialarbeit sich dessen nicht gänzlich bewusst ist und auch noch nicht durch LGBTQ-Jugendlichen damit direkt konfrontiert wurde (Gruppe A), ist sich der Typus 2 dessen sehr wohl bewusst und hat bereits LGBTQ-Jugendliche begleitet (Gruppe B). Eine Fachperson der Schulsozialarbeit, die aufgrund der Aussagen dem Typus 1 zugeordnet werden kann, geht sogar davon aus, dass sowohl das innere als auch das äussere Coming-out hinsichtlich dem Alter weit nach dem Abschluss der Sekundarstufe von statten geht (Gruppe A, Vorgehensweisen A1) und liegt damit unter Umständen nicht richtig.

Wie in der Einleitung beschrieben sind LGBTQ-Jugendliche in der Schule auf der Sekundarstufe häufig von Homo- und Transphobie und die damit einhergehenden Diskriminierung betroffen. Die daraus resultierten Stressfaktoren können sich folgeschwer auf verschiedene Lebensbereiche der Betroffenen auswirken bis hin zu Suizid führen. Denn diese Jugendlichen erfahren vermehrt sozialen Ausschluss und psychische sowie teilweise physische Gewalt (siehe Kapitel 1.1.2 Homo- und Transphobie in der Schule und 1.1.3 Psychosoziale Gesundheit).

Diese Umstände sind Grund dafür, sich als Schulsozialarbeitende präventiv und in akuten Fällen gegen Homo- und Transphobie einzusetzen. Beim Typus 1 einer Fachperson der Schulsozialarbeit handelt es sich jedoch um Schulsozialarbeitende, die sich diesen Umständen zu wenig bewusst sind oder sich trotz dem Bewusstsein für die Problematik nicht

oder kaum für die Akzeptanz oder gegen die Ablehnung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt engagieren (Gruppe C). Der Typus 2 hingegen bildet Schulsozialarbeitende ab, die sich präventiv als auch in akuten Fällen dafür einsetzen, LGBTQ-Jugendlichen ein möglichst queer-freundliches Umfeld in der Schule zu bieten und sie in ihrem Prozess zu begleiten (Gruppe B und D).

In der Einleitung wird erläutert, dass im Umfeld der Schule den heranwachsenden LGBTQ-Kindern und -Jugendlichen auch auf der Makroebene unzureichend Schutz vor Homo- und Transphobie geboten wird. Institutionalisierte Benachteiligungen an öffentlichen Schulen äussern sich beispielsweise indem LGBTQ-Inhalte vom Unterricht ausgeschlossen bleiben. Diese Situation könnte sich durch die Einführung des Lehrplans 21 in der Schweiz verbessern. Im Bereich der Sexualkunde werden die Themen Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung, als auch die Diskriminierung aufgrund derer, als Lernbereiche festgehalten (siehe Kapitel 1.3 Homo- und Transphobie in der Schule).

Ein Teil der Fachpersonen der Schulsozialarbeit, die dem Typus 1 zuzuordnen sind, sehen die präventive Tätigkeit im Unterricht für die Akzeptanz von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt nicht als ihre Aufgabe an, sondern verweisen sie an andere Fachpersonen (Gruppe C, Vorgehensweise C1). Aufgrund dessen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema im Lehrplan 21 festgehalten ist, kann davon ausgegangen werden, dass es die Aufgabe der Lehrpersonen ist, dieses Thema im Unterricht aufzunehmen. Jedoch schliesst es nicht aus, dass sich Schulsozialarbeitende daran beteiligen und so für die Schüler\_innen als Ansprechperson für Schwierigkeiten in diesem Gebiet wahrnehmbar sind. Schulsozialarbeitende des Typus 2 hingegen engagieren sich präventiv in der Kommunikation, in Projekten und Unterrichtseinheiten als auch in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen für die Akzeptanz und gegen die Ablehnung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt (Gruppe D, Vorgehensweisen D1, D2, D3).

Denn, wie in der Einleitung dargelegt, füllen sich solche Lücken in der sexuellen Bildung von Jugendlichen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt mit klischeebehafteten Stereotypen und Vorurteilen über Geschlecht und Sexualität, die den betroffenen Jugendlichen im Umgang mit sich selbst und unter Gleichaltrigen schaden. Das fördert die Verwendung von beleidigender Sprache gegenüber LGBTQ-Menschen, wie zum Beispiel die Verwendung von «schwul» in einem abwertenden Sinn (Siehe Kapitel 1.1.2 Homo- und Transphobie in der Schule).

Dieser Sachverhalt legt nahe, dass Schulsozialarbeitende sich gezielt dafür einsetzen sollten, diese Bildungslücke zu schliessen. Schulsozialarbeitende des Typus 1 sehen in der Kommunikation den Bedarf nicht spezifisch auf die Beleidigungen in Bezug auf die der Cis-

und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen einzugehen. Sie begründen es z.B. damit, dass diese mit anderen Beleidigungen gleichgesetzt werden und sich die Schulsozialarbeit deshalb allgemein gegen den respektlosen Umgang untereinander engagiert (Gruppe C, Vorgehensweise C 4). Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit des Typus 2 hingegen thematisieren die Homo- und Transphobie in solchen Kommunikations-Situationen, indem sie auch gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung sprachlich einbauen und bei homo- und transphoben Beleidigungen mit den Jugendlichen reflektieren, inwiefern sie damit betroffene Jugendliche verletzen. In diesem Zusammenhang wird von einer Fachperson der Schulsozialarbeit angemerkt Homo- und Transphobie auch in Zusammenhang mit Sexismus zu reflektieren, um Klischees aufzubrechen (Gruppe D, Vorgehensweisen D1).

In der Einleitung wird zudem angeführt, dass es für eine queer-inklusive Haltung in der Sozialen Arbeit nicht nur wichtig ist Kenntnisse über geschlechts- und sexualitätsbezogene Diskriminierung zu haben. Es ist ebenso wichtig zu verstehen, dass eine akzeptierende Haltung gegenüber sexueller Verschiedenheit nur wirksam wird, wenn sie aktiv signalisiert und in berufliches Handeln umgesetzt wird (siehe Kapitel 1.2 Auftrag der Sozialen Arbeit).

Schulsozialarbeitende des Typus 2 signalisieren den Jugendlichen bewusst, dass es ok ist LGBTQ zu sein und dass sie Ansprechperson sind, wenn herausfordernde Situationen sie in diesem Bereich belasten (Gruppe D, Vorgehensweisen D2). Fachpersonen der Schulsozialarbeit des Typus 1 haben zwar eine queer-inklusive Haltung, bringen diese jedoch nicht explizit zum Ausdruck. Es wurde beispielsweise berichtet, dass die Schulsozialarbeit sich im Schulhaus für alle Jugendliche einsetzt, die aus irgendeinem Grund der Norm abweichen. Sie setzt sich für die Vielfalt ein und für Akzeptanz, sowie die Integration aller Individuen ungeachtet, der Hautfarbe, der Herkunft, des wirtschaftlichen Status usw. (Gruppe C, Vorgehensweise C2). Des Weiteren wurde zwar erkannt, dass es aufgrund dem Suizidrisiko wichtig wäre, aber dass viele andere Themen auch wichtig oder sogar kurzfristig wichtiger seien, weil sie sich dominanter zeigen und einen grösseren Handlungsdruck erzeugen wie z.B. das Suchtpotenzial von Onlinespielen oder das übermässige Nutzen der Kommunikationsapplikationen auf dem Handy (Gruppe C, Vorgehensweisen C3).

Zum Auftrag der Sozialen Arbeit wird zudem erläutert, dass Fachpersonen angehalten sind, sich spezifische Kompetenzen zu erwerben, um ihre Tätigkeit entsprechend den Herausforderungen, die sich bei der Arbeit mit LGBTQ-Menschen ergeben, professionell zu gestalten und dass fehlende Fachkompetenzen in LGBTQ-Belangen von Fachpersonen, die mit betroffenen Menschen arbeiten, diese von benötigten Unterstützungsleistungen ausschliessen können (siehe Kapitel 1.2 Auftrag der Sozialen Arbeit).

Dass Unwissen in LGBTQ-Belangen oder das fehlende Bewusstsein für LGBTQ-Lebenslagen zum Ausbleiben benötigter Unterstützungsleistungen führen kann, ist in den geschilderten hypothetischen Vorgehensweisen der Schulsozialarbeitenden erkennbar, die sich bei der Analyse dem Typus 1 zuordnen liessen. Bei ihnen ist in den Antworten eine Zurückhaltung, um mit dem Thema direkt zu arbeiten, feststellbar, was zu Vorbehalten führt, das Thema explizit ansprechen zu wollen (Gruppe E). Zudem erkennen oder deuten sie in einer fiktiven Situation allfällige Homo- und Transphobie nicht, ziehen auch nicht in Betracht, dass es darum gehen könnte und beabsichtigen aus diesem Grund auch nicht, die mögliche Homo- und Transphobie gezielt zu bearbeiten (Gruppe G und I). LGBTQ-Jugendliche können nicht von Schulsozialarbeitenden vor Homo- und Transphobie geschützt werden, wenn diese sie nicht erkennen und Vorbehalte haben, das Thema der von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentitäten und/oder sexuellen Orientierung direkt in der Fallbearbeitung anzugehen.

Die Situation, in wie weit die Soziale Arbeit in ihren Strukturen und im Alltag der Einrichtungen qualifizierte, LGBTQ-gerechte Angebote und Kompetenzen anbieten, wird aus wissenschaftlicher Sicht mehrerer Fachpersonen kritisch betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass eine kleine Anzahl von Einrichtungen mit aktiver Öffnung für die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt besteht und eine ähnlich kleine Anzahl von Einrichtungen mit Formen direkter Homo- und Transphobie bestehen. Zudem wird vermutet, dass ein breites Mittelfeld besteht, in der sich die passive (indirekte) Diskriminierung finden lässt. Dieses sei geprägt durch eine stumme cis- und heteronormative Selbstverständlichkeit, in der die Verschiedenheit sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten nicht mitgedacht wird (siehe Kapitel 1.2 Auftrag der Sozialen Arbeit).

Der Typus 1 einer Fachperson der Schulsozialarbeit kann entsprechend der vorangegangenen Einschätzung dem Kollektiv zugeordnet werden, die als eine solche beschrieben wird, die passive (indirekte) Diskriminierung ausübt, indem sie cis- und heteronormative Strukturen für selbstverständlich hält oder zumindest das aufbrechen dieser Strukturen in Frage stellt. Diese Einstellung lässt sich in den hypothetischen Vorgehensweisen zur fiktiven Fallbearbeitung erkennen, die sich dadurch auszeichnen, allfällige Homo- und Transphobie nicht zu erkennen oder zu deuten und deshalb auch nicht die Absicht artikulieren, dieser entgegen zu wirken (Gruppe G und I). Z.B wurde geschildert, dass die Schulsozialarbeit von einem betroffenen Jugendlichen erwarte, dass er sich trotz seiner Andersartigkeit innerhalb der Norm bewegt und deshalb eine Ausnahmeregelung nicht in Frage kommt, bei der die zweigeschlechtlich geordneten Strukturen aufgebrochen werden würden (Gruppe G, Vorgehensweisen G3). Das führt zu einer passiven (indirekten) Diskriminierung, weil queere Jugendliche, sich den cis- und heteronormativen Strukturen unterordnen müssen,

die ihren Bedürfnissen und ihren Rechten unter Umständen nicht gerecht werden. Der Typus 2 hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass er das Wohl von queeren Jugendlichen über die zweigeschlechtlich geordneten Strukturen stellt. Damit zieht er in Betracht, Ausnahmeregelungen für queere Jugendliche zu arrangieren, die diese Strukturen auflösen würden. Diese Haltung ist in den hypothetischen Vorgehensweisen zur fiktiven Fallbearbeitung herauszulesen, indem Vorgehensweisen bzw. Argumentationen und Bewertungen ausgedrückt wurden, die sich als queer-sensibel herausstellen, weil allfällige Homo- und Transphobie benannt wurden und die Absicht sie zu bearbeiten artikuliert wurde (Gruppe H und J). Dabei würden sie eine Ausnahmeregelung in Betracht ziehen, die über die zweigeschlechtliche Ordnung hinausgeht und erwarten nicht von queeren Jugendlichen sich anpassen zu müssen, wenn sich das Einfügen in diese als unzumutbar für sie herausstellen sollte (Gruppe H, Vorgehensweise H1).

Zum Auftrag der Sozialen Arbeit wird das Konzept «Queer Consciousness» bzw. Queeres Bewusstsein beschrieben, bei dem es darum geht, dass Fachpersonen Sozialer Arbeit die Cis- und Heteronormativität und damit die Zweigeschlechtlichkeit hinterfragen, überdenken und dekonstruieren können sollen (siehe Kapitel 2. Auftrag der Sozialen Arbeit).

Entsprechend der vorgegangenen Erläuterung verfügen die Fachpersonen der Schulsozialarbeit des Typus 2 über ein queeres Bewusstsein, während die Schulsozialarbeitenden des Typus 1 in Anbetracht ihrer hypothetischen Vorgehensweisen und dazugehörigen Argumentationen sowie Bewertungen über keines verfügen.

Ein queeres Bewusstsein könnte konkret als Handeln entlang der Regenbogenkompetenz zum Ausdruck kommen. Diese wurde für das Forschungsinteresse dargelegt und stellt sich in vier Kompetenzbereiche dar: Das Wissen über Lebenslage, Diskriminierung und Ressourcen von LGBTQ-Menschen/ die Handlungsfähigkeit und das Verfahrenswissen im Bereich geschlechtliche und sexuelle Vielfalt/ die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Bereich geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und die Reflexion eigener Vorurteile und Werte in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt (siehe Kapitel 1.1.2 Forschungsgegenstand).

Die Vorgehensweisen der Gruppen, die dem Typus 2 angehören, entsprechen weitgehend der Regenbogenkompetenz, die in der Fallbearbeitung von LGBTQ-Fällen im familiären und schulischen Umfeld zu erkennen ist (Gruppe B, Vorgehensweisen B1, B2).

Sie weisen Wissen über die Lebenslage, die Diskriminierung und über die Ressourcen von LGBTQ-Menschen auf. Zudem verfügen sie über Handlungs- und Verfahrenswissen im LGBTQ-Bereich, indem sie Eltern von LGBTQ-Jugendlichen aufgeklärt, an spezialisierte Fachpersonen weitergeleitet und sich bemüht haben, zwischen ihnen und ihren Kindern ein

gegenseitiges Verständnis aufzubauen (Gruppe B, Vorgehensweisen B1). In der Bearbeitung von LGBTQ-Fällen arbeiten sie mit Lehrpersonen zusammen und coachen sie im Umgang mit LGBTQ Personen. Sie holen sich fachlichen Rat, um in der Begleitung von LGBTQ-Jugendlichen queer-gerecht vorzugehen. Sie arbeiten mit den Klassen und lehren sie einen positiven Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und stärken in der Einzelberatung von LGBTQ-Jugendlichen deren Selbstwertgefühl und versuchen sie mit Gleichgesinnten zu vernetzen (Gruppe B, Vorgehensweisen B2). Auch in den präventiven Unternehmungen zeigt sich dieser Kompetenzbereich des Typus 2 (Gruppe D, Vorgehensweisen D1, D2, D3). Sowohl bei der getätigten Fallbearbeitung als auch bei den präventiven Tätigkeiten kommen ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im LGBTQ-Kontext zum Ausdruck (Gruppe B, Vorgehensweisen B1, B2 und Gruppe D, Vorgehensweisen D1, D2, D3).

Die Reflexion eigener Vorurteile und Werte in Bezug auf die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt kommt im Vergleich zu den anderen Kompetenzbereichen hingegen weniger zum Ausdruck. Eine geschilderte Vorgehensweise kann der Teilkompetenz jedoch dazugezählt werden. Diese drückt aus, dass es schwierig sei Jugendliche zu begleiten, bei denen unklar sei ob sie eine von der Cis- und/oder Heteronormativität abweichende Geschlechtsidentität und/oder sexuelle Orientierung habe, weil es schwierig sei gleichzeitig nicht zu zuschreiben und das Thema aber auch nicht zu tabuisieren. In einer weiteren Sequenz wurde reflektiert, dass eine übermässig besorgte Thematisierung eines gender-untypischen Verhaltens auch zur Stigmatisierung führen könnte (Gruppe B, Vorgehensweisen B2).

Die Regebogenkompetenz der Schulsozialarbeitenden des Typus 2 zeigt sich auch in der Fallbearbeitung eines fiktiven Falls. Es sind Fachpersonen der Schulsozialarbeit, welche die Bearbeitung des Themas geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht scheuten und sich Gedanken machten, wie sie das gezielt angehen würden. Sie waren gewillt, das Thema ausdrücklich zur Sprache zu bringen und richteten ihre hypothetischen Vorgehensweisen darauf aus. Sie erkannten die Risiken in diesem Themengebiet und wollten diesen entgegenwirken. Sie argumentierten für die Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auf den Handlungsebenen der Situationserfassung, der weiterführenden Einzelberatung, der Arbeit mit der Klasse, sowie der Arbeit mit den Eltern. Sie waren entschlossen sich dafür ins Thema hineinzuarbeiten, um den Fall professionell zu bearbeiten (Gruppe F, Vorgehensweisen F1, F2, F3, F4). Zudem erkannten sie in einem fiktiven Fall die allfällige Homo- und Transphobie und waren entschlossen mit allen Beteiligten gegen sie vorzugehen, um LGBTQ-Jugendliche davor zu schützen (Gruppe H, Vorgehensweisen H1 und Gruppe J, Vorgehensweisen J1).

Die Schulsozialarbeit wirkt bei der Gestaltung der Schule als Lebensraum mit, fördert und unterstützt die Integration der Schüler\_innen in die Schule und bietet Schüler\_innen Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-)Alltags an. Dieser Aufgabe werden Schulsozialarbeitende gerecht, indem sie Kinder und Jugendliche unterstützen und fördern, um eine für sie und ihre Umwelt befriedigende Lebensgestaltung zu erreichen und tragen deshalb dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen mit gezielten Massnahmen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen. Die Schulsozialarbeitenden sind für Gefahren in der Schule, die sich auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen negativ auswirken können, sensibilisiert, reagieren rechtzeitig und führen präventiv aktive Massnahmen durch, um diese vorweg zu nehmen (siehe Kapitel 2.1.2 Forschungsgegenstand)

Damit weisen Schulsozialarbeitende des Typus 2 nicht nur Regebogenkompetenzen auf, sondern werden auch den Leitgedanken der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gerecht.

Die Gruppe von Schulsozialarbeitenden des Typus 1 hingegen entspricht der Regebogenkompetenz überwiegend nicht. Dies kommt bereits bei den Vorgehensweisen zum Ausdruck, die sich darauf beziehen noch keinen LGBTQ-Fall gehabt zu haben. Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit hinterfragten weder sich, noch die Schulhauskultur, um sich zu erklären, weshalb sie noch keine LGBTQ-Jugendlichen in der Beratung hatten. Stattdessen erklärten sie sich das beispielsweise mit äusseren Faktoren, wie der politischen Einstellung der Mehrheit im sozialen Umfeld des Schulkreises (Gruppe A, Vorgehensweisen A1). Sie waren sich nicht bewusst, dass ein aktives Signalisieren der LGBTQ-Freundlichkeit von ihrer Seite oder seitens der Schulhauskultur nötig wäre, damit sich LGBTQ-Jugendliche getrauen mit den Schulsozialarbeitenden darüber ins Gespräch zu kommen. Ein umfassenderes Wissen über die Lebenslagen, die Diskriminierung und über die Ressourcen von LGBTQ-Menschen wäre hilfreich, damit sich diese Schulsozialarbeitenden dessen bewusst werden.

Zudem beschrieben sie vereinzelt in diesem Kontext, dass sie bei einem LGBTQ-Fall gleich vorgehen würden, wie bei anderen Krisen oder sozial schwierigen Situationen, welche eine Mobbingintervention bedürfen (Gruppe A, Vorgehensweisen A3). Dass sie sich dabei spezifisches Wissen aneignen müssten, um den LGBTQ-Jugendlichen in ihrer Vorgehensweise gerecht zu werden ist ihnen unzureichend bewusst. Sie laufen Gefahr LGBTQ-Jugendliche unbewusst und damit passiv zu diskriminieren, da sich ihr Vorgehen wahrscheinlich an der Cis- und Heteronormativität orientiert. Eine weitere Vorgehensweise der Gruppe A kam in diesem Kontext auch zum Ausdruck und artikuliert ein ausserordentliches Handeln, falls ein LGBTQ-Fall eintreffen sollte. Wie genau sich das ausgestalten würde, wird aber nicht angedacht (Gruppe A, Vorgehensweise A4). Somit wird deutlich, dass diesen

Fachpersonen der Schulsozialarbeit Handlungsfähigkeit und Verfahrenswissen im Bereich geschlechtliche und sexuelle Vielfalt fehlt, welche ausgebildet werden sollten.

Sowohl das geringe Wissen über die Lebenslage, die Diskriminierung und die Ressourcen als auch die unzureichend ausgebildeten Handlungsfähigkeit und das fehlende Verfahrenswissen im LGBTQ-Bereich zeigen sich sowohl in den Vorgehensweisen, als auch den Argumentationen und Bewertungen der Gruppe C. Sie artikulierten verschiedene Beweggründe, weshalb sie sich nicht präventiv gegen Homo- und Transphobie einsetzten, obwohl teilweise das Bewusstsein für die Diskriminierung und das Suizidrisiko dieser Klientelgruppe bei ihnen bestand (Gruppe C, Vorgehensweisen C3).

Auch bei der hypothetischen Fallbearbeitung kommt die unzureichende Regebogenkompetenz zum Ausdruck, indem Vorbehalte mit dem Thema direkt und explizit zu arbeiten herauszulesen sind. Dies zeigte sich in vier Kategorien von hypothetischen Vorgehensweisen im Kontext der Situationserfassung, der weiterführenden Einzelberatung, im Zusammenhang mit der Arbeit mit der Klasse und in der Arbeit mit den Eltern. Entweder kam zum Ausdruck, dass die ausdrückliche Arbeit mit dem Thema triagiert wird, falls es sich als das herausstellt, oder es wurde geschildert, wie um das Thema herum die Themen bearbeitet werden würden, die an das Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt angrenzen, wie z.B das Thema der Identitätsentwicklung und der respektvollen Kultur in der Klasse (Gruppe E, Verhaltensweisen E1, E2, E3, E4). Schulsozialarbeitende des Typus 1 sind sich somit nicht bewusst, dass ihre Zurückhaltung dem Thema gegenüber dazu führen kann, den LGBTQ-Jugendlichen in ihrer potenziellen Not nicht gerecht zu werden. Sie überlassen es den Jugendlichen das Thema der von der Cis- und Heteronormativität abweichenden Geschlechtsidentität und/oder sexuellen Orientierung ausdrücklich anzusprechen und bedenken dabei nicht, dass sie sie damit überfordern könnten. Es kann für einzelne LGBTQ-Jugendliche eine Zumutung sein sich in einem wahrscheinlichen homo-und transphoben Umfeld an Sozialarbeitende zu wenden, die nie signalisiert haben offen für das Thema zu sein. Die Angst davor, von ihnen aufgrund dessen abgelehnt zu werden, kann zu gross sein, um sich ihnen anvertrauen zu wollen. Dadurch bleiben sie mit ihrer Situation von den Sozialarbeitenden unbegleitet und verschweigen ihre allfälligen Schwierigkeiten in diesem Kontext, worunter womöglich ihre psychosoziale Gesundheit leidet, was ihre Lernfähigkeit schwächt. Dadurch wird deutlich dass, auch die Reflexion eigener Vorurteile und Werte in Bezug auf die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt vertiefter angegangen werden sollte, um das Bewusstsein für queere Lebenslagen zu entwickeln.



Des Weiteren zeigt sich das fehlende Bewusstsein für LGBTQ-Lebenslagen von Jugendlichen in der Schule in der hypothetischen Fallbearbeitung, indem die Schulsozialarbeitenden des Typus 1 allfällige Homo- und Transphobie nicht erkannten und ihre Aufgabe nicht darin sahen sich für LGBTQ-Jugendliche, die von Homo- und Transphobie betroffen sind, einzusetzen, sondern zwischen allen Parteien mediativ zu vermitteln, ohne einen Standpunkt explizit gegen Homo- und Transphobie zu vertreten (Gruppe G, Vorgehensweisen G1, G2 und Gruppe I, Vorgehensweisen I1). Dadurch werden betroffene Jugendliche ungenügend vor Diskriminierung geschützt, wenn Beteiligte involviert sind, die homo- und transphob eingestellt sind.

Hiermit wird deutlich, dass bei den Sozialarbeitenden des Typus 1 nicht nur die Regebo- genkompetenz unvollständig ausgebildet ist, sondern dass sie aus diesem Grund im Kon- text der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt im sozialarbeiterischen Handeln in der Schule auch den Leitgedanken der Schulsozialarbeit unter Umständen nicht nachkommen. Sie sind im Bereich der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt für die allfällige Gefahr der Homo- und Transphobie in der Schule, die sich auf die Entwicklung von LGBTQ-Jugendli- chen negativ auswirkt, unzureichend sensibilisiert. Sie sind deshalb allenfalls nicht in der Lage rechtzeitig zu reagieren und führen keine aktiven Massnahmen dagegen durch, um die negative Auswirkung auf die Entwicklung von queeren Jugendlichen vorweg zu neh- men.

Im Kanton Aargau CH machen 85,4% der Schüler\_innen in der Schule auf der Sekundar- stufe indirekte oder direkte Aussagen, die abwertend gegenüber schwulen und gender-un- typischen Jugendlichen sind (siehe Kapitel 1.1.2 Homo- und Transphobie in der Schule).

In Anbetracht dessen sind Schulsozialarbeitende im Kanton Aargau CH und darüber hinaus des Typus 2 gefragt und Schulsozialarbeitende des Typus 1 aufgefordert, sich gemeinsam mit den Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachlehrpersonen für die Akzeptanz von ge- schlechtlicher und sexueller Vielfalt und gegen Homo- und Transphobie in der Schule ein- zusetzen.

#### 4.1.1 Limitationen

Bei der Auswahl der thematischen Orientierungsrahmen in deren Kontext die Aussagen sequenziell analysiert wurden, wurde ein möglicher Orientierungsrahmen nicht ausgewählt, weil der Fokus auf den Vorgehensweisen lag. Es wäre interessant und erkenntnisgewin- nend gewesen die Aussagen unter dem Orientierungsrahmen der Haltung und der Hal- tungsentwicklung zum Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu analysieren. Denn wie dem Fragekatalog entnommen werden kann, wurde dies erfragt und von den interviewten Fachpersonen erläutert. Da sich aber die Auswahl der Orientierungsrahmen entlang der Fragestellung gestaltet hat, fiel dieser Orientierungsrahmen weg. Die Analyse

der Aussagen zu diesem thematischen Rahmen hätte jedoch Ergebnisse hervorgebracht, die womöglich Schlussfolgerungen zuließen, aufgrund welcher Komponenten sich bei den Schulsozialarbeitenden eine queer-sensible Haltung entwickelt oder nicht ausgebildet hat.

Denn was nach der Analyse dieser Ergebnisse noch offen bleibt ist die Frage, weshalb die einen Schulsozialarbeitenden queer-sensibel arbeiten, während den anderen das queere Bewusstsein dafür fehlt. Es bleibt unbeantwortet, ob es daran liegt, dass die einen bereits durch queere Jugendliche mit dem Thema konfrontiert wurden und die anderen nicht. Oder ob die einen aufgrund der Ausbildung oder einer Weiterbildung ein Bewusstsein dafür entwickelt haben und die Auseinandersetzung mit dem Thema bei den anderen im beruflichen Kontext nie zu einer Gelegenheit führte. Auch denkbar ist, dass die Konfrontation mit dem Thema im privaten Umfeld ausschlaggebend war, sich eindringlicher damit auseinanderzusetzen und es bei der Arbeit mitberücksichtigen, während die anderen im privaten Umfeld mit dem Thema womöglich kaum in Kontakt gekommen sind.

Die Komponenten, welche zu einem queeren Bewusstsein bei Sozialarbeitenden führen, stellen damit ein Forschungsinteresse dar, das verfolgt werden könnte. Hierfür könnte sich basierend auf den qualitativen Ergebnissen dieser Masterthesis eine quantitative Forschung eignen, in der Umfragen mit Sozialarbeitenden gemacht werden. Diese könnten dazu befragt werden, ob sie ein queeres Bewusstsein haben oder nicht und aufgrund welcher Komponenten sich das ausgebildet hat oder nicht.

#### 4.1.2 Fazit

Angesichts des bestehenden Sozialen Problems sind Sozialarbeitende gefordert sich dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt bewusst anzunehmen. Diese Masterthesis zeigt dies im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auf.

Lebenslagen von schulpflichtigen lesbischen, schwulen, bisexuellen und/oder trans Jugendlichen sind durch Homo- und Transphobie im schulischen Umfeld geprägt und gefährden deshalb deren psychosoziale Gesundheit. Sie sind darauf angewiesen, dass durch Schulsozialarbeitende gemeinsam mit den Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachlehrpersonen ein LGBTQ-freundliches Schulklima geschaffen wird und bei Homo- und Transphobie interveniert wird.

Damit Sozialarbeitende bzw. Schulsozialarbeitende sich dem sozialen Problem annehmen können brauchen sie ein Bewusstsein für die Lebenslagen betroffener Menschen und entsprechende Kompetenzen, um queer-gerecht Handeln zu können. Diese entwickeln sie bestenfalls während der Ausbildung in Sozialer Arbeit. Da das Curriculum jedoch oft nicht so ausgerichtet ist, dass alle angehenden Sozialarbeitenden sich mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt eingehend auseinandergesetzt haben, kann davon ausgegangen

werden, dass die Professionskompetenzen Sozialarbeitender mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt professionell umzugehen sehr unterschiedlich und teilweise unzureichend ausgebildet sind. Da das Thema jedoch über alle Altersgruppen der Klientel und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit hinweg relevant ist, sollte es als Querschnittsthema angesehen werden.

Um ein Abbild davon darlegen zu können, welche Kompetenzen von ihnen eingesetzt werden oder welche sie unzureichend ausgebildet haben, um die psychosoziale Gesundheit von LGBTQ-Schüler\_innen in der Lebenswelt Schule zu schützen und zu fördern, wurden qualitative Befragungen mit acht Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Aargau CH durchgeführt, welche auf der Sekundarstufe tätig sind.

Durch die qualitative Forschungsarbeit gelang es differenziert hervorbringen zu können, wie Schulsozialarbeitende vorgehen oder vorgehen würden, wenn sie mit dem Thema der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt im Praxisalltag konfrontiert wurden oder wären. Daraus resultierte die Bildung zweier Typen von Schulsozialarbeitenden im Umgang mit dem Thema. Die Vorgehensweisen können in zwei Grundzüge sozialarbeiterischen Handelns als Kompetenzen unterteilt werden. Einerseits die Kompetenz in einer sozialen Situation geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und allfällige Homo- und Transphobie als Thema erfassen bzw. als Problem erkennen können und andererseits die Kompetenz das Thema präventiv oder in unmittelbaren Fällen bearbeiten können.

Während Typus 1 einer Fachperson der Schulsozialarbeit in einer sozialen Situation das Thema geschlechtliche und sexuelle Orientierung nicht ohne Vorbehalte als denkbare erfassen vermag und allfällige Homo- und Transphobie nicht als solche erkennen kann, gelingt dies dem Typus 2 einer Fachperson der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeitende des Typus 2 legen so die Grundlage, um queer-gerecht zu intervenieren. Schulsozialarbeitende des Typus 1 bearbeiten das Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt und Homo- und Transphobie zurückhaltend, während Schulsozialarbeitende des Typus 2 das Thema direkt angehen. Dadurch, dass Typus 1 das Thema mit Vorbehalten angeht, läuft er Gefahr queeren Jugendlichen für sie nötige Unterstützungsleistungen vorzuenthalten und diskriminieren sie auf diese Weise passiv und vermeintlich unbewusst. Typus 2 dagegen zieht entschlossenen konkrete Interventionen in Betracht, um queere Jugendliche zu unterstützen. Dementsprechend zeichnen sich Schulsozialarbeitende des Typus 1 dadurch aus, dass sie das Bewusstsein für queere Lebenslagen unzureichend entwickelt haben und Schulsozialarbeitende des Typus 2 dadurch, dass sie ein ausgebildetes Bewusstsein für queere Lebenslagen aufweisen.

Wenn geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Lehre der Sozialen Arbeit im Pflichtbereich Einzug fände, wären Sozialarbeitende ausgebildet über alle Klientelgruppen und Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit hinweg für LGBTQ-Menschen queer-gerecht zu handeln. Daraus lässt sich schliessen, dass es unumgänglich ist, allen angehenden oder bereits tätigen Sozialarbeitenden die Möglichkeit zu bieten, ein Bewusstsein für queere Lebenslagen zu entwickeln. Daher ist es richtungsweisend, dass in der Ausbildung und in der Weiterbildung der Sozialen Arbeit Kompetenzen ausgebildet werden können, die befähigen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, sowie Homo- und Transphobie in einer sozialen Situation erfassen und bearbeiten zu können. Da vorstellbare Komponenten, welche zur Entwicklung eines queeren Bewusstseins bei Sozialarbeitenden führen können, noch nicht evident sind, stellen sie ein Forschungsdesiderat dar, das weiterzuerfolgen ist, um der Implementation der LGBTQ-Thematik in die Aus- und Weiterbildung von Sozialarbeitenden eine fundierte Grundlage zu bieten.

## 5. Literaturverzeichnis

- Altpeter, Ekkhardt/ Schmidt, Alex Jeremias (2019). The denominator problem: Estimating the size of local populations of men-who-have-sex-with-men and rates of HIV and other sexually transmitted infections in Switzerland. In: Sexually Transmitted Infections (STI). Volume 95. Issue 4. o.S. URL:<https://sti.bmj.com/content/95/4/285> [Zugriffsdatum:25.01.2019].
- Avenirsocial Professionelle Soziale Arbeit Schweiz (2010.) Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. URL: <https://avenirsocial.ch/publikationen/verbandsbroschueren/>[Zugriffsdatum:25.09.2018].
- Avenirsocial Professionelle Soziale Arbeit Schweiz/ SSAV Schweizerischer Schulsozialarbeitsverband (2010) Qualitätsrichtlinien Schulsozialarbeit. URL:<https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>[Zugriffsdatum:25.09.2018].
- Baur, Nina/ Blasius, Jörg (2014). Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: Baur, Nina/ Blasius Jörg (Hrsg.) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 41-64.
- Baier, Florian/ Heeg Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, Ralf (Hrsg.)/ Netwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (2013) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brennan, David J./ Gutierrez, Lorraine/ Luke, Katherine P./ Woodford Michael R. (2013) U.S. Graduate Social Work Faculty's Attitudes Toward Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender People. Taylor & Francis Group, LLC. Journal of Social Service Research. Volume 39. Issue 1. S. 50-62. URL:<https://doi.org/10.1080/01488376.2012.666936>[Zugriffsdatum:11.04.2019].
- BFS Bundesamt für Statistik (2018). Die Bevölkerung der Schweiz 2017. Eidgenössisches Departement des Inneren. Neuchâtel. URL:<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.6606496.html> [Zugriffsdatum:16.07.2019].
- Czollek, Lea Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike (2009). Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Dalia Research (2017). Counting the LGBT population: 6 % of europeans identify as LGBT. URL:<https://daliaresearch.com/counting-the-lgbt-population-6-of-europeans-identify-as-lgbt/>[Zugriffsdatum:18.09.2018].

- Departement Bildung, Kultur und Sport, Kanton Aargau, Abteilung Volksschule (2015). Schulsozialarbeit. Handreichung zur Umsetzung. URL:<https://www.schulen-Aargau.ch/kanton/Unterstuetzung-Beratung/Pages/schulsozialarbeit.aspx>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Kanton Aargau, Abteilung Volksschule (2017). Arbeitsgrundsätze und Methoden der Schulsozialarbeit. URL:<https://www.schulen-Aargau.ch/kanton/Unterstuetzung-Beratung/Pages/schulsozialarbeit.aspx>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Kanton Aargau, Abteilung Volksschule (o:J a) Schulsozialarbeit. Wo gibt es Schulsozialarbeit? URL: [https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten\\_volksschule/unterstuetzung\\_beratung/schulsozialarbeit/schulsozialarbeit.jsp](https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/unterstuetzung_beratung/schulsozialarbeit/schulsozialarbeit.jsp)[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Kanton Aargau, Abteilung Volksschule (o:J b) Schulen. Schul- und Ferieninformationen. URL:<https://www.schulen-aargau.ch/schulen/Pages/Schulinfo.aspx>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Dülmer, Herrmann (2014) Vignetten. In: Baur, Nina/ Blasius Jörg (Hrsg.) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 721-731.
- FHNW Fachhochschule Nordwestschweiz Hochschule für Soziale Arbeit (2018) Modulverzeichnis 2019/ 2020. Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit. Olten. URL:<https://www.fhnw.ch/de/studium/soziale-arbeit/bachelor/download>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- FRA Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (2013). LGBT-Erhebung in der EU. Erhebung unter Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen in der Europäischen Union. Ergebnisse auf einen Blick. URL: <https://fra.europa.eu/de/publication/2014/lgbt-erhebung-der-eu-erhebung-unter-lesben-schwulen-bisexuellen-und-transgender>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Frost, David M./ Lehavot, Keren/ Meyer, Ilan H. (2013). Minority stress and physical health among sexual minority individuals. In: Journal of Behavioral Medicine. Volume 38, Issue 1, pp 1–8. URL:<https://doi.org/10.1007/s10865-013-9523-8>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Gesundheitsförderung Schweiz (2016). Geschlechtliche und sexuelle Minderheiten in Gesundheitsförderung und Prävention. Zielgruppe Kinder und Jugendliche. Faktenblatt 19. Bern. URL:<https://gesundheitsfoerderung.ch/ueber-uns/medien/faktenblaetter.html>[Zugriffsdatum: 03.07.2019].

- Hatzenbuehler Mark L./ Keyes Katherine M. Keyes (2013) Inclusive Anti-bullying Policies and Reduced Risk of Suicide Attempts in Lesbian and Gay Youth. *Journal of Adolescent Health*. Volume 53. Issue 1. S.21–26.  
URL:<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.08.010>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Helfferrich, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg. *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.559-574.
- Krell, Claudia/ Oldemeier, Kerstin (2015). *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kugler, Thomas/ Nordt, Stefanie (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schmidt, Frederike/ Schondelmayer, Anne-Christin/ Schröder, Ute B. (Hrsg.). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.207-222.
- Lehrplan 21 (2016). *Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus)*. Ethik, Religionen, Gemeinschaft (mit Lebenskunde). 5) Ich und die Gemeinschaft - Leben und Zusammenleben gestalten. URL:<https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Loutzenheiser, L. W./ MacIntosh, L. B. (2004). *Citizenships, Sexualities and Education*. In: *Theory into Practice*. Volume 43. Issue 2. S151-158.  
URL:[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302_9)[Zugriffsdatum: 03.07.2019].
- Meyer, Ilan H. (2015). Resilience in the Study of Minority Stress and Health of Sexual and Gender Minorities. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, American Psychological Association*. Volume 2. Number 3. S.209–213.  
URL:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/sgd0000132>[Zugriffsdatum:18.09.2018].
- McCarty-Caplan, David (2018). LGBT-Competence in Social Work Education: The Relationship of School Contexts to Student Sexual Minority Competence. *Journal of Homosexuality*, Volume 65. Issue 1 S.19-41.  
URL:<https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1310547>[Zugriffsdatum:06.07.2019].
- Nagy, Andrea (2016). Soziale Arbeit ‚queer‘ denken. Zur Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Heteronormativität in der Ausbildung sozialer Professionen. In: *soziales\_kapital. wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit*. Nr. 15 Rubrik „Thema“. Standort St. Pölten. URL:<http://www.soziales->

kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/427/763.pdf[Zugriffsdatum:03.07.2019].

- Nohl, Arnd-Michael (2017). Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Paseka, Angelika/ Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode. Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 7. S. 46-63. URL:<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fld=1050510#vollanzeige>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Perko, Gudrun/ Kitschke, Dorothea (2014). Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe im Hochschulkontext. Weinheim: Beltz Juventa.
- Plöderl, Martin/ Kralovec, Karl/ Fartacek, Clemens/ Fartacek, Reinhold (2009). Homosexualität als Risikofaktor für Depression und Suizidalität bei Männern. In: *Blickpunkt DER MANN. Wissenschaftliches Journal für Männergesundheit*. Volume 7. Nummer 4. S. 28–37. URL:<https://www.kup.at/kup/pdf/8386.pdf>. [Zugriffsdatum:08.02.2019].
- Plöderl, Martin/ Sellmeier, Maximilian/ Fartacek, Clemens/ Pichler, Eva-Maria/ Fartacek, Reinhold/ Kralovec, Karl (2014). Explaining the Suicide Risk of Sexual Minority Individuals by Contrasting the Minority Stress Model with Suicide Models. In: *Arch Sex Behav*. Volume 43. Issue 8. S. 1559-1570. URL: <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0268-4>[Zugriffsdatum:08.02.2019].
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Scheidgen, Alf (2015). Fachliche Entwicklung Studierender in der Sozialen Arbeit. Theoretische Positionen, empirische Zugänge und forschungsmethodische Perspektiven. In: Köttig, Michael/ Molnar, Daniela (Hrsg.)/ Schneider, Armin. *Forschung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen, Konzepte, Perspektiven*. Band 11. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 103-112.
- Schmauch, Ulrike (2015a). Sexuelle Abweichungen oder sexuelle Vielfalt? Zur Verschiedenheit im Bereich sexueller Orientierungen und Identitäten. In: Bretländer, Bettina/ Köttig, Michaela/ Kunz, Thomas (Hrsg.). *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion*. *Grundwissen Soziale Arbeit*. Band 15. Stuttgart: Kohlhammer. S. 100-110.
- Schmauch, Ulrike (2015b). Sexuelle Vielfalt und Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Bretländer, Bettina/ Köttig, Michaela/ Kunz, Thomas (Hrsg.). *Vielfalt und*



Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Grundwissen Soziale Arbeit. Band 15. Stuttgart: Kohlhammer. S. 170-178.

- Sielert, Uwe/ Timmermanns, Stefan (2011). Expertise zur Lebenssituation schwuler und lesbischer Jugendlicher in Deutschland. Eine Sekundäranalyse vorhandener Untersuchungen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. ISBN 978-3-86379-038-7
- Statham, Helen/ Jadva, Vasanti/ Daly, Irene (2012). The experiences of gay young people in Britain's schools in 2012. Centre for Family Research, University of Cambridge. URL:<https://www.stonewall.org.uk/resources/school-report-2012>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Sung Hong, Jun/ Espelage, Dorothy L./ Kral, Michael J. (2011). Understanding suicide among sexual minority youth in America: An ecological systems analysis. In: Journal of Adolescence. Volume 34. Issue 5. S. 885-894. URL:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.01.002>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Unterkofler, Ursula (2018) Professionsforschung im Feld Sozialer Arbeit. In: Pfandenhauer, Michaela/ Schnell, Christiane. Handbuch Professionssoziologie. E-Book-Package. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Springer Reference Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-658-13154-8.
- Von Spiegel, Hiltrud (2011) Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. 4. Aufl. München: Reinhardt Verlag.
- Wang, J./ Häusermann, M./ Weiss, M.G. (2013). Mental health literacy and the experience of depression in a community sample of gay men. In: Journal of Affective Disorders. Volume 155. S. 200–207. URL:<https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.001>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Wang, J./ Dey, M./ Soldati, L./ Weiss, M.G./ Gmel, G./ Mohler-Kuo, M. (2014). Psychiatric disorders, suicidality, and personality among young men by sexual orientation. European Psychiatry. Volume 29. Issue 8. S. 514-522. URL:<https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2014.05.001>[Zugriffsdatum:03.07.2019].
- Weber, Patrick (2017). Einstellungen und Verhalten von heterosexuellen Jugendlichen gegenüber Schwulen. Masterthesis. Fachhochschule Nordwestschweiz. Olten: Master Studium in Sozialer Arbeit URL:<https://www.fhnw.ch/de/studium/soziale-arbeit/master/sehr-gut-bewertete-master-thesen>[Zugriffsdatum:05.06.2018]

## Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Alle verwendeten Quellen sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

26. Juli 2019, Olten

A handwritten signature in blue ink, reading "Lydia Staniszewski". The signature is written in a cursive style with a large initial 'L'.

Lydia Staniszewski

## Anhangsverzeichnis

Anhang I Fall-Vignette..... - 1 -

Anhang II Leitfadencatalog..... - 3 -

## Anhang I Fall-Vignette

### Fall-Vignette «Max» Teil 1

Seit Max in der Oberstufe ist, hat sich vieles für ihn verändert und seine Schulleistungen sind schlechter geworden. Max kleidet sich anders und hat schulterlange blonde Haare, die auf der einen Seite des Kopfes abrasiert sind. Max trägt auch neuerdings weite, farbige Hemden oder Blusen zu engen Jeans. Anfangs wirkt Max nach Aussagen der Haupt-Oberstufen-Lehrperson Herr Winz fasziniert von seinem neuen Look und trug ihn selbstbewusst. Max habe auch erzählt, dass sein Vorname eine Abkürzung für den Vornamen Maxine sei. Herr Winz bekommt seither mit, wie die Mitschüler\_innen Max als «Transe» beleidigen und ihn auslachen. Max zieht sich nach Einschätzungen von Herr Winz immer mehr zurück. Seine Fehltag häufen sich zudem fortlaufend und er wird in verschiedenen sozialen Situationen in der Klasse ausgeschlossen.

Herr Winz schildert der Schulsozialarbeiterin Frau Specht die Situation und möchte nun die Schulsozialarbeit für den Fall beiziehen.

### Fall-Vignette «Max» Teil 2

Ein Beispiel für den sozialen Ausschluss ist die Situation vor und nach dem Sportunterricht. Die Mitschüler von Max möchten sich nicht mehr in derselben Kabine mit ihm umziehen und fordern von der Sportlehrerin Frau Zink, dass Max, «die Schwuchtel», sich irgendwo anders umziehen soll. Frau Zink überlässt vorläufig ihre persönliche Kabine Max zum Umziehen, ist jedoch überfordert mit der Situation und wendet sich an die Schulleitung Herr Gutrich. Dieser verlangt von Frau Zink, dass sie dafür sorgt, dass Max sich anpasst und sich wie üblich mit seinen Mitschülern umziehen kann. Er äussert sich dazu folgendermassen: «Es gibt hier keine Extrawürste für bunte Vögel». Für Max verschlimmert sich die Situation allerdings zunehmend.

Frau Zink schildert der Schulsozialarbeiterin Frau Specht die Situation und möchte nun die Schulsozialarbeit für den Fall beiziehen.

### Fall-Vignette «Max» Teil 3

Eines Morgens kam es zwischen Max und seinem Mitschüler Leon aus derselben Klasse auf dem Schulhof während der Pause zu einer Rangelei. Leon gibt bei der Klärung der Situation mit dem Haupt-Oberstufen-Lehrer Herr Winz an, Max hätte ihn vor der Pause beim Umziehen nach dem Sportunterricht sexuell belästigt. Max verneint dies und entgegnet, von Leon grundlos angegriffen worden zu sein. Beide zeigen sich reumütig handgreiflich

geworden zu sein und werden durch Herr Winz vorerst ermahnt aus dem Gespräch entlassen.

Herr Winz schildert der Schulsozialarbeiterin Frau Specht die Situation und möchte die Schulsozialarbeit für den Fall beiziehen.

## Anhang II Leitfadencatalog

Form und Inhalt	Anleitungen/ Fragen	Fragen (umgangssprachlich)
<p><b>Einführung</b></p> <p><b>Thema:</b> Der Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in der Sozialen Arbeit im Kontext Schule/ im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit</p> <p><b>Form:</b> teilstrukturiertes Fokus-/Experten-Interview mit einer Fall-Vignette als Stimulus</p> <p><b>Interaktionssituation:</b> Eine Interviewsituation von Sozialarbeiter_in zu Sozialarbeiter_in, die Interviewführende Person könnte als potenzielle_r Kritiker_in wahrgenommen werden, daher interessiert, aber möglichst nicht wertend Fragen stellen und „unprofessionelle“ Antworten als spannendes Material für das Forschungsinteresse „willkommen heißen“/ zulassen.</p>	<p><b>Vorstellung der Forscherin:</b> Beweggründe für die Forschung und für die Wahl der_des Expertin_en</p> <p><b>Forschungsinteresse:</b> Mich interessiert Ihr praktischer Umgang als Sozialarbeiter_in (Expert_in) mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt im Kontext der Schule/ im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit. (Handlungsstrategien, Argumentationen, Bewertungen)</p> <p><b>Vorstellung der_des Expertin_en:</b> Position, Funktion, Aufgabenbereich</p> <p><b>Ablauf:</b> Im ersten Teil erhalten Sie Zeit, um sich das Fallbeispiel «Max» durchzulesen. Im zweiten Teil erläutere ich Ihnen das Fallbeispiel nochmals kurz und stelle Ihnen eine offene Frage, auf die ich Sie bitte ausführlich zu antworten, was und wie viel Ihnen dazu einfällt. Im dritten Teil stelle ich Ihnen Nachfragen zu Inhalten, die mich zum Thema interessieren und Sie noch nicht erwähnt haben.</p>	

<p><b>Stimulus:</b> Fall-Vignette «Max» (Stimulierung einer zu Beginn selbstläufigen Kommentierung aus Expertensicht aufgrund von einem imaginierten Fallbeispiels aus dem hypothetischen Praxisalltag)</p> <p><b>Einstiegsfragen</b> (narrativ) zum Umgang mit der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt als Expert_in/Fachperson der Sozialen Arbeit im Kontext Schule/ im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit aufgrund der Fall-Vignette «Max» als anregendes Element zur Beantwortung der Fragen</p> <p><b>Aufrechterhaltungsfragen</b> (immanente Nachfragen) Aufforderung zur beispielhaften und ergänzenden Detailierung</p>	<p>Das Fallbeispiel wird vorgelegt und erläutert.</p> <p>Wie gehen Sie mit Fällen, wie dem geschilderten von Max, um?</p> <p>Haben Sie schon mal etwas Vergleichbares erlebt?</p> <p>Erläutern Sie mir bitte was Ihnen dazu einfällt.</p> <p>Erläutern Sie mir bitte noch etwas mehr oder Genaueres zu dem was Sie zu XY erzählt haben.</p> <p>Können Sie mir ein Beispiel/ einen (un-)typischen Fall nennen?</p> <p>Gab es dabei Herausforderungen?</p> <p>Wie haben Sie diese gemeistert?</p> <p>Woran und weshalb sind Sie gescheitert?</p> <p>Gabe es dabei Erfolgserlebnisse?</p>	<p>Wie werden solche Fälle bei Ihnen im Schulhaus bearbeitet?</p> <p>Gab es schon solche oder ähnliche Fälle?</p> <p>Erzählen Sie mir bitte was Ihnen dazu einfällt.</p> <p>Sie haben von XY erzählt. Bitte erklären Sie mir noch genauer, wie das ablief und wieso Sie so vorgegangen sind.</p> <p>Können Sie mir ein Beispiel nennen?</p> <p>Was ist typisch für Ihren Arbeitsalltag und was war eher mal anders in Bezug zu diesem Thema?</p> <p>Was war so schwierig?</p> <p>Wie haben Sie das geschafft?</p>
---	--	---

	Was hat zum Erfolg geführt? Worauf haben Sie sich gestützt/berufen?	Wieso ging es schief? Was hat dabei geholfen?
<p><b>Erzählaufforderungen für die Sicherung des Forschungsinteresses</b> entlang der Wissensbestände methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit nach Hiltrud von Spiegel (2011), entlang der Regebogenkompetenz von Schmauch (2015), entlang der Leitgedanken und Grundsätze der Schulsozialarbeit SSA (Avenirsocial/SSAV 2010) (exmanente Nachfragen)</p>		
<p>Beobachtungs- und Beschreibungswissen:</p>	<p>Beschreiben Sie mir bitte was Ihrer Meinung nach der Fall? Was lesen Sie Ihrer Ansicht nach für Probleme heraus? Wo Sehen sie Ansatzpunkte für Ihr Handeln? Erklären Sie mir bitte, warum denken Sie ist die Situation so, wie Sie sie beschreiben?</p>	<p>Was ist Ihrer Meinung nach bei der beschriebenen Situation das Problem? Wo sehen Sie die Schwierigkeiten? Worin sehen Sie Chancen?</p>
<p>Erklärungs- und Begründungswissen:</p>	<p>Was sind Ihrer Beurteilung nach mögliche Ursachen und Folgen?</p>	<p>Erklären Sie mir bitte warum das die Schwierigkeiten sind.</p>



<p>Fachkompetenz: Wissen über Lebenslage, Diskriminierung und Ressourcen geschlechtlicher und sexueller Minderheiten</p> <p>Leitgedanken der SSA: Für aktuelle Gefahren in der Schule, die sich auf die Entwicklung der Klient_innen negativ auswirken könnten sensibilisiert sein</p> <p>Wertewissen:</p>	<p>Begründen Sie mir bitte ihre Beurteilung.</p> <p>Was wissen Sie über die Lebenslagen geschlechtlicher und sexueller Minderheiten? Was wissen Sie über die Diskriminierung geschlechtlicher und sexueller Minderheiten? Was wissen Sie über die Ressourcen geschlechtlicher und sexueller Minderheiten?</p> <p>Auf welche möglichen Krisen im diesem Kontext sind Sie sensibilisiert?</p> <p>Welchen bestmöglichen Endsituationszustand streben Sie an? und weshalb? An welchen Wertvorstellungen orientieren Sie sich dabei? Welche ethischen Fragen stellen sich Ihnen dabei?</p>	<p>Was ist der Grund für die Schwierigkeiten? Wozu könnten diese Schwierigkeiten führen? Warum beurteilen Sie die Schwierigkeiten und Chancen so?</p> <p>Was wissen Sie so generell über LGBT Menschen? Was wissen Sie über die Diskriminierung dieser Gruppe von Menschen? Was wissen Sie über deren Stärken? Was wissen Sie über deren Bewältigungsstrategien?</p> <p>Auf welche möglichen Krisen mit dem LGBT Thema fühlen Sie sich vorbereitet? und auf welche nicht?</p> <p>Wie soll eine solche Situation ihrer Meinung nach bestenfalls ausgehen? Was ist Ihnen dabei wichtig? Was hinterfragen Sie dabei?</p>
--	---	---

<p>Handlungs- und Interventionswissen:</p>	<p>Wie handeln Sie, um den angestrebten Endsituationenzustand zu erreichen? Auf welchen Handlungsebenen (Klient_in, Anspruchsgruppen, Systeme) intervenieren Sie? Wie und weshalb?</p>	<p>Was unternehmen Sie damit die Situation gut ausgeht? Mit wem arbeiten Sie zusammen? Wie arbeiten Sie mit Ihnen zusammen? Und weshalb arbeiten Sie mit Ihnen zusammen?</p>
<p>Leitgedanken der SSA: soziale und persönlichen Problemen der Schüler_innen mit gezielten Massnahmen vorbeugen, lindern und lösen</p>	<p>Mit welchen Massnahmen versuchen Sie solche Krisen vorzubeugen, zu lindern oder zu lösen?</p>	<p>Was tun Sie bereits vorgängig, präventiv, um solchen Krisensituationen vorzubeugen? Was tun Sie um solche Situationen zu entschärfen?</p>
<p>Methodenkompetenz: Handlungsfähigkeit und Verfahrenswissen im Bereich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt</p>	<p>Wie handeln und verfahren Sie in Fällen, wie dem geschilderten von Max? in Hinsicht auf <u>geschlechtliche</u> Vielfalt/ in Hinsicht auf <u>sexuelle</u> Vielfalt</p>	<p>Wie handeln Sie in solchen Situationen, um die Probleme zu lösen?</p>
<p>Grundsatz der SSA: Beziehungsarbeit/Ressourcen- und Lösungsorientierung/sowie Prozess- und Systemorientierung/Vermittlung und Mediation/Prävention und Frühintervention</p>	<p>Welche Prinzipien leiten Ihr Handeln als SSA in Fällen, wie der von Max?</p>	<p>Wie gehen Sie vor, wenn Sie in Ihrer Arbeit dem Thema trans gegenüberstehen? Wie gehen Sie vor, wenn sie im Arbeitsalltag mit dem Thema Bi-, Lesbisch-, oder Schwulsein konfrontiert werden? Gibt es bestimmte Handlungsgrundsätze als SSA,</p>

<p>Sozialkompetenz: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit im Bereich LGBT</p>	<p>Worauf achten Sie bei der Kommunikation, wie in Fällen von Max? Worauf achten Sie bei der <u>Zusammenarbeit mit Klient_innen wie Max?</u> Worauf achten Sie bei der <u>Zusammenarbeit mit Eltern von Klient_innen wie Max?</u> Worauf achten Sie bei der <u>intra-und interprofessionellen Zusammenarbeit</u> in Fällen wie dem von Max? (Lehrer_innen, Behörden..)</p>	<p>die Ihr Handeln in solchen Fällen leiten? Gibt es Grundeinstellungen in der SSA, die Ihr Handeln in solchen Fällen lenken?</p> <p>Worauf achten Sie in der Kommunikation, wenn es um das Thema Transsein oder Bi-, Lesbisch, Schwulsein geht? Wie reden Sie mit Klient_innen wie Max? Worauf achten Sie in der Zusammenarbeit mit Ihnen? Wie reden Sie mit Eltern oder anderen Fachpersonen über Max? Worauf achten Sie bei der Zusammenarbeit mit den Eltern, wenn es um dieses Thema geht? Worauf achten Sie bei der Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen, wenn es um dieses Thema geht?</p>
<p>Selbstkompetenz: Reflexion eigener Gefühle, Vorurteile und Werte in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt</p>	<p>Welche Haltung haben Sie gegenüber dem Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Sozialen Arbeit? Wie hat sich diese entwickelt?</p>	<p>Welche Wertvorstellungen prägen Ihre Sicht auf das Thema Transsein/ auf das Thema Bi-, Lesbisch- und Schwulsein? Welche Standpunkte vertreten Sie zu diesem Thema? Und weshalb?</p>

		<p>Wie habe Sie sich Ihre Meinung zu diesem Thema gebildet?</p> <p>Was hat ihre Meinung gefestigt?</p> <p>Was hat ihre Meinung erschüttert?</p>
<p><b>Bilanzierungsfragen:</b></p> <p>Frage nach bestmöglichem Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im Kontext Schule/ im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit</p> <p>Frage nach Veränderung</p>	<p>Wie sieht Ihrer Ansicht nach der ideale Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Umgang in der Sozialen Arbeit aus?</p> <p>Was ist Ihnen als Fachperson der Sozialen Arbeit dabei ein Anliegen?</p> <p>Was müsste sich ändern, damit Sie Ihre Arbeit nach Ihren Idealvorstellungen in Bezug zur geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt in der Sozialen Arbeit gestalten könnten?</p>	<p>Wie beschreiben Sie den idealen Umgang mit diesem Thema?</p> <p>Was ist Ihnen als FP der SA dabei wichtig?</p> <p>Was müsste sich verändern, damit sie als FP nach ihren Wertvorstellungen handeln können?</p>
<p><b>Abschlussfrage</b></p>	<p>Was gibt es noch zu sagen, das Sie als Fachperson der Sozialen Arbeit zum Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Sozialen Arbeit sagen möchten (im Kontext Schule/ im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit)?</p>	<p>Was möchten Sie als FB der SA noch abschließend zu diesem Thema sagen?</p> <p>(eventuell im Bezug zur Schulsozialarbeit, Arbeitsumfeld Schule)</p>

<b>Adhoc- Fragen</b> Kritische und provokative Rückfragen zum Schluss	Ich möchte Ihnen Rückmelden, dass das von Ihnen Erzählte XY meiner Meinung nach kritisch zu beurteilen ist, weil....möchten Sie dazu noch Stellung nehmen?	XY hat mich verwundert/ irritiert, weil ..., wollen Sie dazu noch etwas sagen?
--	--	--

<b>Fragebogen zur Fachperson: (schriftlich)</b>	
Bezeichnung der Anstellung:	
Dauer der Anstellung:	
Ausbildungsabschluss (inkl. Jahr):	
Berufserfahrung (inkl. vor dieser Anstellung):	
Alter:	
Geschlecht:	

Zur Wahrung der Anonymität der interviewten Fachpersonen aus der Schulsozialarbeit wird die Transkription der Interviews nicht im Anhang aufgeführt.