

GENDERSENSIBLE SOZIALE ARBEIT IM KONTEXT DER HEIMERZIEHUNG

Theoretische und praktische Herausforderungen der Strukturkategorie Geschlecht*

Nadine Peter

Eingereicht bei: Sarina Ahmed MA, Dipl.-Päd.

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Muttenz

Vorgelegt im Januar 2022 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

ABSTRACT

Die Arbeit befasst sich mit der Bedeutung von gendersensibler Arbeit in der Heimerziehung und die damit einher kommenden Herausforderungen auf theoretischer Ebene und Anforderungen für die Implementierung in die Praxis. Folgende Frage war dabei Handlungsleitend:

«Was bedeutet gendersensible Soziale Arbeit im Kontext der Heimerziehung und welche Herausforderungen in Theorie und welche Anforderungen in der Praxis ergeben sich dabei?»

Zentrale Erkenntnisse beziehen sich auf die Relevanz von Geschlecht* auf die soziale Realität und wie Geschlecht* mitbeteiligt ist an strukturellen Ungleichheiten. Besonders Jugendliche stehen vor Herausforderungen, welche durch die Heteronormativität der Gesellschaft entstehen. Damit Heimerziehung den Anforderungen der theoretischen Diskurse gerecht werden kann, muss sie sich mit der eigenen Eingebundenheit in die Reproduktion von Geschlechterstereotypen und damit verbundenen Machthierarchien auseinandersetzen. Zudem darf Geschlecht* nicht isoliert betrachtet werden, sondern die Verschränkung mit weiteren möglichen Differenzkategorien ist im Sinne einer intersektionalen Perspektive zu realisieren. Dies gelingt nur durch stetige Reflexion auf Ebene der Mitarbeitenden und einer Implementierung in organisationale Strukturen.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	4
1.1	RELEVANZ FÜR DIE SOZIALE ARBEIT	5
1.2	FRAGESTELLUNG UND VORGEHEN	6
2	DIMENSIONEN VON GESCHLECHT*	8
2.1	GENDERKONSTRUKTION	9
2.1.1	<i>Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht*</i>	10
2.2	GESCHLECHTERWISSEN UND GESCHLECHTLICHE ROLLENBILDER	11
2.3	DOING GENDER	13
2.3.1	<i>Unbewusstes Doing Gender</i>	14
2.3.2	<i>Undoing Gender als Methodik</i>	15
2.4	RESÜMEE	15
3	SOZIALE GERECHTIGKEIT UND GESCHLECHT*	17
3.1	GERECHTIGKEITSBEGRIFF	18
3.2	EBENEN VON GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT	19
3.2.1	<i>Strukturelle Ebene</i>	19
3.2.2	<i>Symbolische Ebene</i>	20
3.2.3	<i>Subjektbezogene Ebene</i>	20
3.3	DISKRIMINIERUNG	21
3.3.1	<i>Grundlage von Diskriminierung</i>	23
3.4	DISKRIMINIERUNG AUFGRUND VON GESCHLECHT* UND SEXUELLER ORIENTIERUNG	24
3.5	INTERSEKTIONALITÄT	25
3.6	RESÜMEE	27
4	FOKUS JUGEND	28
4.1	DIE BEDEUTUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT	28
4.2	PROBLEME BEI DER BEWÄLTIGUNG	30
4.2.1	<i>Zusätzliche Herausforderungen für LGBTQ+</i>	31
4.3	SOZIALE UNGLEICHHEIT	32
4.4	RESÜMEE	33

5	HEIMERZIEHUNG.....	34
5.1	RECHTLICHE GRUNDLAGEN DER HEIMERZIEHUNG	34
5.1.1	<i>Adressat*innen</i>	35
5.2	HEIMERZIEHUNG UND DIE FRAGEN NACH GESCHLECHT* UND SEXUALITÄT	36
5.3	ROLLE DER FACHKRÄFTE	37
5.4	RESÜMEE	38
6	DIVERSITÄTSENSIBLE JUGENDARBEIT	40
6.1	GENDERSENSIBLE PÄDAGOGIK	41
6.1.1	<i>Dilemma Dramatisierung – Entdramatisierung</i>	41
6.2	DIVERSITY	43
6.3	MÖGLICHE ANSÄTZE	45
7	ERKENNTNISSE	46
7.1	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG.....	47
7.2	WEITERFÜHRENDE GEDANKEN	49
7.3	SCHLUSSWORT	49
8	LITERATURVERZEICHNIS.....	50
9	ANHANG	55

1 EINLEITUNG

Das Geschlecht* eines Menschen ist für die soziale Interaktion zwischen Individuen von grosser Bedeutung. Noch bevor ein Mensch das Licht der Welt erblickt, scheint es von grossem Interesse zu sein, ob das Kind nun ein Junge* oder ein Mädchen* wird. Zur Bestimmung des Geschlechts* werden zumeist die Genitalien als Begründung vorgelegt. Sie sind ein sozial ausgehandeltes, biologisches Merkmal, welches grundsätzlich darüber entscheidet, zu welchem Geschlecht* das Kind zugeordnet wird (vgl. Gildemeister 2019: 413). Mit der Bestimmung des Geschlechts* folgen dann eine spezifische, auf das Geschlecht* und die damit verbundenen sozialen Erwartungen ausgerichtete Sozialisation. Das Geschlecht* führt dabei zu so vielen sozialen Zuschreibungen wie wenig andere soziale Kategorien und diese Zuschreibungen sind eng mit den gängigen kulturellen Geschlechterrollen verknüpft (vgl. Wallner 2013: 62). Kinder werden also als Jungen* oder Mädchen* deklariert und dann zu Männern* und Frauen* erzogen (vgl. Nordt/Kugler 2012a: 17). Das fängt damit an, welche Farben für welches Geschlecht* passend sind (rosa für Mädchen*, blau für Jungs*), welche Aktivitäten für das Kind als passend erachtet werden (Mädchen* spielen mit Puppen, Jungs* suchen das Abenteuer) und führt dahin, welche Charaktereigenschaften als positiv angesehen werden und welche nicht (Mädchen* sind fürsorglich und liebevoll, aber nicht laut, Jungs* sind wild und stark, aber nicht schüchtern) und welche Emotionen ausgelebt werden dürfen (Jungs* sind nicht traurig, Mädchen* werden nie wütend)¹. Schlussendlich sollen sich Mädchen* auch wie Mädchen* verhalten und Jungen* wie Jungen*. Unpassendes Verhalten wird durch die Umwelt sanktioniert oder zumindest als anders oder untypisch deklariert (vgl. Wallner 2013: 62).

Gesellschaftlich gesehen ist das Geschlecht* ein bedeutendes Identitätsmerkmal und gilt als eine der wichtigsten und sozial wirkmächtigsten Alltagskategorien, in welche sich Menschen in Interaktionen gegenseitig einteilen (vgl. Quenzel 2015: 35). Sich dieser Einteilung zu entziehen, ist dabei praktisch unmöglich (vgl. ebd.). Die Geschlechtsidentität wirkt sich dadurch auf sämtliche zwischenmenschliche Prozesse aus, also auch auf die eben erwähnte Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Die mit dem Geschlecht* verknüpften Rollen und Erwartungen strukturieren damit Denk- und Handlungsweisen vor, sowie auch Chancen und Entscheidungsmöglichkeiten von Jugendlichen (vgl. ebd.: 58). Würde ein System von Zweigeschlechtlichkeit mit expliziter Rollenverteilung nicht mit sozialer Ungleichheit und Machtverteilung einhergehen, wäre das ein weniger grosses Problem (vgl. Busche/Cremers 2021: 694). Doch das zweigeschlechtliche System führt noch immer zu Ungleichheiten und

¹ An dieser Stelle möchte ich auf die Ausstellung «Geschlecht. Jetzt entdecken» im Stapferhaus, 5600 Lenzburg, (<https://stapferhaus.ch>) und das zur Ausstellung publizierte Buch (Lichtensteiger et al. 2020) hinweisen. Die Ausstellung zeigt unter anderem eindrücklich die Lebenswelten von «typischen» Mädchen* und Jungen* und soll voraussichtlich bis im Mai 2022 offen sein.

Diskriminierung. Diskriminierung und soziale Ungleichheiten wiederum stehen der sozialen Gerechtigkeit entgegen, denn Diskriminierung verwehrt Individuen aufgrund bestimmter, von aussen zugeschriebenen Merkmalen, die volle Teilhabe an gewissen gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Czollek et al. 2019: 9).

1.1 RELEVANZ FÜR DIE SOZIALE ARBEIT

Geschlecht* hat also zum einen gesellschaftliche Relevanz und zum anderen ist Geschlecht* wie beschreiben an der Produktion von ungleichen Chancen und Handlungsmöglichkeiten von Frauen* und Männern* beteiligt. Mit diesem Missstand hat Geschlecht* auch eine Relevanz für die Soziale Arbeit, denn Soziale Arbeit setzt sich für die Rechte der Menschen und für Chancengleichheit ein:

«7.3 Für die Soziale Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental.» (AvenirSocial 2010: 8)

Diese Zeile aus dem Berufskodex für Soziale Arbeit Schweiz unterstreicht die ethische Verpflichtung der Sozialen Arbeit, sich für das Anliegen der sozialen Gerechtigkeit einzusetzen. Soziale Gerechtigkeit bedeutet nach Czollek et al. (2019: 24) unter anderem, dass alle Menschen gleichermaßen in Sicherheit leben und vollumfängliche, gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation an der Gesellschaft haben. Soziale Ungerechtigkeiten entstehen zumeist durch Machtstrukturen und resultieren in ungleichen Chancen (vgl. ebd.: 22). Will Soziale Arbeit ihrem Anspruch gerecht werden, soziale Ungleichheit abzubauen, so ist die Auseinandersetzung mit der Thematik Geschlecht* eine logische Konsequenz. Es erscheint daher zentral, die Mechanismen hinter der Geschlechterungerechtigkeit und die damit verbundenen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen und zu bearbeiten. Riegel und Scharathow (2012: 20) formulieren sehr treffend:

«Soziale Arbeit agiert in gesellschaftlichen Verhältnissen, die in vielfältiger Weise durch soziale Differenzen und soziale Ungleichheiten gerahmt und beeinflusst sind. Vor dem Hintergrund der Ansprüche und Ziele Sozialer Arbeit, zu (mehr) sozialer Gerechtigkeit beizutragen, einen Beitrag zur Bewältigung sozialer Problemlagen zu leisten sowie die Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten von Adressat_innen zu erweitern, ist es für die Disziplin und Profession unerlässlich, solche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse bewusst und kritisch in den Blick zu nehmen.» (ebd.)

Obwohl damit eine klare Relevanz für die Bearbeitung von Geschlecht* als Strukturkategorie ersichtlich wird, wird die Bedeutung von Geschlecht* im Kontext der Sozialen Arbeit anscheinend immer wieder unterschätzt, so Chamakalayil und Schaffner (2019: 286). Auch Leiprecht (2011: 25) stellt fest, dass Geschlecht* noch zu wenig als grundsätzlich relevantes Thema systematische Bearbeitung erfährt.

1.2 FRAGESTELLUNG UND VORGEHEN

Gendersensible Ansätze sollen der Bearbeitung der aufgezeigten Problematik von Geschlecht* als beteiligter Faktor an sozialer Ungleichheit dienen: Das Ziel von gendersensiblen Konzepten ist mehr Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Geschlechter*. Gendersensible Pädagogik soll unabhängig vom Geschlecht* fördern und gleichzeitig auf strukturelle Probleme aufmerksam zu machen (vgl. Nordt/Kugler 2012b: 9). So sind beispielsweise Mädchen*- und Jungen*-Angebote weit verbreitet und eine traditionelle Säule in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Busche/Cremers 2021: 700). Dennoch ist die Verankerung von gendersensiblen Ansätzen in der Heimerziehung noch wenig vorangeschritten (vgl. Höblich 2014: 44). Dies erscheint etwas verwunderlich, da gerade für Jugendliche eine Bearbeitung der Thematik Geschlecht* besonders relevant wäre: Die Findung der eigenen Identität, wozu auch die geschlechtliche und sexuelle Identität gehört, stellt eine zentrale und schwierige Anforderung für Jugendliche dar (vgl. Witte/Schmitt/Niekrenz 2021: 379). Ausserdem wirken sich in diesem Lebensabschnitt soziale Ungleichheiten verstärkt auf die spätere Bewältigung von Aufgaben aus (vgl. ebd.: 381).

Das Erkenntnisinteresse liegt auf dem Themenfeld von Geschlecht* als Strukturkategorie der Gesellschaft und dessen Auswirkungen auf soziale Verhältnisse. Dabei sollen insbesondere Jugendliche im Fokus stehen, da sie eine etablierte Adressat*innengruppe in der Heimerziehung sind und in ihrer Lebenswelt die Fragen nach Geschlecht* und Geschlechtsidentität ergeben. Heimerziehung berücksichtigt die Thematik noch zu wenig, deswegen steht die Frage, was Gendersensibilität insbesondere für die Heimerziehung bedeutet und welche Wissensbezüge in diesem Kontext wichtig sind im Zentrum. Daraus ergab sich die folgende Leitfrage:

«Was bedeutet gendersensible Soziale Arbeit im Kontext der Heimerziehung und welche Herausforderungen in Theorie und welche Anforderungen in der Praxis ergeben sich dabei?»

Um die Thematik der Leitfrage zu beantworten, erschien es sinnvoll, zuerst ein grundlegendes Verständnis vom Themenbereich und den Erkenntnissen in Bezug auf Gender zu erarbeiten. Dies, in Anlehnung an Bereswill und Ehlert (2017: 500) und Pimminger (2014: 29), welche eine fundierte Aufarbeitung und Verständnis der Dimensionen von Geschlecht* als unerlässlich für das Verständnis und die Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Ungerechtigkeiten in Bezug auf Geschlecht* sehen. Das Verständnis, warum Geschlecht ein solch wichtiges und prägendes Strukturmerkmal der westlichen Gesellschaft ist, soll also den Grundstein legen, um in einem weiteren Schritt auf die Thematik von sozialer Ungerechtigkeit und Diskriminierung aufgrund von Geschlecht* zu schauen. In diesem Abschnitt sollen die Begriffe der sozialen Gerechtigkeit und der Diskriminierung eingeführt werden, denn daraus begründet sich die

Relevanz für die Bearbeitung durch die Soziale Arbeit. Es soll also ein grundlegendes Verständnis von struktureller Ungleichheit / Ungerechtigkeit erreicht werden, da es essenziell in der Bearbeitung der Genderfragen erscheint. Zuletzt soll die Wichtigkeit dieser beiden Themen auf die Fokusgruppe Jugend bezogen werden, um zu verstehen, warum die Bearbeitung von Genderfragen in dieser Altersgruppe besonders sinnhaft ist.

Nachdem eine Basis an Wissen gelegt wurde, soll die Heimerziehung als Arbeitsfeld porträtiert werden: Fragen nach den Lebenswelten von Adressat*innen der Heimerziehung und der gegenwärtige Stand der Bearbeitung der Themen Gender und Sexualität sollen mit Bezug auf aktuelle Literatur aufgezeigt werden. Anschliessend soll in einem weiteren Kapitel der aktuelle Stand der Debatte um gendersensible Pädagogik dargelegt werden. In einem abschliessenden Kapitel werden die gewonnen Erkenntnisse zusammengefasst und auf die Leitfrage rückgeführt.

2 DIMENSIONEN VON GESCHLECHT*

*«Der landläufigen Annahme, Geschlecht sei eine zeitlose Kategorie und anatomisches Schicksal, setzt die interdisziplinäre Geschlechterforschung das Geschlecht als soziale Wissenskategorie entgegen.»
(Bublitz 2019: 369)*

Geschlecht* ist eine gesellschaftlich relevante Differenzkategorie, die aufgrund Ihrer Bedeutung im sozialen Miteinander auch Bedeutung für die Identitätsentwicklung des einzelnen bekommt (vgl. Nordt/Kugler 2012a: 17). Die Einteilung von Menschen in entweder «männlich» oder «weiblich» geschieht schnell und unbewusst, und ist dennoch enorm bedeutsam für soziale Interaktionen. Gelingt eine Zuweisung nicht, so wirkt das oftmals sehr irritierend (vgl. ebd.). Alltagswissen über das Geschlecht* spielt in diesem Zuweisungsprozess eine entscheidende Rolle und beruht zumeist auf kulturellen Vorstellungen über Geschlecht*. Diese Vorstellungen werden durch Erziehung und Sozialisation weitergegeben, wo sie so in den einzelnen Individuen – auch unbewusst – festgeschrieben und verinnerlicht werden. Das Wissen beinhaltet weiter Informationen zur Bewertung der Geschlechter*, welche meist hierarchisierend sind und dadurch Machtverhältnisse in einer Gesellschaft beschreiben (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 11). Anhand dieser Hierarchisierung lassen sich Diskriminierungsstrukturen festmachen, welche über die bloße Unterscheidung zwischen «Mann» und «Frau» hinausgehen. So betreffen die hierarchisierenden Strukturen auch queere² Menschen, wie es durch die Queer Studies offenkundig wurde (vgl. ebd.: 15, 17).

Die Erkenntnisse und Theorien der Gender und Queer Studies sowie der kritischen Männerforschung haben für die Soziale Arbeit grosse Relevanz und zunehmend mehr Einfluss auf die Praxis der Sozialen Arbeit in den verschiedensten Handlungsfeldern (vgl. Czollek et al. 2009: 15). Die Zielsetzung der Forschung von Gender und Queer Studies ist die Gleichstellung aller geschlechtlicher Vielfalt (auf politischer und gesellschaftlicher Ebene), sowie die Aufweichung von Geschlechterrollen, der Zweigeschlechtlichkeit der Gesellschaft und der Heteronormativität (vgl. ebd.). Gender Studies betonen die Wichtigkeit des Geschlechts* in Bezug auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse und die damit verknüpften Teilhabemöglichkeiten und Chancen von Menschen. Die meisten sozialen Probleme sind Resultat der Verwobenheit von physischen, psychischen und sozialen Unterschieden der Menschen. Somit begründet sich auch die Wichtigkeit für die Soziale Arbeit, Erkenntnisse der Gender Studies und Queer Studies zu berücksichtigen und in die Praxis einfließen zu lassen (vgl. ebd.: 19f). Im folgenden Kapitel sollen daher wichtige Erkenntnisse der Gender und Queer Studies dargelegt werden. Dazu

² Der Begriff queer wurde als politischer Sammelbegriff für Menschen des LGBTQ+ Spektrums eingeführt, wobei sich längst nicht alle LGBTQ+ Menschen selbst als queer bezeichnen (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009: 151). LGBTQ+ umfasst lesbische (L), schwule (G von Gay im englischen) und bisexuelle (B) Menschen, sowie trans* (T) Menschen. Das Q steht für queer, wobei queer wie erwähnt eigentlich ein Sammelbegriff für die vorhergehenden Bezeichnungen ist (vgl. Milchjugend. Falschsexuelle Welten o.J.).

gehören die Überlegungen zur Konstruktion von Geschlecht* und die sprachliche Trennung von biologischem und kulturellem Geschlecht*, die Thematisierung von Geschlechterwissen und wie Geschlecht* sozial hergestellt wird.

Zu Beginn dieses Kapitels, möglicherweise etwas kontextlos, sei zudem der Punkt erwähnt, dass die Zuweisung von Menschen während Interaktionen in die Gruppe «männlich» oder «weiblich» eben eine *Zuweisung* ist. Aufmerksamen Leser*innen ist möglicherweise aufgefallen, dass immer wieder ein Asterisk (Sternchen *) an bestimmte Begriffe wie beispielsweise Geschlecht* gehängt wurde. Diese Schreibweise wird in dieser Arbeit in Bezug auf Tissbergers (2020) Ausführungen verwendet: Tissberger (ebd.: 96) schreibt, dass Begriffe wie Geschlecht*, männlich* und weiblich*, Frau* und Mann* etc., sich auf soziale Konstruktionen beziehen. Zurzeit wird der Asterisk sprachlich in Bezug auf Geschlecht* zur Überwindung der Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit mit dem Ziel einer inklusiveren Sprache verwendet. Tissberger (ebd.) benutzt den Asterisk zudem, um zu verdeutlichen, dass Begriffe wie Geschlecht* (oder in ihrem Text auch Rasse*) zur Markierung von Menschen dienen. Mit den Markierungen kommen Zuschreibungen über Eigenschaften oder Fähigkeiten einher, welche meist auf stereotypen Annahmen beruhen. Diese Zuschreibungen und damit einhergehenden Bewertungen von Menschen, sowie die Reproduktion dessen sind Problem und Gegenstand der Gender Studies. Um die Konstruktion dieser Begriffe also sprachlich besser erkenntlich zu machen, wird in dieser Arbeit auf dieses Stilmittel zurückgegriffen.

2.1 GENDERKONSTRUKTION

Das Gebiet der Gender Studies ist die Erforschung der Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern* und das Eröffnen von Alternativen dazu. Gender Studies untersuchen zudem den Zusammenhang zwischen dem biologischen und dem kulturellen Geschlecht* (vgl. Czollek et al. 2009: 17). Dabei wird nicht ein bestimmter Begriff von Geschlecht* vorausgesetzt, sondern stattdessen untersucht, inwiefern ein solcher Geschlechterbegriff überhaupt zustande kommt und was er für soziale Interaktionen bedeutet. Anders ausgedrückt, in den Gender Studies ist das Geschlecht* im Sinne von Gender etwas konstruiertes, etwas, das kulturell und gesellschaftlich hergestellt wird. Bublitz (2019: 374) erwähnt, dass die gesellschaftliche Geschlechterdifferenz und die scheinbar natürlich gegebene Geschlechtsidentität von der feministischen Diskursforschung³ als Resultat machtvoller Wissenspolitiken zu verstehen ist. Geschlecht* ist also als nicht objektiv oder gar naturgegeben zu verstehen (vgl. Czollek et al. 2009: 20).

Dieses Verständnis einer Konstruktion von Geschlecht* und den damit verbundenen Geschlechterrollen, Rollenbilder oder Funktionen, sowie die Verhältnisse zwischen den

³ Hanelore Bublitz entwickelte eine diskurstheoretische Perspektive auf Geschlecht* und Geschlechterwissen, welcher aber laut Kahlert (2019: 180) bisher nicht häufig rezipiert wurde. Deswegen und um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen werden auf nähere Ausführungen verzichtet.

Geschlechtern* wird unter dem Begriff «Genderkonstruktion» zusammengefasst (vgl. Czollek et al. 2019: 152). Die Genderkonstruktion findet in Gesellschaft und Kultur statt, welche die institutionalisierten Genderkonstrukte (re-) produzieren und damit verfestigen (vgl. Czollek et al. 2009: 21). Mit dem Begriff der Genderkonstruktion wird deutlich, dass das wahrgenommene Geschlecht* und die damit verbundenen Rollen sich nicht durch Biologie rechtfertigen lassen. Soziale Geschlechterrollen sind nicht an das biologische Geschlecht* geknüpft und können von allen Menschen übernommen werden. Ebenso wie die unterschiedlichen Rollen flexibel und veränderbar und nicht an biologische Komponenten geknüpft sind, so sind dementsprechend auch die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern* veränderbar (vgl. ebd.: 22).

*2.1.1 TRENNUNG VON BIOLOGISCHEM UND SOZIALEM GESCHLECHT**

Um die Trennung von biologischen und konstruierten, sozialen Geschlecht* besser hervorheben zu können, wurde das Begriffspaar «Gender» und «sex» eingeführt, respektive aus dem Englischen übernommen (vgl. Nordt/Kugler 2012a: 18). Der Begriff «Gender» umfasst dabei die sozialen Rollen, welche die Geschlechter* einnehmen und leitet sich davon ab, was in einer Kultur neben biologischen Merkmalen als «männlich» oder «weiblich» wahrgenommen wird (vgl. ebd.: 19). Daneben steht der Begriff «sex» für das biologische Geschlecht (vgl. Czollek et al. 2009: 22).

Neben der gängigen Variante der blossen Unterscheidung von sex und Gender, erwähnt Gil-demeister (2019: 413) die Erweiterung des Konzepts von Candace West und Don Zimmermann. Die beiden stehen für eine erweiterte Trennung von Geschlecht* neben den Kategorien «sex» und «Gender» um die Komponente «sex category» ein. Sie definieren dabei auch die Begriffe etwas anders: Die Kategorie «sex» beschreibt die Klassifikation des Geschlechts* eines Kindes bei oder vor der Geburt anhand von sozial vereinbarten biologischen Merkmalen, oft der Genitalien (vgl. ebd.). Dadurch dass die entscheidenden Merkmale für die Bestimmung des biologischen Geschlechts* sozial vereinbart sind, mischt sich auch hier eine konstruierte Komponente mit ein. Der Begriff «sex category» beschreibt die Klassifikation eines Menschen in der Interaktion mit anderen aufgrund einer Darstellung oder Anpassungsleistung, welche gesellschaftlich und kulturell mit einem bestimmten Geschlecht* in Verbindung gebracht wird. Diese Zuordnung muss dabei aber nicht der Geburtskategorisierung entsprechen, ein einprägsames Beispiel dafür wären trans Männer oder trans Frauen. Die Kategorie «Gender» meint das aufgrund der zugeordneten «sex category» zu erwartende Verhaltensspektrum (vgl. ebd.). Das Konzept von West und Zimmermann schlüsselt also den Begriff Geschlecht* nochmals auf und differenziert etwas genauer zwischen einer Zuordnung von Geschlecht* in der Interaktion als «sex category» und eines sozialen, zu erwartendes Verhaltens aufgrund dieser Zuweisung als «Gender». Zudem fügt sich die neue Komponente eines biologischen Geschlechts* aufgrund von sozial vereinbarten biologischen Merkmalen ein. Diese Erkenntnis

scheint relevant, da die Eindeutigkeit von Biologie durchaus trügen kann. Nordt und Kugler (2012a: 18) bemerken, dass für eine biologische Bestimmung neben den Geschlechtsorganen auch Chromosomensätze oder Hormone in Frage kommen. Doch die scheinbare Sicherheit einer solchen biologischen Bestimmung trügt: So gibt es Geschlechtschromosomensätze, welche von Natur aus nicht nur aus XY (männlich) oder XX (weiblich) bestehen (vgl. ebd.). Auch gibt es gerade zum Beispiel im Spitzensport immer wieder Aufsehen erregende Fälle von ungewöhnlichen Hormonspiegeln, welche deutlich von der Norm abweichen (siehe z.B. Wildermuth 2019). Nicht zu vergessen sind intersexuelle Menschen mit nicht eindeutigen Keimdrüsen: laut Nordt und Kugler (2012a: 18) sind ungefähr zwei von 2000 Menschen intersexuell, ihr biologisches Geschlecht* ist nicht eindeutig zu «männlich» oder «weiblich» zuzuweisen. Der Begriff des biologischen Geschlechts sex unterstellt eine nicht kulturelle, vorgeschriebene Binarität von Geschlecht*, was zu Kritik geführt hat, da es eine Weiterführung und Reproduktion der Binarität von Geschlecht* bedeutet (vgl. Heite 2013: 16, Deuber-Mankowsky 2019: 19). Insofern ermöglicht die Erweiterung von West und Zimmermann, welche auch das biologische Geschlecht* als soziale Vereinbarung ansehen, möglicherweise eine Dekonstruktion. Auch scheint es, als wäre das erweiterte Konzept eher anschlussfähig an den Begriff des psychischen Geschlechts*, da es durch die «sex category» die Einteilung von aussen aufgrund einer Darstellungsleistung ermöglicht. Das psychische Geschlecht beschreibt die innere Gewissheit eines Menschen, zu einem bestimmten Geschlecht* zu gehören (vgl. Nordt/Kugler 2012a: 19). Dieses Geschlecht* kann männlich* oder weiblich* sein, oder aber auch etwas zwischen oder jenseits dieser binären Polen. Diese Gewissheit, auch Geschlechtsidentität, kann mit dem biologischen und oder dem kulturellen Geschlecht* übereinstimmen oder auch nicht, wie es bei trans Personen der Fall ist.

Ogleich der Kritik ist die Trennung von sex und Gender eine grosse Errungenschaft für feministische und gleichstellungstheoretische Anliegen, denn sie liess erstmals die Begründung zu, Gender mehr Gewicht zu geben als der Biologie (vgl. Heite 2013: 15). Damit war die Basis für die Auflösung von geschlechtlichen Rollenbildern aufgrund von der Natur her begründeten Unterschieden gelegt. Zudem, so Heite (ebd.: 16), war damit die Diskussion eröffnet, dass Geschlecht* und Zweigeschlechtlichkeit Ergebnis einer sozialen Konstruktion sind und damit nicht einfach natürlich vorhanden. Damit war auch die Übersetzung von biologischen Merkmalen in Wert- und Statushierarchien sozial hergestellt und dadurch veränderbar.

2.2 GESCHLECHTERWISSEN UND GESCHLECHTLICHE ROLLENBILDER

Die beschriebene Trennung von Gender und sex könnte suggerieren, dass die Wahl des Genders eine tatsächliche und freie Wahl wäre, so Qunezel (2015: 36). Es zeigt sich jedoch, dass die Wahl des eigenen Geschlechts*, im Sinne von Gender als sozialen Ausdruck von Geschlecht*, keinesfalls eine freie Wahl ist. Die Idee eines auf einer biologischen Natürlichkeit

begründeten Systems der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität ist nach wie vor eine unhinterfragte Alltagsannahme. Damit einher geht die Annahme, Menschen aufgrund von biologischen Merkmalen in die jeweilige und eindeutige Kategorie «männlich» oder «weiblich» einteilen zu können (vgl. Heite 2013: 34). Die Heteronormativität als Norm erwartet so von den Menschen, klar weiblich* oder männlich* zu sein und dass diese heterosexuell orientiert sind, alles was nicht dieser Norm entspricht erscheint abweichend. Durch Sozialisation lernt ein Mensch bereits von klein auf, wie er sich zu verhalten und sich auszudrücken hat, um dieser gesellschaftlichen Norm zu entsprechen. Die heteronormative, binäre Vorstellung von Geschlecht und Sexualität prägt also schon früh in der Kindheit Rollenvorstellungen und -verhalten (vgl. Höblich 2014: 43). Mit diesen Einteilungen wird somit den Menschen nicht nur eine bedeutungslose Kategorie zugeteilt, stattdessen kommen damit auch vergeschlechtlichte Rollenbilder und Stereotype⁴ und eine Hierarchisierung der Geschlechter*. Während Stereotype wie die soziokulturellen Geschlechterrollen helfen können, die Welt zu verstehen und soziale Interaktionen zu bewältigen, so determinierten sie Menschen auf zwei mögliche Geschlechter(rollen) und damit auch auf entsprechende Fähigkeiten und Interessen (vgl. ebd.: 63). Sie wirken also auch einschränkend.

Die eben erwähnte Einteilung von Menschen während Interaktionen in die Kategorien «männlich» oder «weiblich» suggeriert, dass dies ein bewusster Prozess ist. Vielmehr ist aber die Zuteilung von Geschlechtern* ein unbewusster, routiniert ablaufender Prozess, zu welchem grundsätzlich jedes Individuum fähig ist (vgl. Kahlert 2019: 181). Das nötige Wissen dazu eignen sich bereits kleinste Kinder an, genauso wie das Wissen um Rollenbilder und Stereotypen, sowie Bewertungen und Hierarchisierungen dazu. Dieses Wissen wird als «Geschlechterwissen» bezeichnet und unter diesem Begriff abgehandelt (vgl. und mehr dazu: ebd.: 180). Das soziokulturelle Geschlechterwissen wird durch Kultur und Gesellschaft in Prozessen der Sozialisation weitergegeben und ständig reproduziert (vgl. ebd.: 180f). Die Einteilung von Menschen in ein Entweder-oder ist somit nicht etwa Resultat einer eindeutigen Biologie, sondern Resultat einer sozialen Vergesellschaftung und Reproduktion dieser Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Heite 2013: 13).

Durch die Wirkmächtigkeit der sozialen Kategorie Geschlecht* wird ein Mensch also bereits vor oder spätestens mit der Geburt der Kategorie männlich* oder weiblich* zugeordnet. Diese Zuordnung wird nun vom Umfeld und nicht zuletzt auch vom Individuum selbst, permanent mit zur Kategorie passendem Verhalten oder passenden Zurschaustellungen reproduziert (vgl.

⁴ Stereotype basieren auf sozialen Kategorisierungen und sind mit Bildern gefüllt, wie eine Gruppe aussieht, sich Verhält und welche Eigenschaften sowie Kompetenzen diese Gruppe hat (vgl. Hannover/Wolter 2019: 202). Sie weisen also bestimmten Gruppen bestimmte Attribute zu und vernachlässigen dabei die tatsächlichen Unterschiede, welche die Individuen einer Gruppe tatsächlich haben.

Quenzel 2015: 36) und bereits Kinder und Jugendliche tragen damit zur Reproduktion von Geschlechterrollen bei (vgl. Busche/Cremers 2021: 694). Was für das jeweilige Geschlecht* als passend erachtet wird, ist Teil des beschriebenen Geschlechterwissens und stereotype Rollenbilder haben dabei einen entscheidenden Einfluss (vgl. Hannover/Wolter 2019: 204). Eine passende Darstellung von Geschlecht* wird in der westlichen Gesellschaft über optische Merkmale wie Frisur und Kleidung oder auch Schmuck, sowie über Verhaltensweisen oder Interessen hergestellt (vgl. Nordt/Kugler 2012a: 19). Hier zeigt sich, wie kulturelle Geschlechterrollen und die Repräsentation von Geschlecht* ineinandergreifen (vgl. ebd.): Nur wenn es eine Vorstellung davon gibt, wie ein bestimmtes Geschlecht* sich grundsätzlich ausdrückt und verhältet, kann diesen spezifischen Vorstellungen auch Rechnung getragen werden. Ein eindeutiges «Mann» oder «Frau» sein, ist dabei eine Notwendigkeit, um in sozialen Interaktionen den Subjektstatus aufrecht zu erhalten oder überhaupt an diesen Teilzuhaben (vgl. Heite 2013: 14). Eine Abweichung dieser Norm kann somit fatale soziale und existentielle Folgen haben (vgl. ebd.: 15). Somit bestätigen Individuen in der Regel die Erwartungen an das jeweilige Geschlecht* mit den für ein Geschlecht* typischen Verhaltensweisen und erfüllen damit die Zugehörigkeit (vgl. Quenzel 2015: 36).

Obwohl sich das Alltagswissen über die Geschlechter* vage auf biologische Parameter wie Geschlechtsorgane oder auch Chromosomen bezieht, wird deutlich, dass schlussendlich die Zuordnung von Geschlecht* auf die Darstellung und die Interpretation von Geschlechtszugehörigkeit zurückzuführen ist, so Gildemeister (2019: 413) in Bezug auf Susan Kessler und Wendy McKenna. In diesem Prozess, welcher auch Doing Gender genannt wird, werden die unhinterfragte Annahme eines eindeutigen Geschlechts* mitsamt Geschlechtsausdruck durch Verhalten, Ausdrucksweisen und Sprache ständig und immer wieder aufs Neue inszeniert, bestätigt und reproduziert.

2.3 DOING GENDER

Das Konzept Doing Gender befasst sich mit der Erzeugung und Reproduktion von Geschlechtsidentitäten durch Interaktion zwischen Menschen (vgl. Gildemeister 2019: 409). Die Grundannahme dabei ist, dass Geschlecht* in Sinne von Gender wandelbar ist und sozial hergestellt wird (vgl. ebd.: 410). Im Fokus steht dabei, wie Geschlecht* im alltäglichen Handeln produziert und dargestellt wird und wie diese Produktion von Geschlecht* sich im Laufe der Zeit institutionalisiert (vgl. Busche/Cremers 2021: 697). Der Begriff des Doing Gender kommt aus der dem Bereich der Forschung, wo der Begriff des «Doing X» eingeführt wurde, um den Interaktionsmustern und der damit verbundenen Kategorisierung von Menschen auf den Grund zu gehen. Es soll der Erreichung einer distanzierten Haltung dienen, welche die für eine Analyse von Handlungsmuster notwendig ist. Somit ist der Begriff des Doing Gender auch nicht auf Gender begrenzt (vgl. Gildemeister 2019: 411). Leider, so Gildemeister (ebd.: 412),

ist aber nur die Untersuchung der zugrundeliegenden Mustern Inhalt der Forschung, nicht aber die Analyse der Institutionen (wie beispielsweise der Ehe), welche bei der Verfestigung und Reproduktion von Gender beitragen, was zu vielfacher Kritik geführt hat.

2.3.1 UNBEWUSSTES DOING GENDER

Gildemeister (2019: 411) kritisiert, dass das «Doing» im Doing oder Undoing Gender gerne missverstanden wird. Es Impliziert laut ihr ein Machen / Tun (also Doing) als etwas Bewusstes, doch tatsächlich meint das Doing etwas sehr unbewusst und routiniert Ablaufendes. Es wird kaum einfach so von den ausführenden Menschen wahrgenommen aber dennoch in Interaktionen ständig umgesetzt (vgl. ebd.). Wenn bedacht wird, dass Interaktion immer da entsteht, wo Menschen wechselseitig aufeinander reagieren, so wird in sehr vielen Situationen ein Doing-Gender betrieben. In der Interaktion entsteht dann die Zuordnung des Gegenübers zu Ordnungskategorien, mit welchen die Teilnehmenden der Interaktion identifiziert werden können. Diese Ordnungskategorien enthalten unter anderem eben dann auch die Ordnungskategorie Geschlecht* (vgl. ebd.). Die Interaktion stellt somit soziale Wirklichkeit her, was als «Vollzugswirklichkeit» beschrieben wird. In der Interaktion werden Handlungsmuster zuerst sozial erzeugt und dann von den interagierenden Subjekten mit Bedeutung versehen. Diese Bedeutung wird den Handlungen dann wieder zugrunde gelegt, wodurch sich die «Natürlichkeit» eines Handelns begründen lässt. So können sich die aus der Unterscheidung der Geschlechter* folgenden Unterschiede verfestigen und institutionalisieren. Die Unterscheidung der Geschlechter* stellt damit soziale Erwartungen, die es zu erfüllen gilt (vgl. Gildemeister 2019: 412). Das Nichterfüllen von sozialen Erwartungen oder eine Uneindeutigkeit bei der Zuordnung des Geschlechts* kann zu Abwertung oder gar Ausgrenzung führen (vgl. ebd.: 413).

Die Einteilung der Menschen in männlich* und weiblich* erscheint so bedeutungsvoll, dass sie unumstößlich erscheint. Doch während die Zweiteilung der Geschlechter* grundsätzlich als sozial omnirelevant angeschaut wird, wird an dieser Annahme immer mehr Kritik (z.B. durch Stefan Hirschauer) laut, so Gildemeister (2019: 414): Dadurch dass sich in den westlichen Gesellschaften das biologische Geschlecht* nicht mehr determinierend auf die Lebensgestaltung auswirkt (Kritik dazu siehe Kapitel 3.5 Intersektionalität), soziale Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern* nicht mehr einfach so hingenommen werden und viele Institutionen für die Reproduktion von Geschlechterstereotypen nicht mehr vorhanden sind, habe die Kategorie des Geschlechts* an kulturellen Sinn verloren und sei damit irrelevant geworden (vgl. ebd.). Ebenso impliziert der Terminus der «Vollzugswirklichkeit» im Konzept des Doing Gender eines ständig stattfindenden Prozesses zur Konstruktion von Geschlecht*. Gildemeister (ebd.: 415) paraphrasiert Stefan Hirschauer, welcher betont, dass der Prozess des «genderns» vielmehr aus Episoden bestehe und durchaus in der alltäglichen Interaktion nicht mehr so von Bedeutung sei, sodass die Geschlechtszugehörigkeit in den Hintergrund rücken kann. Ausserdem

impliziert das Tun im Doing Gender, dass etwas was getan wird, zwangsläufig auch nicht getan werden kann (vgl. Gildemeister 2019: 415). Wird das Doing Gender aber vor den Hintergrund gesetzt, dass es sich dabei um ein sehr implizites und routiniertes «Tun» handelt, wie es Gildemeister (ebd.: 411) in Bezug auf Harold Garfinkel und Harvey Sacks erwähnt, so lässt sich erahnen, dass ein Undoing Gender keineswegs einfach so umgesetzt werden kann. Vielmehr scheint es, als wäre ein bewusstes Undoing Gender mit reflexiven Fähigkeiten und der Auseinandersetzung mit den Geschlechtskategorien verknüpft. Gildemeister (ebd.: 416) hält ebenso fest, dass selbst in Kontexten, in denen die soziale Kategorie Geschlecht* bereits institutionell als nicht relevant festgehalten ist, die Interagierenden einen Umgang mit der Persistenz von geschlechtsdifferenzierenden Praktiken finden und lernen müssen, um ihrerseits in solchen Kontexten auf diese Praktiken zu verzichten.

2.3.2 UNDOING GENDER ALS METHODIK

Sind sich Menschen den Prozessen von Doing und Undoing Gender bewusst, so kann dies als Werkzeug zur Aufweichung von Geschlechterrollen dienen: Czollek et al. (2019: 41) verstehen unter dem Prozess des Doing die *«Ein- und Anpassung von Menschen in stereotype, durch Auf- und Abwertung strukturierte, hierarchische Verhältnisse (Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität)»*. Das Undoing bedeutet demnach das Gegenteil, also dem Entgegenwirken und Aufweichen von Geschlechterkategorien und den damit einhergehenden sozialen Rollenerwartungen (vgl. ebd.). Ein «Undoing Gender» wie es Judith Butler verwendet (vgl. Gildemeister 2019: 415), zielt dabei nicht einfach auf ein Unterlassen des «Doing Gender», sondern ebenfalls auf die Aufweichung der Klassifizierungsprozesse und Eindeutigkeit der Geschlechter* hin. Eine solche Handlung könnte beispielsweise eine explizit nicht weibliche* oder nicht männliche* Handlung oder eine nicht eindeutige Selbstdarstellung des Geschlechts* sein (vgl. ebd.).

2.4 RESÜMEE

Geschlecht* gilt in der westlichen Gesellschaft als wichtige soziale Ordnungskategorie. Bereits Babys wird ein Geschlecht* zugeordnet, um sie dann entsprechend zu erziehen. Da Geschlecht* immer mit sozialen Ungleichheiten, Machtverhältnissen und gar diskriminierenden Strukturen einhergeht, sind diese Zuordnungen von Geschlecht* problematisch für die soziale Gerechtigkeit. Die Kenntlichmachung der Markierung von Menschen aufgrund sozialer Konstruktionen ist deshalb wichtig. Die Gender Studies untersuchen die Entstehung und Verhältnisse von Geschlechtern* mit dem Ziel, soziale Gerechtigkeit zu verwirklichen. Eine zentrale Errungenschaft der Gender Studies ist die Erkenntnis, dass Geschlecht* aus mindestens einer biologischen (sex) und einer sozialen Komponente (Gender) besteht und die soziale Komponente dementsprechend sozial und kulturell geprägt und konstruiert ist. Geschlechterrollen sind somit nicht an biologische begründete Geschlechtervorstellungen gebunden und die

Verhältnisse der Geschlechter* untereinander durchaus veränderbar. Dennoch ist es schwierig, sich von sozialen Geschlechterrollen zu lösen, da das Wissen um Geschlechterrollen und entsprechende Verhaltens- und Ausdrucksweisen durch Sozialisation bereits an kleinste Kinder weitergegeben wird. Das Wissen um Geschlechterrollen ist meist zutiefst verinnerlicht und unbewusst. Zudem ist eine Zugehörigkeit für die soziale Interaktion von grosser Bedeutung. Individuen, welche nicht kategorisierbar sind, sind von Ausschluss bedroht. Die Reproduktion von Geschlechterrollen wird in sozialen Interaktionen immer wieder aufs Neue wiederholt. Dieser Prozess wird unter dem Begriff des Doing Gender abgehandelt und verfestigt die Geschlechterrollen, die damit einherkommenden Machtstrukturen und sozialen Ungerechtigkeiten. Was für konkrete Probleme durch die Hierarchisierung der Geschlechter* und den damit verbundenen Machtstrukturen entsteht, soll im nächsten Kapitel bearbeitet werden. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern das Geschlecht* Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hat, denn auch sie sind in die Prozesse der Reproduktion von Geschlechterrollen involviert. Da im Jugendalter die Bildung der Identität ansteht (vgl. Witte et al. 2021: 380), stellt sich diese Frage insbesondere für den Lebensabschnitt Jugend.

3 SOZIALE GERECHTIGKEIT UND GESCHLECHT*

Im letzten Kapitel wurde deutlich, dass Geschlecht* im theoretischen Diskurs mittlerweile als konstruiert angesehen wird und dass sich die sozialen Rollen und Positionen von Menschen nicht auf eine Natürlichkeit von Geschlecht* schieben lassen. Dennoch haben Geschlechterrollen und Bewertungen von Geschlechtern*, welche sich in hierarchischen Strukturen äussern, noch immer enormen Einfluss auf die Teilhabemöglichkeiten und Chancen von Menschen und damit auf die soziale Gerechtigkeit (vgl. Czollek et al. 2009: 19). Soziale Gerechtigkeit bedeutet nach Czollek et al. (2019: 24), dass alle Menschen in Sicherheit leben, vollumfängliche Teilhabe an der Gesellschaft haben und partizipieren können, Menschen befähigt werden und auch Anspruch haben, ihre eigenen Fähigkeiten und Ressourcen einzusetzen. Einer Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit stehen in der Regel Machtstrukturen entgegen, welche durch soziale Ungleichheiten und Diskriminierung entstehen (vgl. ebd.: 22), wobei Diskriminierung aufgrund von personenbezogenen Markierungen (Diversitykategorien) wie Alter*, Rasse*, Beeinträchtigung*, Religion* oder eben auch Geschlecht* geschieht. Die soziale Kategorie Geschlecht* ist demnach beteiligt an der Produktion von sozialen Benachteiligungen und es stellen sich Fragen nach sozialer Gerechtigkeit in Bezug auf das Geschlecht*. Da sich die Soziale Arbeit ethisch der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet (vgl. AvenirSocial 2010: 8), soll sich das folgende Kapitel den Problematiken der sozialen Gerechtigkeit und der Diskriminierung in Bezug auf Geschlecht* widmen, denn nur mit Wissen um die Dimensionen und Strukturen kann den Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen entsprechend begegnet und Rechnung getragen werden (vgl. Czollek et al. 2019: 22). Allerdings scheint Bezug auf das Thema Geschlecht* die Diskussion stark politisch und emotional aufgeladen (vgl. dazu Rose 2013: 24). Schildmann (in Pimminger 2014: 7) formuliert treffend:

«Wir befinden uns in einer Phase der geschlechterpolitischen Ungleichzeitigkeit.»

Mit dieser Aussage beschreibt Schildmann die Realität, dass Frauen* zwar langsam in der Berufswelt angekommen sind, Männer* aber in Bereichen der Familien- und Haushaltsarbeiten noch wenig zu finden sind. Zunehmend werden Konsumgüter für Kinder nach den Kategorien «für Mädchen*» und «für Jungen*» vermarktet, wobei auf alte Rollenverteilungen zurückgegriffen wird. Das, obwohl Frauen* zunehmend auch in Wirtschaft und Politik langsam Fuss fassen (vgl. ebd.). Während die einen noch viel Potenzial bezüglich der Gleichstellung der Geschlechter* sehen, sind für andere die Ziele längst erreicht oder gar übertroffen, denn schliesslich kann ja jeder Mensch unabhängig von seinem Geschlecht* frei einen Lebensentwurf wählen und auch berufliche Ziele erreichen, somit wäre eine Geschlechtergerechtigkeit erreicht, oder?

3.1 GERECHTIGKEITSBEGRIFF

Fragen der Geschlechtergerechtigkeit beruhen, so impliziert bereits das Wort, grundsätzlich auf Annahmen von Gerechtigkeit (vgl. Pimminger 2014: 12). Gerechtigkeit ist ein normativer, also wertender Begriff und dient der Bewertung von (zwischen)menschlichem Handeln und sozialen Verhältnissen. Der Begriff erhebt einen moralischen Anspruch wie etwas zu sein hat und legitimiert sich durch eine Unparteilichkeit (vgl. ebd.: 23). Gerechtigkeit in unserer modernen Gesellschaft bezieht sich nach Pimminger (ebd.: 23ff) unter anderem auf das Zusammenleben von Individuen und das gemeinsame Bestreiten von Aufgaben. Es geht dabei um eine Verteilungsgerechtigkeit und soll einen Zustand beschreiben, indem Rechte und Pflichten, sowie Güter und Lasten fair und gleichmässig verteilt sind. Die Verteilungsgerechtigkeit geht also von einer Gleichbehandlung aus, davon dass alle Menschen gleichberechtigt sind (vgl. ebd.: 24). Eine Ungleichbehandlung lässt sich nur durch explizite Gründe rechtfertigen, zum Beispiel wenn etwa mehr Lasten von einer Person getragen werden, ist es gerechtfertigt, dass diesem Menschen dementsprechend auch mehr Güter zustehen. Als unter der Verteilungsgerechtigkeit stehende Güter nennt Pimminger (ebd.) in Bezug auf John Rawls nicht nur Einkommen und Vermögen, sondern auch das Besetzen von sozialen Positionen, politische Rechte, Grundfreiheiten und soziale Chancen.

Im Verständnis von Czollek et al.⁵ (2019: 24f) bezieht sich der Gerechtigkeitsbegriff nicht nur auf eine Verteilungsgerechtigkeit, sondern auch auf eine Anerkennungs-, Befähigungs-, und Verwirklichungsgerechtigkeit. Verteilungsgerechtigkeit versteht sich ähnlich und meint ebenso die gerechte Verteilung von Gütern. Anerkennungsgerechtigkeit bezieht sich auf die Möglichkeit zur Teilhabe und auch Partizipation (also Mitgestaltungsmöglichkeiten) an der Gesellschaft. In den Blick geraten Arbeitsaufteilungen und Strukturen von Entscheidungs- und Anweisungsmacht und wie Strukturen durch kulturelle Reproduktionsmechanismen hergestellt werden (vgl. ebd.: 24). Unter Befähigungsgerechtigkeit wird verstanden, dass Menschen gleichermaßen befähigt werden, gesellschaftliche Errungenschaften zu nutzen. In diesem Sinne reicht es nicht, beispielsweise Bibliotheken zur Verfügung zu stellen, sondern die Menschen müssen befähigt werden, diese auch nutzen zu können (vgl. Czollek et al. 2019: 24.). Die Verwirklichungsgerechtigkeit schlussendlich bedeutet das Recht auf die Verwirklichung von Befähigungen (vgl. ebd.: 24f). Befähigungen werden im Sinne von Capabilities nach Martha C. Nussbaum definiert (siehe dazu ebd.: 198ff), wobei eine nähere Ausführung dessen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

⁵ Czollek et al. (2019: 24f) liessen sich bei der Definition ihres Gerechtigkeitsbegriffs von Iris Marion Young und Martha C. Nussbaum inspirieren, wobei die Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit in Anlehnung an Young und die Verwirklichungs- und Befähigungsgerechtigkeit in Anlehnung an Nussbaum entstand.

3.2 EBENEN VON GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT

Wird der Begriff der sozialen Gerechtigkeit nun auf die Geschlechtergerechtigkeit bezogen, so kann dieser nach Pimminger (2014: 25) nur im Sinne einer Gleichheit und nicht Gleichartigkeit erfolgen, also in einem eben erwähnten gleichen Recht auf Ressourcen, Mitwirkung, Macht und Wertschätzung, auch bei unterschiedlichen Lebensweisen. Es geht also um die Freiheit der Realisierung von unterschiedlichen Lebensentwürfen, ohne aus der einen oder anderen Wahl Nachteile zu ziehen. In einem mehrdimensionalen Konzept versucht Pimminger (2017: 39) aufzuzeigen, wie sich das Geschlecht* als soziale Kategorie auf struktureller, symbolischer und subjektbezogener Dimension in gesellschaftlichen Benachteiligungen niederschlägt. Die Trennung der verschiedenen Dimensionen ist dabei vor allem der Analyse dienlich, denn sie sind grundsätzlich nicht unabhängig voneinander (vgl. ebd.: 42). Die Ausführungen schliessen meines Erachtens an die Erkenntnisse und Wissensbezüge aus dem Vorherigen Kapitel an und geben einen Überblick über mögliche Probleme der Geschlechterordnung und damit der Geschlechtergerechtigkeit. Daraus lassen sich auch Rückschlüsse auf Machtstrukturen und Diskriminierungsformen ziehen, weswegen diese Perspektive im Folgenden erläutert werden soll.

3.2.1 STRUKTURELLE EBENE

Pimminger (2014: 30) nennt als Hauptproblem der strukturellen Ungerechtigkeit die Trennung und Ungleichbehandlung von Erwerbsarbeit als «männliche» und Reproduktion- und Fürsorgearbeit als «weibliche» Arbeit. Zurzeit wird Arbeit im Bereich der Reproduktion im Vergleich zur Erwerbsarbeit nicht gleichwertig, respektive gar nicht entlohnt, obwohl eine Gesellschaft nicht ohne beides auskommen kann (vgl. ebd.: 31). Das bringt Frauen*, welche noch immer den meisten Teil der Fürsorgearbeit wie Kinderbetreuung und Hausarbeiten leisten, in Abhängigkeit: zum einen, da die Fürsorgearbeit unentgeltlich zu leisten ist und somit nicht die eigene Existenz sichern kann und zum andern, weil sie deswegen gleichzeitig im Erwerbsleben aufgrund der Fürsorgearbeit schlechter gestellt sind, da meist nur Teilzeit-Erwerb möglich ist. Hinzu kommt, dass Berufe, welche hauptsächlich von Frauen* ausgeübt werden und meist reproduktionsnah sind (wie beispielsweise Berufe in der Pflege oder Kinderbetreuung), oft schlechte Bezahlung mit sich bringen (vgl. ebd.: 31f). Die Kritik ist zudem, dass der Wohlfahrtsstaat darauf ausgelegt ist, das konservative Modell dieser Trennung und Bewertung unterschiedlicher Arbeiten aufrecht zu erhalten (vgl. Pimminger 2017: 43, mehr dazu siehe z.B. Böllert 2011). Selbst wenn die Fürsorgearbeit nun gleich unter Frauen* und Männer* aufgeteilt würde, so wäre das Problem von gleicher Verteilung von Lasten und Gütern noch nicht vollständig gelöst, da noch immer das Problem besteht, nicht die Wahlfreiheit zu haben, ohne negative Konsequenzen daraus zu ziehen (vgl. Pimminger 2014: 34).

3.2.2 SYMBOLISCHE EBENE

Die Arbeitsteilung in eine «männliche» und eine «weibliche» Arbeit rührt von der symbolischen Ebene her. Die symbolische Ebene beschreibt, wie die Welt in einer Gesellschaft vorherrschend gesehen, beschrieben und bewertet wird (vgl. Pimminger 2014: 37). An dieser Stelle sei auf das in Kapitel 2.2 beschriebene Geschlechterwissen verwiesen. Die symbolischen Deutungen und Normvorstellungen schreiben Frauen* und Männern* unterschiedliche Plätze und Rollen in der Gesellschaft zu. Dies beinhaltet, was sich für einen Mann* oder eine Frau* gehört, wie sie sich zu verhalten haben und strukturiert damit Lebensentwürfe vor. Die symbolischen Bedeutungen sind dabei in den Köpfen und Körpern fest verankert, zum Teil bewusst, zum Teil unbewusst. Neben der Vorstrukturierung von Lebensentwürfen, Rollen und Positionen, teilt die symbolische Ordnung «Mann und Frau» nicht nur unterschiedliche Eigenschaften zu, sondern setzt die Geschlechter* in eine Hierarchie, wobei das weibliche* in der Hierarchie unten steht (vgl. ebd.: 38). Das Phänomen dieser Hierarchisierung drückt sich dann wiederum in Phänomenen wie Androzentrismus, Sexismus und diskriminierenden Strukturen aus. Androzentrismus nimmt das «männliche» als das durchschnittsmenschliche, wodurch das «Weibliche» dann als etwas Abweichendes und weniger Wertvolles daherkommt (vgl. ebd.). Der Begriff Sexismus wird grundsätzlich für sämtliche Diskriminierung aufgrund von Geschlecht* verwendet (vgl. Czollek et al. 2019: 150). Pimminger (2014: 40) schreibt dazu, Sexismus lässt Frauen* nicht Subjekt sein, sondern macht sie zum (Sex-) Objekt, *«dessen Sein durch die Wahrnehmung und den Gebrauch durch das männliche Subjekt bestimmt ist.»* Die Bewertung der weiblichen* Körper findet immer und überall statt und definiert sich anhand der Brauchbarkeit zur Befriedigung männlicher* Vorlieben (vgl. ebd.). Es diszipliniert den weiblichen* Körper und setzt Frauen* einer permanenten Verunsicherung aus, was den Körper betrifft. Hinzu kommt die ständige sexualisierte bis gar pornografische Darstellung von Frauen* in den Medien (vgl. ebd.: 41). Um zu bewerten, wie gross das Problem von Sexismus ist, ist es nicht einfach damit getan, zu fragen, inwiefern sich Frauen* (und auch Männer*) freiwillig den vorgespurten Ordnungen von Begehren und Vermarkten unterwerfen. Die Freiwilligkeit ist grundsätzlich schwer zu bemessen, da die symbolische Ordnung bereits viele Verhaltensmuster und Bewegungsspielräume vorgibt (vgl. Pimminger 2014: 42). Vielmehr stellt sich die Frage, wie die symbolische Geschlechterordnung als Ganzes strukturiert ist und *«wie sehr Anerkennung und Selbstwert von Frauen durch ihr körperliches Aussehen bestimmt sind und wie einfach es für Männer ist, jede Frau (...) jederzeit auf ihr Aussehen und ihre sexuelle Attraktivität zurückzuwerfen.»* (ebd.).

3.2.3 SUBJEKTBEZOGENE EBENE

Bei der subjektbezogenen Ebene von Geschlechtergerechtigkeit geht es um die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Menschen. Geschlecht* wird noch vermehrt als etwas von der Natur

her Gegebenes angesehen, wie in Kapitel 2.2 bereits beschrieben. Das zuschreiben von Fähigkeiten und Interessen wird begründet mit der biologisch «natürlichen» Unterscheidung der Geschlechter*. Diese Unterscheidung rechtfertigt dann auch die Stellung des jeweiligen Geschlechts* in der Gesellschaft und rechtfertigt somit die Ungerechtigkeiten auf struktureller, und die Hierarchisierung der Geschlechter* auf symbolischer Ebene (vgl. Pimminger 2014: 44). Im Zuge der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, so bezieht sich Pimminger (ebd.) auf Karin Hausen und Claudia Honegger, wurde das Wesen der Frau* vor allem mit ihrer biologischen Fähigkeit des Gebärens von Kindern verknüpft. Ihre entsprechende Position war daher für Familie und Kinder zu sorgen und sich um den Haushalt zu kümmern. Dem Mann* wurde im Gegenzug alles ausserhalb des Haushaltes zugeschrieben, für Erwerbsarbeit und Kultur zuständig sein, sowie ein klarer und intelligenter Geist als Beschreibung des Mannes* wurde als Idealvorstellung des Menschen angepriesen (vgl. ebd.). Gerade der Aspekt der Fortpflanzung wird wiederum als Begründung der Zweigeschlechtlichkeit und der damit verbundenen Aufgabenteilung herangezogen. Damit wird zusätzlich auch noch die sexuelle Orientierung determiniert, denn nur durch die gegensätzliche Anziehung der Geschlechter* kann Fortpflanzung garantiert werden, so die Begründung (vgl. ebd.: 45). Mit der Fortpflanzung als Basis des Natürlichen kann also die «Natürlichkeit» der Zweiteilung der Geschlechter* und deren Rollenverteilung begründet werden. Was aus diesem vorgegeben Rahmen fällt gilt somit als nicht vollwertig, da nicht natürlich. Der Druck eine «richtige Frau» oder ein «richtiger Mann» zu sein, ist in einem solchen System dementsprechend hoch (vgl. ebd.: 47).

3.3 DISKRIMINIERUNG

Diskriminierung ist nach Scherr (2010: 36) von entscheidender Bedeutung in der Herstellung von sozialen Benachteiligungen und somit von sozialer Ungerechtigkeit. Diskriminierung ist in diesem Verständnis aber von sozialen Ungleichheiten wie dem sozioökonomischen Status eines Menschen abzugrenzen, wenngleich beides zur Herstellung sozialer Benachteiligungen beiträgt und grundsätzlich meist in Wechselwirkung zueinandersteht. Diskriminierung bezeichnet eine nicht legitime Ungleichbehandlung von Individuen bei gleichzeitigem, berechtigtem Anspruch auf Gleichbehandlung (vgl. El-Mafaalani/Waleciak/Weitzel 2017: 179). Diskriminierung geschieht dabei grundsätzlich auf personenbezogenen Merkmalen, welche den Individuen zugeschrieben werden (vgl. Czollek et al. 2019: 28). Scherr, El-Mafaalani und Yüksel (2017: vi) legen in ihrem Buch «Handbuch Diskriminierung» folgendes Verständnis von Diskriminierung zu Grunde: Diskriminierung wird als *«eine Folge von benachteiligenden Handlungen (..), denen Stereotype⁶ zu Grunde liegen»* verstanden, welches auf ein *«komplexes*

⁶ Als Erweiterung zu den Ausführungen zu Stereotypen in der Fussnote auf Seite 12 sei in Bezug auf Diskriminierung hier angemerkt, dass ein Stereotyp eine vereinfachte und verallgemeinerte Darstellung von Personengruppen darstellt. Darin finden sich Eigenschaften und Verhaltensweisen und Fähigkeiten, welche grundsätzlich

soziales Phänomen, das auch auf historisch gewordene soziale Verhältnisse, auf institutionell verfestigte Erwartungen und Routinen, organisatorische Strukturen und Praktiken sowie auf Diskurse und Ideologien verweist» (ebd.). Dabei geraten nicht nur Diskriminierungsformen in den Blick, welche auch rechtlich als unzulässig verstanden werden, sondern es wird auch nach Diskriminierungsformen gefragt, welche möglicherweise noch nicht in den politischen oder rechtlichen Fokus geraten sind (vgl. ebd.).

Auch Czollek et al. (2019: 16) verstehen Diskriminierung als Problem struktureller Art. Strukturell bedeutet, dass Diskriminierung nicht nur auf Ebene des handelnden Subjektes zu sehen ist, sondern dass Diskriminierung in der Gesellschaft institutionell und kulturell verwoben ist (vgl. ebd.). In Anlehnung an Young charakterisiert sich im Verständnis von Czollek et al. (ebd.: 26 f) Diskriminierung durch eine *«Anwendung von Gewalt, der Erzeugung von Machtlosigkeit, der Durchsetzung hegemonialer Kulturvorstellungen, Praxen von Ausbeutung und Marginalisierung und (...) anhand von Prozessen der Exklusion.»*

Die (strukturelle) Diskriminierung findet in ihrem Verständnis, ähnlich wie bei Scherr et al. (2017), immer aufgrund von Diversitykategorien statt. Diversitykategorien beschreiben Merkmale von Menschen wie das Geschlecht, die Religionszugehörigkeit, die sexuelle Orientierung oder die Herkunft, um einige zu nennen (vgl. Czollek et al. 2019: 28). Die Kategorien beschreiben in der Regel ein hierarchisierendes Verhältnis von Merkmalen, und damit Machtstrukturen. Die Diversitykategorien haben alle ihre eigene historische Entstehung und Prägung, sowie Stereotype und können sich darin auch wandeln, respektive zu unterschiedlichen Zeiten anders äussern (vgl. ebd.: 29). Wobei Menschen durchaus von Diskriminierung aufgrund unterschiedlicher Kategorien betroffen sein können. Unterschiedliche Diskriminierungsformen sind dabei zwar nicht hierarchisiert oder addieren sich, sind aber ineinander verschränkt und stabilisieren sich gegenseitig (vgl. ebd.: 16), mehr dazu im Kapitel 3.5 Intersektionalität. Czollek et al. (2019: 25) betonen, dass Diskriminierungen nicht einfach Einzelhandlungen von bestimmten Menschen gegenüber anderen Menschen sind, sondern dass die Diskriminierung struktureller Art ist. Der Begriff von struktureller Diskriminierung macht deutlich, dass Diskriminierung überall und grundsätzlich zu jeder Zeit stattfinden kann. Es gibt keinen Ort oder Raum, der einfach so diskriminierungsfrei wäre (vgl. ebd.). Der Begriff macht zudem erkenntlich, dass Opfer von Diskriminierung auch selbst andere Diskriminieren können (vgl. ebd.: 27). Strukturelle Diskriminierung ist von Prozessen des Phänomens «Othering» durchzogen. Bei Othering-Phänomen werden Menschen mithilfe von Stereotypen zu Projektionsflächen. Sie werden zu den «anderen» gemacht und dadurch ent-subjektiviert und ausgegrenzt (vgl. ebd.: 26, Höblich 2014: 44). Strukturelle Diskriminierung findet auf den drei Ebenen von individueller,

negativ für die diskriminierten Gruppen ausfallen (vgl. Czollek et al. 2019: 33 f). Wer sein Handeln auf Stereotypen begründet, fördert somit die strukturelle Diskriminierung.

institutioneller und kultureller Diskriminierung statt (vgl. Czollek et al. 2019: 16). Auf individueller Ebene finden sich diskriminierende Sprache und Handlungen von Einzelpersonen. Auf institutioneller Ebene sind diskriminierende Gesetze sowie rechtlich verankerte Praxen, Politik und Normen und Sitten anzusiedeln. Die kulturelle Ebene bezieht sich auf Bilder und Stereotype, welche in Medien und Kunst vermittelt und dargestellt werden (vgl. ebd.: 26).

Das Ziel vom Konzept Social Justice und Diversity nach Czollek et al. (2019) ist den historischen Kontext von Diskriminierung zu verstehen, sowie die Komplexität der Verwobenheit unterschiedlicher Formen von Diskriminierung und die daraus entstehenden und verbundenen Stereotypen zu verstehen und reflektieren (vgl. ebd.: 17). Sich mit struktureller Diskriminierung auseinander zu setzen bedeutet, sich damit auseinander zu setzen, mit welchen Folgen diskriminierte Menschen zu kämpfen haben. Es bedeutet zudem, sich bewusst zu machen, welche Menschen Macht haben und welche marginalisiert sind und welche Menschen gehört werden und welche nicht (vgl. ebd.: 27).

3.3.1 GRUNDLAGE VON DISKRIMINIERUNG

Diskriminierung leitet sich grundsätzlich immer von historischen, ideengeschichtlichen Phänomenen her ab und ist dadurch ohne die Analyse dieser Kontexte nicht in ausreichendem Masse fassbar (vgl. Czollek et al. 2019: 20). Bei Czollek et al. (ebd.: 16) wird dazu die Diskriminierungsmatrix herangezogen: Diskriminierung ist Resultat einer gesellschaftlich tief verankerten, historisch entstandenen Diskriminierungsmatrix. Dieses überlieferte Wissen um Stereotype und stellt Deutungsmuster bereit, welche zu diskriminierenden Handlungen führen können (vgl. ebd.: 34). So können historische Annahmen, welche Menschen in zwei Klassen unterteilten bis heute wirkmächtig sein (vgl. Czollek et al. 2019: 35). Mit dieser Diskriminierungsmatrix als Nährboden werden verschiedenste Diskriminierungsformen reproduziert aber auch aktualisiert und erneuert. Dies bedeutet aber nicht, dass sich Diskriminierungsformen nicht ändern könnten, und es geht bei der historischen Analyse auch nicht darum, einen Anfangspunkt von Diskriminierung zu finden. Es geht vielmehr darum, den historischen Kontext zum Verständnis von soziokulturellen Bildern zu verstehen (vgl. ebd.: 34). Auch Biskamp (2017: 272f) hält in Bezug auf rassistische* Diskriminierung fest, dass diese Form von Diskriminierung ihren Ursprung in historischen Begebenheiten hat, bei denen Menschengruppen massiv unterdrückt und sämtliche Rechte abgesprochen wurden. Dabei wurden Menschen in zwei Gruppen unterteilt und ihnen eine grundlegende Differenz unterstellt, welche auf ein nicht eigenständig lebensfähiges, minderwertiges Wesen zurückgeführt wurde. Diese Konstruktion wurde aufgrund von Biologie begründet und dadurch vermeintlich rationalisiert (vgl. ebd.: 273). Laut Biskamp (2017: 274) bestehen solche Differenzkonstruktionen, welche auf die Wesenshaftigkeit von Menschengruppen referiert fort und werden zum Teil noch immer biologistisch begründet, besonders in Bezug auf Geschlecht* aber auch in Bezug auf Rasse*. Sie hält aber

auch fest, dass eine Verschiebung von biologischen Begründungen auf kulturelle Begründungen wahrzunehmen ist, was allerdings nur wenig an der Diskriminierungssituation ändert, da auch kulturelle Differenzunterstellungen grundsätzlich zumeist an körperlichen Merkmalen festgehalten werden und Menschen damit nach wie vor aufgrund des Körpers rassistisch* oder geschlechtlich* markiert und dadurch diskriminiert werden (vgl. Biskamp 2017: 274). Gomolla (2017: 136) nennt, dass die Diskriminierung auf Machtverhältnisse in der Gesellschaft zurückzuführen ist. Die zu Diskriminierung führenden Machtstrukturen und soziale Typisierungs- und Klassifikationsschemata (wie zum Beispiel stereotype Vorstellungen von sozialen Gruppen oder Normalitätsvorstellungen wie der Heteronormativität) sind aufzuzeigen (vgl. ebd.: 143). Es ist also festzuhalten, dass Diskriminierung auf eine historische, grundlegende Unterscheidung von zwei Menschengruppen zurückzuführen ist, wobei der einen Gruppe eine wesenshafte Minderwertigkeit durch verschiedene Faktoren unterstellt wurde. Dies formulierte ein hierarchisches Gefälle, welche eine Ungleichbehandlung und Unterdrückung rechtfertigten. Diese Bilder sind bis heute in Form von Stereotypen aber auch institutionalisierten Normen, Werten und Strukturen und deren ständigen Reproduktion wirksam.

3.4 DISKRIMINIERUNG AUFGRUND VON GESCHLECHT* UND SEXUELLER ORIENTIERUNG

Das hierarchische Ungleichheitsverhältnis zwischen den Geschlechtern* wurde bereits vor allem in den Ausführungen zur symbolischen Ebene der Geschlechtergerechtigkeit nach Pimminger (2014) in Kapitel 3.2.2 bereits ausgeführt. Historisch lässt sich dazu in Bezug auf Kuster (2019: 4f) noch anmerken, dass es noch immer die Position der Frau* ist, welche anhand des männlichen* bestimmt wird. So wurde lange Zeit die Frau* als dem Mann* gegenüber defizitär und zweitrangig beschrieben, begründet durch naturphilosophisch-biologische Argumentationen. Mann* war Mensch im Idealbild und Frau* konnte dieses Ideal gar nicht erreichen. Später wurde die Frau* zwar nicht mehr als defizitär dargestellt, aber als «anders» gegenüber dem männlichen* und mit anderen Qualitäten ausgestattet. Dies ganz vereinfacht und verkürzt dargestellt, schliessen hier symbolische Deutungen der Geschlechterordnung an. Dabei trägt der Dualismus «Mann-Frau» selbst bereits zu einer Diskriminierung bei, indem nur eine binäre Einteilung von Geschlecht* möglich ist und damit Trans* oder nichtbinäre Menschen ausschliesst (vgl. Czollek et al. 2019: 29).

Für Diskriminierungsformen aufgrund des Geschlechts oder der sexuellen Orientierung gibt es verschiedene Begriffe: Unter Sexismus wird jede Form von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts verstanden. Beim Heterosexismus geht es um die alleinige Akzeptanz von heterosexueller Orientierung und Verhaltensweisen als Norm, alles Abweichende von dieser Norm wird als krank stigmatisiert oder verleugnet. Heterosexismus basiert auf dem Denksystem der Heteronormativität. Homomiseoismus bezeichnet Hass und Böswilligkeit gegenüber Homosexuellen (vgl. Czollek et al. 2019: 150f). Czollek et al (ebd.: 238f) fassen bewusst nur einige

Formen struktureller Diskriminierung gegenüber Frauen* und LGBTQ+ Personen zusammen: In einer 2015 in Deutschland durchgeführten Studie ergaben sich Daten, dass sich etwa 10% aller Befragten bereits aufgrund des Geschlechts* und etwa 2,5% aufgrund der sexuellen Orientierung diskriminiert gefühlt haben. Rund ein Drittel der befragten Frauen* haben bereits häusliche Gewalt oder Gewalt im allgemeinen erlebt, 13% gar sexualisierte Gewalt (vgl. ebd.: 238). Diese Nennungen entsprechen einer strukturellen Diskriminierung in Form von Gewalt. Der viel diskutierte Genderpay-Gap ist nach wie vor aktuell, Männer* verdienen im Durchschnitt mehr (siehe Kapitel 3.2.1 strukturelle Ebene), was Frauen* von Ausbeutung betroffen macht. Obwohl Homosexualität seit 1942 in der Schweiz und seit 1994 in Deutschland nun nicht mehr unter Strafe steht und somit diese Form von institutioneller Diskriminierung abgeschafft wurde, so birgt es noch immer Nachteile, sich als homosexuell zu outen (vgl. ebd.: 239). In manchen Studien geben bis zu 90% aller Befragten an, Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, wobei von Beschimpfungen bis zu körperlicher Gewalt alles mit dabei war. Dies verweist auf die subjektive Ebene der Geschlechtergerechtigkeit, da es Rückschlüsse darauf gibt, wie sehr sich Menschen an Normen halten müssen, um nicht von Ausschluss oder Gewalt bedroht zu sein. Trans Personen haben darüber hinaus noch oft mit Diskriminierungen am Arbeitsmarkt und beim gleichberechtigten Zugang zu Dienstleistungen und Ausbildungen zu kämpfen (vgl. Czollek et al. 2019: 239). Zusammenfassend finden sich also verschiedene Formen von Diskriminierung: Gewalt, Marginalisierung, Exklusion aber auch Machtlosigkeit und Ausbeutung.

3.5 INTERSEKTIONALITÄT

Nun da viel über Diskriminierung erläutert wurde, soll an dieser Stelle das wichtige, immer wieder kurz gestreifte Thema der Intersektionalität ausgeführt werden. Intersektionalität verweist auf die Tatsache, dass die Diversitykategorien, aufgrund derer Diskriminierung geschieht, nicht einzeln zu betrachten sind. Im Gegenteil sollten die Diversitykategorien grundsätzlich in ihren Überschneidungen (eng. intersections) mit anderen Kategorien analysiert werden (vgl. Marten/Walgenbach 2017: 158), denn die spezifischen Diskriminierungsformen kommen durch die Verwobenheit unterschiedlicher Diversitykategorien zustande und jede intersektionale Verschränkung hat seine eigenen Stereotype (vgl. Czollek et al. 2019: 18, Baier/Nordt 2021: 91). Diese Perspektive auf Diskriminierung entwickelte sich im US-amerikanischen Black Feminism, auch wenn der Begriff Intersektionalität damals noch nicht eingeführt war (vgl. Heite/Vorriink 2013: 239). Schwarze* Frauen* waren von der spezifischen Diskriminierung, die sich aufgrund von Rasse* und Geschlecht* ergab, betroffen und kritisierten daher die nicht Thematisierung der Komponente Rasse* im feministischen Diskurs (mehr dazu siehe Heite/Vorriink 2013).

Der Fokus der intersektionalen Perspektive liegt also auf den Wechselwirkungen unterschiedlicher Diskriminierungsformen, welche verschiedene Machtkonstellationen und Subjektpositionen hervorbringen (vgl. Marten/Walgenbach 2017: 158). Auf theoretischer und empirischer Grundlage werden die Auswirkungen der Verschränkungen verschiedener Diversitykategorien analysiert, wobei je nach Verschränkung weitere ein- oder ausgrenzenden Folgen zu beobachten sind (vgl. Riegel/Scharathow 2012: 20). In Bezug auf Geschlecht* bedeutet dies, dass die strukturelle Benachteiligung von Frauen* nicht auf alle Frauen* gleich wirkt. Die öffentliche Botschaft, dass den Mädchen* alles offen steht verschärft die Lage. Denn nur weil Mädchen* aus bildungsnahen Familien mit vielen Ressourcen langsam Einzug in die Spitzenpositionen der Arbeitswelt halten, stehen diese Chancen noch längst nicht allen offen. Hier greifen intersektionale Verschränkungen deutlich. Dennoch lässt diese Botschaft einen erlangten Status als individuellen Erfolg oder individuelles Scheitern darstellen, anstatt auf strukturelle Probleme zu achten (vgl. Wallner 2013: 69). Gewinnerinnen der neuen Botschaft, dass Mädchen* alles erreichen können, sind Mädchen*, welche nicht zusätzlich neben dem Geschlecht* von anderen benachteiligenden sozialen Kategorien betroffen sind, also weisse* aus bürgerlichen Familien, welche im besten Fall eine Karriere im Bereich Naturwissenschaft oder Technik wählen und flexibel (also kinderlos) sind (vgl. ebd.: 70).

Mindestens genauso entscheidend wie das Geschlecht* sind also weitere soziale Kategorien wie Herkunft, soziale Schichtzugehörigkeit, Alter oder auch Beeinträchtigung (vgl. Rose 2013: 30, Wallner 2013: 70). Marten und Walgenbach (2017: 167) weisen darauf hin, dass in der theoretischen Diskussion noch nicht abschliessend geklärt wurde, welche Diversitykategorien und Diskriminierungsformen wie berücksichtigt und gewichtet werden sollten. Während sich die eine theoretische Ausrichtung im Besonderen auf die Verschränkung von Geschlecht*, Klasse* und Rasse* konzentriert, vertritt die zweite Ausrichtung (unter anderem Czollek et al. (2019: 18, 28)), die Haltung, dass die Liste an Diversitykategorien grundsätzlich offenbleiben sollte, da sich Diskriminierungsformen wandeln und entweder an Relevanz verlieren oder zunehmen können. In diesem Fall wird der Fokus auf Dominanzverhältnisse und ihre Auswirkungen auf die soziale Gerechtigkeit gelegt (vgl. Riegel/Scharathow 2012: 20). Von Situation zu Situation kann eine andere Kategorie gewichtiger sein und die Kategorien ergänzen und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Gildemeister 2019: 415). Allen Konzepten von Intersektionalität ist aber der *«Fokus auf die Verschränkung sozialer Ungleichheiten, die enge Verbindung von wissenschaftlicher Analyse und gesellschaftlich-politischer Praxis sowie die Betonung emanzipatorischen Handelns»* gemeinsam, so Degele (2019: 344).

Anwendung findet das Paradigma der Intersektionalität grundsätzlich insbesondere in der Bildungsarbeit und Gewaltprävention. Mit dem Konzept sollen reflexive Zugänge zu unterschiedlichen Machtstrukturen und Diskriminierungsformen ermöglicht werden (vgl. Marten/Walgenbach 2017: 168).

3.6 RESÜMEE

Geschlechtergerechtigkeit würde bedeuten, dass eine Anerkennung von Menschen, gerechte Verteilung von Gütern und eine Befähigung aller stattfindet. Der Begriff impliziert bereits, dass Gerechtigkeit nur durch einen Abbau von Machtstrukturen zu erreichen ist, welche unterschiedlichen Menschen einen gleichberechtigten Zugriff auf unterschiedliche Aspekte des Gerechtigkeitsbegriffs verunmöglichen. Geschlecht* ist aber nach wie vor eine gesellschaftliche Strukturkategorie, welche über Verwirklichungschancen entscheiden kann und durch Macht-hierarchien diskriminierende Strukturen hervorbringt. Die Ungerechtigkeiten in Bezug auf Geschlecht* manifestieren sich durch gesellschaftlich stereotype Bilder von Männlichkeit* und Weiblichkeit*, welche einen historisch nachvollziehbaren Kontext haben. Die symbolischen Bilder und Normvorstellungen schlagen sich in Strukturen und Institutionen nieder und zudem werden stereotype Bilder durch Individuen, Kultur und Institutionen ständig reproduziert, womit sich die Ungerechtigkeiten nicht einfach auflösen lassen.

Es wird deutlich, dass Männer* und Frauen* (und entsprechend Personen jenseits dieser Pole) in unserer Gesellschaft noch immer unterschiedliche Ausgangslagen haben, wobei alle Geschlechter* mit Zwängen und Rollenbildern belegt sind. Die Ausführungen von Pimminger (2017, 2014) stellen sehr anschaulich dar, wo konkrete Probleme in der Geschlechtergerechtigkeit herrschen und schliessen nachvollziehbar an die Erkenntnisse und das Wissen aus dem vorherigen Kapitel an. Mit Blick auf soziale Gerechtigkeit würde eine einfache Betrachtung der Dimension Geschlecht* aber zu kurz greifen: Die intersektionale Perspektive gerade des Black Feminism macht anschaulich deutlich, dass die Verwobenheit unterschiedlicher Diversitykategorien zu berücksichtigen ist. Ohne eine solche Betrachtungsweise ist ein vertieftes Verständnis unterschiedlicher Lebensrealitäten nicht möglich.

Während nun ein grundlegendes Verständnis für die soziale Kategorie Geschlecht* und die damit verbundenen strukturellen Probleme gelegt wurde, soll im nächsten Kapitel auf die Fokusgruppe Jugendliche eingegangen werden. Dabei stehen die Fragen nach der Bedeutung der sozialen Kategorie Geschlecht* und der damit verbundenen strukturellen Probleme für diesen Lebensabschnitt im Raum.

4 FOKUS JUGEND

«Sexualität, Paarbeziehungen und Gender sind gerade im Jugendalter zentrale Themen, mit denen sich Jugendliche in ihrer alltäglichen Lebenswelt auseinandersetzen.»

(Domann/Rusack 2016: 94)

Die Jugend umfasst in den Sozialwissenschaften etwa das Alter zwischen 14 und 20 Jahren. Obwohl die Phase der Jugend in der Fachliteratur keineswegs einheitlich definiert wird, so lässt sie sich als Phase des Übergangs, des Einfügens in die Gesellschaft aber auch als eine Phase des Ausprobierens, Rebellieren und Überschreiten von Grenzen beschreiben (vgl. Witte et al. 2021: 376). In dieser Zeit liegt also viel Potential für Krisen, aber auch für Erneuerung und Entwicklung. Einst als Schonraum gedacht, war und ist die Zeit der Jugend längst nicht für alle Menschen eine Zeit geprägt von Freiheiten und Möglichkeiten, in der Lernen und Entwickeln im Vordergrund stehen (vgl. ebd.). Diese Idee war erstmals vor allem bei jungen Männern* der Oberschicht zu finden und entwickelte und verbreitete sich erst nach und nach in der westlichen Welt über Geschlechter*-, Milieu*- und Schicht*zugehörigkeiten hinweg aus. Aus dem ehemaligen Schonraum wurde, so Witte, Schmitt und Niekrenz (2021: 378) mit Bezug auf Böhnisch, zunehmend eine Phase voller Belastungen. Der Leistungs- und Anpassungsdruck sind enorm und bergen das Risiko an den gesellschaftlichen Rand gedrängt zu werden. Den hohen Erwartungen zu entsprechen und gleichzeitig mit dem gesellschaftlichen Druck umzugehen, in einer Phase geprägt von grossen körperlichen und psychischen Entwicklungen, fordert von den Jugendlichen enorme Ressourcen (vgl. ebd.: 379). Soziale Ungleichheiten haben insbesondere in dieser Zeit deutliche Effekte auf die Entwicklung von Individuen (vgl. ebd.: 381). Daher liegt die Rolle der Sozialen Arbeit darin, das erfolgreiche Bestehen dieser konflikt- und bewältigungsreichen Phase zu unterstützen und gleichzeitig Lebensbedingungen schaffen, welche die Entwicklung und Bildung fördern und den Jugendlichen den Schritt in ein selbstbestimmtes Leben ermöglichen (vgl. ebd.: 376).

Ein wichtiger Entwicklungsschritt für ein selbstbestimmtes Leben ist die Bildung der Identität, wozu die Geschlechtsidentität und die sexuelle Identität gehören (vgl. Witte et al. 2021: 379). Das Kapitel soll die Wichtigkeit und weitreichende Bedeutung der Themen Geschlecht*, Geschlechtsidentität und Sexualität für die Entwicklung von Jugendlichen darlegen, indem es die Bedeutung dessen in Bezug auf Sozialisation und Entwicklung, sowie die damit verbundenen Probleme darlegt.

4.1 DIE BEDEUTUNG DER GESCHLECHTSIDENTITÄT

In der Jugend setzt in der Regel die Entwicklung des Körpers von einem kindlichen Körper zu einem erwachsenen und geschlechtsreifen Körper ein (vgl. Witte et al.: 380). Die Jugendlichen müssen sich mit dem neuen Körper auseinandersetzen, ihre eigene Ich-Identität entwickeln und lernen, wie ihr neuer Körper auf andere Menschen wirkt und wahrgenommen wird (vgl.

ebd.). *«Da der Körper als Bedeutungsträger von sozialen Strukturierungen fungiert und mit der körperlichen Entwicklung zum Frau-Sein und Mann-Sein in der Pubertät entsprechend eine Auseinandersetzung mit den kulturellen Codierungen des Körpers, den geschlechtlichen Machtbeziehungen und den damit verbundenen Verhaltensweisen einhergeht»* (Quenzel 2015: 51), ist die Bedeutung des Körpers und der körperlichen Entwicklung für eine erfolgreiche Bewältigung der Jugend nicht zu unterschätzen. Zentrale Entwicklungsaufgaben in der Jugend sind daher unter anderem, dass Jugendliche ihren neuen Körper für sich gewinnen dürfen, einen eigenen Geschlechtsausdruck entwickeln können und sich zudem ihrer sexuellen Identität und Orientierung bewusst werden (vgl. Höblich 2014: 43). Dabei unterscheiden sich die Aneignung und Variation des Geschlechtsausdrucks bei den Geschlechtern* deutlich, obwohl sich in den letzten Jahren eine Angleichung der Lebensverhältnisse von Mädchen* und Jungen* verzeichnen lässt (vgl. King/Benzel 2019: 1080). Die Geschlechterdifferenz ist besonders in der weiteren Entwicklung von Lebensentwürfen und der Gestaltung des Übergangs in die Berufswelt spürbar. Massgeblich betroffen ist auch die unterschiedliche Bewältigung der körperlichen Entwicklung und die Bedeutung dessen im Verhältnis der Geschlechter* (vgl. ebd.).

In der Kultur wie sie in Westeuropa vorherrscht, gehören das Geschlecht* und die soziale Schicht* zu den bedeutendsten sozialen Kategorien, wodurch Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Wesentlichen von diesen beiden Kategorien geprägt sind (siehe Kapitel 2.2). Die Sozialisationsprozesse beinhalten die Auseinandersetzung mit kulturell vorgegebenen Normen und Werten, wobei Jugendliche später entscheiden werden, welche davon übernommen und ins eigene Identitätsbild integriert und umgesetzt werden. Diese Auseinandersetzung beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit Bildern von Männlichkeit* und Weiblichkeit* (vgl. Quenzel 2015: 26). Quenzel (ebd.: 35) geht sogar so weit zu sagen, dass sämtliche Auseinandersetzung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch das Befassen mit dem eigenen Geschlecht*, dem Körper und dem Geschlechtsausdruck und die Bewältigung der damit verbundenen Entwicklungsaufgaben beeinflusst wird. Das Erreichen von Qualifizierungen für den Arbeitsmarkt oder das Partizipieren an der Gesellschaft wird massgeblich davon geprägt.

Die Geschlechtszugehörigkeit* gilt als derart mächtige soziale Kategorie, dass sich verschiedene Theoretiker*innen (z.B. Judith Butler und Michel Foucault) darüber einig sind, dass ein Mensch sich diesen Kategorien und ihrem Wechselspiel zwischen Zuordnung und Abgrenzung kaum entziehen kann, so Quenzel (2015: 35). Die Herausbildung einer eigenen (Geschlechts*) Identität findet daher immer in einem durch die Geschlechtskategorien vorstrukturierten Rahmen statt, welcher bereits im Kapitel 3.2 mit Bezug auf Pimminger (2014) diskutiert wurde. Dieser Rahmen lässt sich meist nur mit viel Mühe erweitern (vgl. Quenzel 2015: 58), kann aber jenen Jugendlichen eine Hilfe sein, welche sich mit den gängigen Vorstellungen von

«Männlichkeit» und «Weiblichkeit» identifizieren können. Für alle anderen aber ist der Rahmen eher hinderlich (vgl. ebd.: 35).

4.2 PROBLEME BEI DER BEWÄLTIGUNG

Für viele Jugendliche scheint es eine grosse Herausforderung zu sein, die eigene Geschlechtsidentität und den damit verbundenen Geschlechtsausdruck herauszubilden (vgl. Quenzel 2015: 63). Neben den kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen über Geschlecht*, welche bereits einen engen Rahmen an die Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität vorgeben, wird in der Regel die Einhaltung von genderkonformen Verhalten auch von den Peers der Jugendlichen gefordert. Wer sich an die gesellschaftlichen Vorgaben hält, wird belohnt, wer sich nicht entsprechend verhält, wird sanktioniert (vgl. ebd.: 60). Peers können eine grosse Hilfe bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität sein, wenn sie sich gegenseitig unterstützen, oder aber genau das Gegenteil von hilfreich, wenn sie andere aufgrund ihres Geschlechtsausdrucks abwerten (vgl. ebd.: 64). Da aber sexualisierte, verbale oder physische Gewalt für viele Jugendliche anscheinend zum Alltag gehört, ist fragwürdig, ob die Peers in den meisten Fällen einander gegenseitig die nötige Akzeptanz entgegenbringen (vgl. Quenzel 2015: 66). Gerade männliche* Jugendliche erproben ihren eigenen Geschlechtsausdruck durch die Abwertung von allem «unmännlichen», konkret in der Abwertung von allem weiblichen* und allem von der zweigeschlechtlichen Norm abweichendem (vgl. ebd.: 61). Höblich (2014: 44) erwähnt in diesem Zusammenhang, dass dieses Verhalten von Abwertung gegenüber anderen Jugendlichen von Erwachsenen kaum sanktioniert wird. Sie schliesst daraus, dass solche Handlungen *«als „natürliche“ und „Routine-Aktivitäten“ bei der Entwicklung männlicher Jugendlicher konstruiert werden, gegen die sie (die Erwachsenen) es nicht für nötig erachten zu intervenieren»* (ebd.: 44f), gedeutet werden. Jungen* welche sich selbst nicht mit diesem Bild von Männlichkeit* identifizieren können oder wollen belieben hingegen oft leise und zurückhaltend und sind somit auch wenig unterstützend, sowie selbst davon betroffen keine Alternativen im Geschlechtsausdruck zu haben (vgl. Quenzel 2015: 61). Rein (2021: 105) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass es verkürzt wäre, die Probleme von heteronormativen Vorstellungen auf die Jugendlichen und ihre Peers zu beschränken. Viel mehr nehmen die Jugendlichen mit ihrem Verhalten Bezug auf eine gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen. Lerntheoretisch betrachtet stützt oder bestätigt ein Dulden von homophoben, sexualisierten oder anderweitig abwertenden Äusserungen ein solches Verhalten und damit auch Normalitätsvorstellungen, hierarchische Verhältnisse und die Konstruktion der gefährlichen, minderwertigen «anderen».

Das Nichteinhalten von genderspezifischen Verhaltensweisen führt oft zu einem verringerten Selbstbewusstsein (vgl. Quenzel 2015: 60). Des weiteren kann eine erlebte Zurückweisung, besonders vom eigenen Freundeskreis zu sozialem Rückzug oder zu aggressivem Verhalten

führen und steigert die Erwartung, erneut zurückgewiesen zu werden (vgl. ebd.: 76). Solche Erfahrungen von Ablehnung gehen einher mit Beschämung und kann in Jugendlichen grosse Schamgefühle auslösen. Diese wiederum können für eine gesunde Entwicklung und Bewältigung von Aufgaben in sämtlichen Bereichen folgeschwer sein, so zitiert Hüblich (2014: 45) Benno Hafener. Dadurch dass hauptsächlich männliche* Jugendliche alles in ihren Augen «unmännliche» Abwerten, sind besonders Mädchen* und als «unmännlich» angesehene Jungen* sowie LGBTQ+ Jugendliche von dieser Abwertung betroffen.

Gerade Mädchen* sind vermehrt Abwertungen in Form von sexualisierten Handlungen und Aussagen ausgesetzt, wie bereits in Bezug auf die symbolische Ebene von Geschlechtergerechtigkeit beschrieben. Da gut belegt ist, dass sexuelle Belästigung und sexualisierte Sticheleien zu einem objektivierten Körperbewusstsein führen, ist es nicht weiter wunderlich, dass deutlich mehr der Mädchen* unzufrieden mit ihrem Körper sind als dies bei den Jungs* der Fall ist und auch deutlich mehr von ihnen ein objektiviertes Körperbewusstsein haben (vgl. Quenzel 2015: 54). Das objektivierte Körperbewusstsein beschreibt eine Art, den Körper aus der Perspektive anderer wahrzunehmen und sich zu schämen, falls er nicht den kulturellen oder gesellschaftlichen Massstäben entspricht. Bei vielen Mädchen* verstärkt sich mit der Pubertät das Gefühl, dass der eigene Körper von anderen angeschaut und bewertet wird und oft steigt in dieser Zeit auch die Körperscham an und viele sind unzufrieden mit ihrem Aussehen. Etwa jedes zweite Mädchen* in Deutschland hat Mühe mit ihrem Körper, was etwa doppelt so viele sind wie bei den Jungen*, da ist es etwa jeder vierte (vgl. ebd.: 53).

4.2.1 ZUSÄTZLICHE HERAUSFORDERUNGEN FÜR LGBTQ+

Vor grossen Herausforderungen stehen LGBTQ+ (queere) Jugendliche. Die heteronormative Struktur, welche unsere Gesellschaft prägt, ist eine mächtige Alltagsnorm, welche über Zugehörigkeit und Ausschluss definieren kann, so Hüblich (2014: 43) mit Bezug auf Peter Wagenknecht. Abweichungen von diesen Normen werden in Othering-Phänomenen sprachlich abgegrenzt und zu den «anderen» gemacht, welche mit der eigenen Identität möglichst nichts zu tun haben (vgl. ebd.: 44). Durch die heteronormative Prägung werden also alle Menschen erst einmal für heterosexuell und cisgeschlechtlich gehalten. Cisgeschlechtlich (Kurzform cis) meint, dass sich die Menschen mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht* identifizieren, das Gegenteil von cis wäre trans. Queere Jugendliche halten sich also oft erst für hetero und cis, bis sich erste gleichgeschlechtliche Gefühle zeigen oder sie ihre Geschlechtsidentität zu hinterfragen beginnen (vgl. Kugler 2017: 366). Leider ist der Spielraum in unserer Gesellschaft für Fragen nach Geschlechtsidentität und Sexualität nach wie vor stark begrenzt, bemerkt Kugler (ebd.). So dienen beispielweise viele Schimpfwörter dazu, Verhalten, welches von der heteronormativen Struktur abweicht abzuwerten. Gerade in der Peergroup, welche wie bereits erwähnt eine zentrale Rolle im sozialen Gefüge von Jugendlichen spielt, ist der

Spielraum, um die eigene Identität auszuprobieren klein, denn wer dazu gehören will, muss sich anpassen (vgl. ebd.: 367). Die grössten Sorgen der Jugendlichen selbst sind eine mögliche Ablehnung im Freundeskreis oder der Familie (vgl. ebd.). Höblich (2014: 44) bemerkt mit Verweis auf Judith Takács, dass mehr als die Hälfte dieser Gruppe von Jugendlichen in der Familie Diskriminierung oder Vorurteile erleben muss (vgl. ebd.). Queere Jugendliche sind vermehrt Gewalt ausgesetzt, welche in den allermeisten Fällen von anderen, männlichen* Jugendlichen ausgeht (vgl. Quenzel 2015: 63). Queere Jugendliche leiden massiv unter der Negativ-Wahrnehmung und oder Unsichtbarkeit ihrer sexuellen und geschlechtlichen Identitäten. Die dadurch und durch Diskriminierung entstehende, höhere Belastung, leidet die physische und psychische Gesundheit der LGBTQ+ Jugendlichen (vgl. Kugler 2017: 368). Sie greifen daher häufig zu selbstzerstörerischen Bewältigungsstrategien, die bis zu Suizid reichen (vgl. Nordt/Kugler 2012a: 9). Die eigene, von der Norm abweichende Sexualität selbst zu akzeptieren und positiv zu bewerten, kann eine grosse Herausforderung sein. LGBTQ+ Jugendliche haben den weiteren Nachteil, dass sie kaum Vorbilder haben, mit welchen sie sich identifizieren können (vgl. Kugler 2017: 365). Die Integration in eine Gruppe mit queeren Menschen kann durch Vorbilder und die Möglichkeit der positiven Besetzung dieser helfen, die eigenen Gefühle und Identität anzunehmen (vgl. Quenzel 2015: 62).

4.3 SOZIALE UNGLEICHHEIT

An dieser Stelle sei anzumerken, dass nicht nur das Geschlecht* eines jungen Menschen Einfluss auf die Sozialisation und damit einhergehend Auswirkung auf den späteren Lebensverlauf hat: Unsere Gesellschaft ist wesentlich durch soziale Kategorien strukturiert, welche hierarchisch angeordnet sind und zu sozialen Ungleichheiten führen (vgl. Großegger 2015: 81). Je mehr ein Mensch den sozialen Normen und Standards entspricht und je weniger ein Mensch sozial benachteiligten Kategorien angehört, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten im späteren Lebensverlauf (vgl. ebd.). Diese Perspektive schliesst nahtlos an die Erkenntnisse aus dem Kapitel 3.5 Intersektionalität an. Grossegger (2015: 83) bemerkt, dass im Blickfeld von sozialer Ungleichheit besonders deren Auswirkung auf die Bildung ist. Die verfügbaren Ressourcen der Herkunftsfamilie und die individuellen Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen sind massgeblich entscheidend für den Bildungsverlauf und damit mit den Chancen am Arbeitsmarkt (vgl. ebd.). Nach Schneider (2020: 202) zeigt sich die *«Relevanz und Wirkmächtigkeit der Mechanismen sozialer Ungleichheit (...) während der Jugendzeit an Übergangsprozessen, insbesondere im Raum Schule (...) in besonders deutlicher Weise.»* Eine geringe Ressourcenausstattung kann demnach den Zugang zu gewissen beruflichen Möglichkeiten versperren und grenzt grundsätzlich die Auswahl ein (vgl. ebd.: 203). Um den Einfluss von sozialen Ungleichheiten auf die Bildungschancen und damit verbundenen

Lebenschancen zu erklären, wird vermehrt auf das Konzept der Intersektionalität zurückgegriffen (vgl. ebd.: 205).

4.4 RESÜMEE

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität ist für Jugendliche wichtig, gar unerlässlich. Durch die nach wie vor anhaltende Strukturierung der Gesellschaft anhand des Geschlechts* orientieren sich viele Jugendliche an den vorgegebenen Bildern. Dies funktioniert für Jugendliche unterschiedlich gut, resultiert schlussendlich aber dennoch grundsätzlich in einer sozialen Ungleichheit, wie sie unter anderem in Kapitel 3.2 und 3.3 im Zusammenhang mit Diskriminierung ausgeführt wurden. So sind die Abwertungen und die Gewalt von Jugendlichen gegenüber ihrer nicht normkonformen Peers auf gesellschaftliche Normvorstellungen für Männlichkeit* und Weiblichkeit* zurückzuführen. Auch weitere Probleme wie die Unsicherheiten vieler Mädchen* in Bezug auf ihre Körper, oder die Probleme von LGBTQ+ Jugendlichen, lassen sich direkt auf die gesellschaftliche Ordnung der Geschlechter* zurückführen. Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Identität wird umso schwieriger, je weniger die Jugendlichen den gängigen Normen entsprechen und je weniger Ressourcen die Jugendlichen zur Verfügung haben. Weitere mögliche Herausforderungen ergeben sich durch potenzielle intersektionale Verschränkungen. Zudem scheint es, als wären Erwachsenen oft nicht in der Lage, entsprechende Hilfestellungen zu leisten. Mit Blick auf Jugendliche in der Heimerziehung lassen sich Fragen nach Potenzialen in der Begleitung dieser Jugendlichen stellen.

5 HEIMERZIEHUNG

Heimerziehung beinhaltet nach Domann und Rusack (2016: 83) eine vollumfängliche pädagogische Betreuung, Beratung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Die Betreuung findet dabei rund um die Uhr statt und bietet in der Regel zusätzliche therapeutische Angebote. Der Ort der Platzierung wird dabei massgeblich vom jeweiligen Ziel der Hilfeplanung, dem Alter und teilweise auch dem Geschlecht* beeinflusst. Das Geschlecht* hat insofern Einfluss, dass gewisse Einrichtungen nur für ein Geschlecht* vorgedacht sind und besondere Konzepte haben, welche diesen Entscheid begründen (vgl. ebd.). Die Gründe für eine Platzierung im Heim können dabei beinahe so unterschiedlich sein, wie die Einrichtungen selbst. Es kommen Unterbringungen aufgrund von Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten vor, Vernachlässigung oder Gewalt in der Familie oder ein spezieller Bedarf an schulischer, pädagogischer oder therapeutischer Förderung infrage, um einige zu nennen (vgl. Bundesamts für Sozialversicherungen 2014: 23).

Aus der theoretischen Aufarbeitung der vorangehenden Kapitel wird deutlich, dass die Thematik Gender aus der Arbeit mit Jugendlichen nicht auszuklammern ist. Doch Genderaspekte werden in der Kinder- und Jugendhilfe ganz allgemein noch nicht konsequent umgesetzt und im Alltag eingebaut (vgl. Karsunky 2018: 1123). Besonders in der stationären Jugendhilfe herrscht noch grosser Bedarf, obwohl die Heimerziehung ja grundsätzlich eine vollumfängliche pädagogische Begleitung und Förderung sein sollte. Anschliessend an die Erkenntnisse aus dem Kapitel Jugend lässt sich die Schlussfolgerung machen, dass Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben umso erfolgreicher sein können, je mehr Ressourcen sie zur Verfügung haben. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern eine Heimerziehung der Auseinandersetzung mit Genderthematiken förderlich ist.

5.1 RECHTLICHE GRUNDLAGEN DER HEIMERZIEHUNG

Vermutlich sind die Gründe für eine Platzierung in einem Heim im deutschsprachigen Raum in etwa überall dieselben, doch die gesetzlichen Grundlagen für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe sind sehr unterschiedlich gesetzt. Während die Lage in Deutschland seit den 90er Jahren mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendhilfegesetz auf Bundesebene geklärt ist, so liegen in der Schweiz auf Bundesebene hauptsächlich gesetzliche Regelungen für den Kinderschutz vor (vgl. Piller/Schnurr 2013: 7). Ausserdem werden Anordnungen im Rahmen des Kinderschutz erst seit 2013 ausschliesslich von der Kinds- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) und damit erstmals vollständig von einer professionellen, fachlichen Behörde ausgeführt (vgl. Bundesamts für Sozialversicherungen 2014: 12). Der Kinderschutz regelt aber grundsätzlich ausschliesslich Notfallsituationen, in welchen das Wohl eines Kindes gefährdet ist. Alles weitere die Kinder- und Jugendhilfe betreffend, obliegt den Kantonen, was dazu führt, dass in der Schweiz dementsprechend viele unterschiedliche Systeme der Kinder- und

Jugendhilfe vorliegen (vgl. Piller/Schnurr 2013: 8). Die meisten Verordnungen oder Gesetze auf kantonaler Ebene haben die Funktion, «*Aufgaben und Ausgaben des Kantons im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe eine rechtliche Grundlage geben, Zuständigkeiten regeln und Grundsätze der Ausführung festhalten. Weiter bestimmen die meisten unter ihnen allgemeine Zielsetzungen der zu fördernden Aktivitäten, benennen Zielgruppen und Handlungsbereiche sowie in einigen Fällen einzelne Hilfeformen.*» (ebd.). Neben den fehlenden bundesweiten Grundlagen für ein einheitliches Verständnis von Kinder- und Jugendhilfe, ist über den Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz noch wenig systematische Forschung vorhanden. So besteht kein Überblick über die zahlreichen und differenzierten Angebote der schweizerischen Heimlandschaft (vgl. ebd.: 11).

Die Heimerziehung der Schweiz hat also keine einheitliche, rechtliche Grundlage. Mit Bezug auf Schumacher (2016: 17) soll daher zumindest das Ziel der Heimarbeit auf Grundlage der deutschen Gesetzgebung umrissen werden. So hat Heimerziehung das Ziel der Stabilisierung der aktuellen Situation von Jugendlichen, weiter sollen die Adressat*innen in ihrer Entwicklung gefördert und unterstützt werden. Als längerfristiges Ziel gilt grundsätzlich die Stabilisierung und Verbesserung der Situation in der Herkunftsfamilie, sodass eine Rückführung möglich wird.

5.1.1 ADRESSAT*INNEN

Adressat*innen der Heimarbeit sind eine sehr heterogene Gruppe. Dennoch weisen die Lebenslagen vieler betroffenen Kinder und Jugendlichen ähnliche strukturelle Merkmale auf, welche hier kurz in Bezug auf Schumacher (2016: 20) und Günder (2014: 20) umrissen werden: Viele Jugendliche, welche in Heimen platziert sind, weisen bereits Erfahrungen mit anderen erzieherischen Massnahmen auf, welche der Heimplatzierung vorhergegangen sind. Viele haben damit bereits ein gewisses Alter erreicht und treten somit oft mit Beginn der Pubertät in Heime ein (vgl. Schumacher 2016: 20). Oft kommen Erfahrungen mit schwierigen Ausgangslagen in der Herkunftsfamilie vor, so zum Beispiel sind Konflikte in der Familie, Vernachlässigung oder Misshandlung oft anzutreffende biografische Merkmale bei den Jugendlichen (vgl. ebd., Günder 2014: 21). Etwa die Hälfte der Eltern dieser Jugendlichen in Deutschland sind alleinerziehend und / oder auf staatliche, soziale Leistungen angewiesen (vgl. ebd.). Häufig vorkommende Defizite liegen im Bereich Selbstvertrauen und Bewältigungsstrategien, dafür kommen aggressives oder delinquentes Verhalten vermehrt vor. Meist haben Jugendliche in der Heimerziehung weniger Zugriff auf Ressourcen als der Durchschnitt ihrer Altersgruppe (vgl. Schumacher 2016: 21).

Eine Heimplatzierung wird von Jugendlichen als stark ent-normalisierend wahrgenommen (vgl. Rein 2021: 104). Rein (ebd.: 103) erklärt zudem, dass in den Biografien von Adressat*innen der Heimerziehung deutlich heteronormative Muster sichtbar werden. Durch die im

Heimkontext bedeutende Frage, inwiefern Eltern für die Erziehung der eigenen Kinder und Jugendlichen geeignet sind, sind normative Vorstellungen und Bilder von Familie ein grosses Thema. Rein (2021: 106) stellt fest, dass Jugendliche sich grosse Mühe geben, die eigene Familie unter der Bezugnahme von heteronormativen und bürgerlichen Vorstellungen als möglichst «normal» darzustellen. So greifen neben den heteronormativen Mustern auch schnell noch klassistische Muster und Geschlechterwissen rund um Heteronormativität wird reproduziert. Auch Domann und Rusack (2016: 87) stellen in ihrer Studie fest, dass Jugendliche, welche im Setting der Heimerziehung leben, besonders auf stereotype Geschlechterrollen zurückgreifen und eher heterosexuelle Muster für Paarbeziehungen anstreben. Sie scheinen also selbst starken heteronormativen Bildern ausgesetzt zu sein und orientieren sich folglich an diesen.

5.2 HEIMERZIEHUNG UND DIE FRAGEN NACH GESCHLECHT* UND SEXUALITÄT

Domann und Rusack (2016: 84) betonen, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe verpflichtet sind, Bedingungen zu schaffen, welche eine positive Auseinandersetzung und Entwicklung der Themen Gender und Sexualität ermöglichen. Dennoch sind die Thematiken Geschlechtsidentität und Sexualität wenig präsent in der Heimerziehung (vgl. Rein 2021: 103). Zu diesem Schluss kommen auch Domann und Rusack (2016: 82) und halten fest, dass in der Kinder- und Jugendhilfe und speziell im Bereich der Heimerziehung, die Themenbereiche Gender und Sexualität von den pädagogischen Fachkräften wenig und wenn überhaupt, dann heteronormativ eingebracht werden. Hinzu kommt, dass die Perspektive der Jugendlichen auf diese Themen kaum einbezogen werden und das Leitprinzip Partizipation, welche in der Jugendhilfe grundsätzlich einen hohen Stellenwert einnimmt, kommt nicht zum Zuge (vgl. ebd.: 83).

Die oft noch stark reglementierte und wenig präsente Sexualpädagogik in der Jugendhilfe wird von Domann und Rusack (2016: 84) mit Bezug auf Uwe Sielert mit der Geschichte der Sexualpädagogik in Europa erklärt: die Sexualerziehung war schon früh geprägt durch normative und repressive Narrative. Erst seit dem Beginn der 80er Jahre fand eine Professionalisierung der Sexualpädagogik statt, durch welche ein Paradigmenwechsel zu einer offeneren Sexualerziehung möglich wurde. Dennoch ist der Blick auf jugendliche Sexualität gerade in der Heimerziehung nach wie vor oft negativ, Probleme wie zu frühe Schwangerschaften und sexuelle Gewalt gilt es zu bewältigen und rücken in den Vordergrund der Massnahmen (vgl. ebd.). Eine stark reglementierte Sexualpädagogik kann dabei als Strategie dienen, die beschriebenen Probleme zu bewältigen (vgl. Rusack 2018: 12). Dabei bleibt das Thematisieren von Gefühlen, Liebe, Intimität, Spass an Sex aber auch mögliche Probleme mit der Sexualität auf der Strecke und die Sexualität von Jugendlichen wird negativ besetzt (vgl. ebd.). Somit bedeutet ein Aufwachsen in der Heimerziehung in den Bereichen Sexualität und Liebe meist, mit ganz anderen

Rahmenbedingungen konfrontiert zu sein, als sie in den Herkunftsfamilien anzutreffen wären. Die Autonomie wird in der Regel stark durch repressive Schutzmassnahmen zur Prävention von eben erwähnten Schwangerschaften oder sexueller Gewalt eingeschränkt und durch die jeweiligen sexualpädagogischen Konzepte der Einrichtungen bestimmt (vgl. Domann/Rusack 2016: 82). Für all jene Jugendlichen, welche kein gutes Verhältnis zur Herkunftsfamilie haben, ist die Lage in zweifacher Hinsicht noch prekärer. Zum einen haben sie keinen Ort, um Liebe und Sexualität auszuleben, zum anderen soll oft mit den Eltern abgesprochen werden, ob die Jugendlichen überhaupt eine Beziehung eingehen oder Sexualität ausleben dürfen (vgl. ebd.: 87).

Eine starke Fokussierung auf heteronormative Sichtweisen lassen zudem das LGBTQ+ Spektrum Unsichtbar werden oder es wird gar tabuisiert (vgl. Domann/Rusack 2016: 82). LGBTQ+ Jugendliche fühlen sich dadurch oft ausgeschlossen und haben wenig bis keine Möglichkeiten für eine positive Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität im Rahmen der Institutionen. Das vorhandene Dilemma welches Höblich (2014: 45) mit Verweis auf Kirsi-Marja Perels und Nordt / Kugler (2012a) aufzeigt, verhindert oftmals zusätzlich die Thematisierung des Sachverhaltes: LGBTQ+ Jugendliche haben grundsätzlich eine berechtigte Sorge über Zurückweisung und Ablehnung, wenn sie sich outen wollen (vgl. Höblich 2014: 45). Es fehlt auf Seiten der Fachkräfte an Fachwissen für das Thema und es finden sich nach wie vor Vorurteile und Ablehnung gegenüber queeren Menschen (vgl. Domann/Rusack 2016: 85). Damit diese aber Hilfe erhalten können, müssen sie mit Bezugspersonen darüber sprechen können. Das wiederum führt zum nächsten Dilemma, nämlich, dass Betreuende in Heimen eher davon ausgehen, dass queere Lebensweisen in ihrer Organisation kein Thema sind, wenn Jugendliche sich nicht outen und sie deswegen das Thema auch nicht bearbeiten müssen. Da aber ungefähr 5-10% aller Menschen zur LGBTQ+ Gruppe gehört, ist diese Annahme schlicht meist falsch. Der Schlüssel zu diesem Dilemma ist Fachkompetenz und striktes Ablehnen von homophoben und sexistischen Verhaltensweisen oder Äusserungen, damit ein Klima von Sicherheit und Akzeptanz geschaffen werden kann und Jugendliche sich dadurch sicherer fühlen, ihre Themen bei den Fachpersonen anzusprechen, so Domann und Rusack (ebd.).

5.3 ROLLE DER FACHKRÄFTE

Im vorigen Kapitel wurde deutlich, dass gerade im Bereich der Begleitung von LGBTQ+ Jugendlichen den Fachkräften das Wissen zu fehlen scheint. Es wird zum Teil fälschlicherweise angenommen, dass keine der zu betreuenden Jugendlichen Bedarf hat, es fehlt an Wissen zu Outing-Prozessen oder zum Umgang mit homophoben Verhaltensweisen (vgl. Höblich 2014: 46). Höblich (ebd.) erwähnt mit Bezug auf Kirsi-Marja Perels, dass auch Schamprozesse auf Seiten der Fachkräfte ein Problem darstellen würden. So befürchten manche Fachkräfte einerseits, dass sie in der Arbeit mit dem Thema sexueller Identitäten selbst intimes preisgeben

müssen. Weiter sind Sorgen anzutreffen, entweder selbst als homosexuell zu gelten oder dann aber unfreiwillig geoutet zu werden. Eine mögliche Erklärung für solche Sorgen wäre eine eher unsichere oder ablehnende Haltung der Fachkräfte gegenüber LGBTQ+ Menschen (vgl. Höblich 2014: 46). Eine ablehnende Haltung von Fachkräften kann aber fatale Folgen für die betroffenen Jugendlichen haben. Eine Ablehnung in einem Moment der Verletzlichkeit durch die vertrauensvolle Öffnung gegenüber einer Fachperson kann laut Höblich (ebd.) mit Bezug auf Udo Rauchfleisch, als Missbrauch in der Therapie angesehen werden, wenn die Fachpersonen homophob reagieren oder gar auf eine Änderung der sexuellen Orientierung drängen. Eine solche Ablehnung kann für die psychische Entwicklung schwere Folgen haben.

Ganz allgemein beobachten Domann und Rusack (2016: 92) in der Heimerziehung die Problematik, dass bei untersuchten Angeboten für die Themen Geschlecht* und Sexualität für die Jugendlichen oft nicht klar ist, wohin eigene persönliche Informationen fließen. Jugendliche scheinen verständlicherweise die Kontrolle darüber behalten zu wollen, was mit wem besprochen wird und wo ihre Informationen hingehen (vgl. ebd.). Sie suchen sich daher meist Personen aus, welche nicht unbedingt auf der eigenen Gruppe arbeiten, um persönliche Dinge im Dialog besprechen zu können. Hinzu kommt, dass Angebote zum Teil nicht anschlussfähig sind (vgl. ebd.). Das alleinige Sprechen über Sex und vermeintliche Gefahren reicht nicht aus, vielmehr müssen in solche Angebote auch die Möglichkeit über sexuelle Orientierungen, Geschlechtsidentität und auch mögliche Probleme und Erfahrungen oder das Beantworten von Fragen eingebaut werden (vgl. Domann/Rusack 2016: 92.). Es macht zudem Sinn, die Projekte auf die Wünsche von Jugendlichen abzustimmen und die Inhalte mit ihnen gemeinsam zu planen, sowie die Angebote nicht nur aus Krisensituationen heraus zu lancieren (vgl. ebd.: 93). Domann und Rusack (ebd.) plädieren ausserdem für mehr Forschung zu diesem Themenbereich, um die Thematik jugendgerechter aufnehmen zu können.

5.4 RESÜMEE

Biografien von Adressat*innen der Heimerziehung sind geprägt von Ereignissen jenseits der Norm. So sind die Lebenswelten vermehrt durch Armut, Vernachlässigung oder gar Gewalt in der Herkunftsfamilie gezeichnet, um nur einige Aspekte zu nennen. Hinzu kommt das ent-normalisierende Moment der Heimplatzierung. Jugendliche in der Heimerziehung weisen dadurch auch weniger Ressourcen auf als der Durchschnitt ihrer Altersgruppe. Aus der Auseinandersetzung im vorigen Kapitel wurde aber deutlich, dass Ressourcen ein wichtiger Schlüssel zur erfolgreichen Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Identitätsfindung und den weiteren Lebensverlauf sind. Adressat*innen scheinen sich zusätzlich stark an heteronormativen Bildern für Familie und den eigenen Geschlechtsausdruck zu orientieren. Diese heteronormativen Bilder scheinen durch die Strukturen der Heimerziehung beste Voraussetzungen zur Reproduktion zu haben, ein Aufbrechen dieser Dynamik wäre daher wünschenswert.

Obwohl Jugendliche in der Heimerziehung in einem Setting sind, welches grundsätzlich auf die Förderung von Ressourcen ausgelegt ist, kann das Thema Gender dennoch nicht angemessen bearbeitet werden. Dies liegt daran, dass in der Heimerziehung das Thema Gender grundsätzlich noch wenig bis gar nicht implementiert wurde. Geschlecht* und Sexualität sind in der Heimerziehung mit Tabus verknüpft und werden repressiv gehandhabt. Dies unter anderem auch, weil die Schattenseiten gerade der Thematik Sexualität oft im Fokus stehen. Es gilt im Heimalltag sexuelle Gewalt und ungewollte Schwangerschaften zu verhindern. Hinzu kommen unklare Dynamiken zwischen den Jugendlichen, der Familie und den Fachpersonen. Durch die repressiven Haltungen gegenüber den Themen Geschlecht* und Sexualität kommt es zu einem Defizit in der Bearbeitung von positiven Aspekten dieser Bereiche. Es fehlt an Wissen auf Seiten der Fachkräfte und an Angeboten, welche auf die Wünsche und Themen der Jugendlichen eingehen und diese in der Gestaltung miteinbeziehen.

6 DIVERSITÄTSENSIBLE JUGENDARBEIT

«Soziale Arbeit ist mit Blick auf Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der Gleichwürdigkeit, des Abbaus von Benachteiligungen und des Empowerments zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit Differenz aufgefordert.» (Baer/Höblich 2021: 95)

Auf Grundlage der bisherigen Kapitel lässt sich kaum bestreiten, dass Geschlecht* eine wichtige Strukturkategorie ist, welche die soziale Gerechtigkeit tangiert und daher grundsätzlich bei einer professionellen Sozialen Arbeit immer mitgedacht werden muss. Gendersensible Ansätze sollen dazu beitragen, Geschlecht* als Differenzkategorie besser zu berücksichtigen. So zielt gendersensible Pädagogik darauf ab, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu begleiten und in einer selbstbestimmten Lebensführung zu fördern (vgl. Rauw/Drogand-Strud 2013: 228). Kinder und Jugendliche sollen ihre Stärken, Interessen und Ziele jenseits von Geschlechterstereotypen entdecken dürfen. Gendersensible Ansätze greifen aber nicht nur auf Ebene der Adressat*innen. Sie sollen dabei helfen, Geschlechterrollen in die Analyse eines Falles miteinzubeziehen, einschränkende Geschlechterrollen infrage zu stellen und zu überschreiten, sowie sich die Frage von Geschlechterrollen auch auf Ebene der Mitarbeitenden und der Institutionen zu stellen (vgl. Czollek et al. 2009: 20, Busche/Cremers 2021: 694).

Obwohl die Bearbeitung von Gender unmissverständlich eine wichtige pädagogische Aufgabe in der Arbeit mit Kindern und besonders auch mit Jugendlichen darstellt und auch Konzepte vorhanden sind, wird in der Heimerziehung, wie im dazugehörigen Kapitel 5 ausgeführt, sehr wenig zu diesem Thema umgesetzt. Dabei ist die Heimerziehung längst nicht das einzige Feld, in dem Handlungsbedarf bezüglich Genderthematiken besteht. So schreiben Burren et al. (2015: 5), dass obwohl eine lange Thematisierung der Gleichstellung vorliegt, auch im Bildungsbereich der Schweiz erst wenige strukturelle Verankerungen der Thematik zu finden sind. Die Bearbeitung hängt in aller Regel von Einzelpersonen ab und zum Teil werden bestehende Institutionen aus spargründen wieder abgebaut. Über Bildung wird aber immer auch die jeweilige (Geschlechter*-) Kultur vermittelt, ob gewollt oder nicht, so Burren et al (ebd.: 11). Die Erkenntnis, dass durch pädagogische Arbeit immer auch kulturelles Wissen vermittelt wird, scheint auf zweierlei Aspekte aufmerksam zu machen. Zum einen betrifft dies die Soziale Arbeit genauso wie beispielsweise Schulen, zum anderen wird nicht nur Geschlechts*kultur vermittelt. Aus der Auseinandersetzung im Kapitel 3 geht hervor, dass Diskriminierung immer im Rahmen von internalisiertem Wissen in Form von stereotypen Bildern geschieht. Diese Bilder werden durch gesellschaftlich-kulturelle Sozialisation vermittelt und weitergegeben, sind institutionalisiert und werden reproduziert. Soziale Ungleichheiten unterliegen damit oftmals ähnlichen Strukturen. Im folgenden Kapitel sollen daher in erster Linie theoretische Überlegungen um gendersensible Arbeit dargestellt werden, um Möglichkeiten und Problematiken in der Bearbeitung der Differenzproblematik rund um Geschlecht* aufzuzeigen. In einem nächsten Schritt soll der Blick auf diversitätssensible Arbeit geöffnet werden.

6.1 GENDERSENSIBLE PÄDAGOGIK

Gendersensible Pädagogik findet oft in Mädchen*- oder Jungen*-Angeboten statt, diese Angebote sind unter den geschlechtsbezogenen Ansätzen zu verorten (vgl. Busche/Cremers 2021: 700). Bei Mädchen*treffs sollen Mädchen* die Möglichkeit bekommen, sich in einem geschützten Rahmen zu entfalten und ihre Stärken möglichst ohne normative Vorgaben entdecken zu können (vgl. Arapi/Graff 2013: 736). Dabei ist das Prinzip der Parteilichkeit üblich, also dem Begegnen der Mädchen*, wie sie sind und sich für ihre Belange einzusetzen. Weitere Prinzipien sind Partizipation und Empowerment (vgl. ebd.). Die Jungen*arbeit fokussiert eher auf eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftstypischen Männlichkeitsbildern und soll Alternativen dazu anbieten. Zudem soll ein geschützter Rahmen für die Auseinandersetzung mit tabuisierten Themen wie Gewalt oder Angst geschaffen werden (vgl. Busche/Cremers 2021: 701). Das Setting ist bei beiden Angeboten meist ähnlich: geschlechtshomogen zusammengesetzte Gruppen, welche meist von Fachkräften desselben Geschlechts* geleitet werden und sich mit «geschlechterspezifischen Themen» auseinandersetzen. Mit dieser geschlechtlichen Trennung und den gewählten Themen geht eine Dramatisierung von Geschlecht* einher, welche vermehrt zu Kritik führte, so Busche und Cremers (ebd.).

6.1.1 DILEMMA DRAMATISIERUNG – ENTDRAMATISIERUNG

Gendersensible Pädagogik zielt in Form von Mädchen*- und Jungen*-Angeboten also meist darauf ab, Kinder und Jugendliche unabhängig von Geschlecht* und Geschlechterstereotypen in ihren Fähigkeiten und Interessen zu fördern. Mädchen* werden emanzipatorisch gefördert, Jungen* eher in der Reflexion von Geschlechterbildern, so auch Nordt und Kugler (2012a: 9). Eine solche Ausrichtung der Angebote fokussiert allerdings stark auf mögliche Geschlechtsunterschiede und geschlechtertypische Probleme. Diese Auslegung reproduziert damit eine Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechterstereotypen (vgl. ebd., Busche/Cremers 2021: 695). Eigentliche Ziele der gendersensiblen Pädagogik wie eine Förderung jenseits von Geschlechterstereotypen scheinen damit verfehlt. Ein wichtiger Punkt einer gendersensiblen Sozialen Arbeit ist daher das Reflektieren der eigenen Eingebundenheit in die Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechterbilder (vgl. ebd.: 695).

Ein grosses Problem bei der Thematisierung von Gender in der Pädagogik ist das folgende Dilemma (vgl. Karsunky 2018: 1125): Auf der einen Seite muss auf die Wichtigkeit von Gender hingewiesen und Geschlecht* in diesem Sinne dramatisiert werden. Auf der anderen Seite wird grundsätzlich ein Abbau der Relevanz von Gender und damit einhergehend eine Aufweichung von Geschlechterrollen, also eine Entdramatisierung angestrebt. Um Gender zu thematisieren, müssen daher einerseits Gruppen mit Begriffen wie «für Mädchen*» und «für Jungen*» adressiert werden und diese Begriffe auch im Diskurs verwendet werden (vgl. Bönlöd 2016: 43). Nur so können spezifische Gruppen angesprochen und gleichzeitig im Diskurs auf

strukturelle Ungerechtigkeiten aufgrund von Geschlecht* oder sexueller Orientierung hingewiesen werden. Nur so kann Gender als Analysekategorie für Problemlagen und der Planung von Interventionen genutzt werden (vgl. Karsunky 2018: 1125). Zudem ist die Benennung von Differenzen ist eine wichtige Grundlage, um diese anzuerkennen und auf strukturelle Ungleichheiten und Diskriminierung hinzuweisen (vgl. Riegel/Scharathow 2012: 21), sie bleiben damit also politisch bearbeitbar. Diese Verwendung von adressierenden Begriffen kann aber zu einer Wiederholung und damit Reproduktion von allfälligen Stereotypen und führen (vgl. Bönold 2016: 43). Stereotypen wiederum fördern eine Naturalisierung von Differenzen (z.B.: Mädchen* haben diese Probleme, weil es ihrem Wesen entspricht, anders zu sein). Zudem reduziert es mit Begriffen markierte Gruppen auf bestimmte Merkmale und homogenisiert die Gruppe, womit Differenzen innerhalb der Gruppe unsichtbar werden (vgl. Tißberger 2020: 100). Stereotype Bilder verführen damit zu einer Vereinfachung von Problematiken und suggerieren ein Wissen darum, wie eine Differenzkategorie zu handhaben sei, so Bönold (2016: 43).

Die Entdramatisierung als Gegenstück kann helfen, stereotype Bilder aufzubrechen und der Strukturkategorie Geschlecht* an Gewicht zu nehmen. Eine Irritation von Geschlechterrollen und Geschlechtsstrukturen mit dem Ziel einer Auflösung dieser, ist deshalb genauso wichtig (vgl. Karsunky 2018: 1125). Entdramatisierung und Dekonstruktion alleine würden aber wiederum zu anderen Problemen beitragen. Bönold (2016: 44) erklärt, dass alleinige Dekonstruktion das Problem birgt, dass vornehmlich strukturelle, politisch relevante Themen zu einem individuellen Problem verkommen könnten. Ohne spezifische Begriffe zu verwenden, können keine spezifischen Probleme angesprochen oder thematisiert werden. Strukturelle Probleme der sozialen Ungleichheit könnten somit nicht als strukturell wahrgenommen oder thematisiert werden, womit die Probleme individualisiert würden (vgl. ebd.). Damit wäre Differenz beliebig und daraus resultierende Probleme auf persönliche Eigenschaften von Menschen rückführbar. Dies gilt es unbedingt zu vermeiden.

Das beschriebene Dilemma lässt sich grundsätzlich auf alle möglichen Differenzthematiken übertragen. So schreibt auch Werthmanns-Reppekus (2018: 1143), dass dieses Dilemma auch im Kontext der kulturellen Differenzierung auftritt. Ebenso beschreibt Tisberger (2020: 98) ähnliches im Diskurs um Rassismus und das Konzept der Interkulturalität. Die interkulturelle Pädagogik sollte helfen, die Differenzen verschiedener Kulturen zu überwinden und in einen Austausch zu kommen, wobei der Fokus auf einer Bereicherung untereinander gelegt werden sollte (ebd.: 97). Stattdessen wurden Kulturen homogenisiert und dabei eine christlich-säkularisierte «Kultur» als Norm angeschaut, ohne dies zu reflektieren. Als Folge dessen ist alles von dieser Norm Abweichende als gesondert zu betrachten und dazugehörige Individuen werden als «anders» markiert (vgl. Tisberger 2020: 97f). Dies beschreibt ein weiteres Problem der Adressierung: Die Verwendung von differenzierenden Begriffen orientiert sich in der

Regel an der Binarität dieser Systeme und wiederholen diese Binarität (Mädchen* und Jungen*, Menschen mit Migration und Menschen ohne). Dabei bleiben die gesellschaftliche Norm und die Hierarchisierung der Differenzen meist unsichtbar, weil sie unausgesprochen und unbenannt bleibt (vgl. ebd.: 100). Adressiert wird schliesslich in aller Regel das von der Norm abweichende, was zu einer Reproduktion des Bildes der «anderen» führt.

Ein weiteres Problem von genderbezogenen Ansätzen, ist die isolierte Betrachtung dieser Differenzkategorie. Aus den Erkenntnissen zur Intersektionalität in Kapitel 3.5, geht hervor, dass eine isolierte Betrachtung von Geschlecht* intersektionalen Verschränkungen nicht gerecht wird und nicht im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive auf Kinder und Jugendliche ist. Dieses Problem haben auch Ansätze, welche eine andere Differenzkategorie im Fokus haben. So sind spezifischen Ansätze der Bereiche Gender, Interkulturalität und Rassismuskritik zwar durchaus bedeutsam, doch der Trend geht hin zu intersektionalen Ansätzen, so Riegel und Scharathow (2012: 22). Soziale Arbeit muss also alle Differenzkategorien und ihre eigene Verwobenheit in die damit verbundenen Dominanzstrukturen reflektieren, um Reproduktion von diskriminierenden Mustern zu vermeiden (vgl. ebd.: 20). Eine solche Perspektive kann der Diversity-Ansatz bieten, dessen zentrales Anliegen ein erweiterter Blick auf verschiedene Differenzkategorien ist (vgl. Plösser 2013: 261).

6.2 DIVERSITY

Der Begriff Diversity ist im Sozialpädagogischen Diskurs noch nicht lange anzutreffen (vgl. Heite/Vorrink 2018: 1147). Laut Mecheril und Vorrink (2012: 92) ist Diversity ein Schlagwort mit ungenauer Bestimmung und Inhalt, welches in politischen und wissenschaftlichen, aber auch ökonomischen Diskursen verwendet wird. In der pädagogischen Diskussion geht es meist darum, unterschiedliche Ungleichheiten zu anerkennen und zu wertschätzen (vgl. Heite/Vorrink 2018: 1147). Die unterschiedlichsten Differenzverhältnisse sollen dabei gemeinsam betrachtet und berücksichtigt werden, ähnlich des Konzeptes Intersektionalität (vgl. Mecheril/Vorrink 2012: 92). Dieser Ansatz soll verhindern, dass einzelne Kategorien, wie beispielsweise das Geschlecht*, zu sehr in den Fokus rücken und andere verdrängen. Unterschiedlichste Ungleichheitsverhältnisse sollen als gesellschaftlich relevant und egalitär berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 93). Leiprecht (2011: 31) insistiert jedoch darauf, dass nicht alle möglichen Diversitäten die gleiche Bedeutung haben und spricht dabei eine mögliche Verharmlosung von Diskriminierung an. So muss klar definiert sein, was Diskriminierung ist und anhand welcher Merkmale sie geschieht. Durch einen solchen theoretischen und allenfalls auch empirischen Bezug kann eine Verharmlosung verhindert werden (vgl. ebd.).

Meist werden Diversity-Konzepte mit den Menschenrechten verknüpft und sollen antidiskriminierend wirken. Dennoch sind diese Konzepte «aufgeladen mit Vorstellungen über Differenz, Normalität, Andersheit, Zugehörigkeit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit» (Heite/Vorrink 2018:

1148). Diese Perspektive schliesst an die Spannungsverhältnisse von gendersensibler Pädagogik an und dementsprechend gestaltet sich die Kritik am Begriff Diversity in einem der Sozialen Arbeit bereits bekannten Problem aus: Besonders der Begriff «Managing Diversity» unterstellt, dass es eine Differenz zwischen Menschen gibt, welche der pädagogischen Aufmerksamkeit bedarf. Weiter wird dieser Differenz unterstellt, dass sie der Verwaltung bedarf oder zumindest verwaltungsfähig ist. Soziale Arbeit hat damit eine Legitimation für die Bearbeitung dieser etwaigen Andersartigkeit, obwohl sie diese Differenz der «ändern» selbst erst als Verwaltungsbedürftig darstellt (vgl. Mecheril/Vorrink 2012: 93f). Soziale Arbeit steht oftmals in der Problematik, dass erst eine Deklassierung in Differenzen zu einem Auftrag in der Sozialen Arbeit führt und dieses Dilemma wird auch mit dem Begriff von Diversity nicht einfach ausgelöscht (vgl. Heite/Vorrink 2018: 1151). So ist eine Abweichung von der gesellschaftlichen Norm meist Anlass, sozialpädagogische Interventionen durchzuführen. Auch Diversity unterstellt eine Differenz, die der Bearbeitung bedarf und adressiert somit Gruppen in dieser Konsequenz der Konstruktion erst als Adressat*innen (vgl. ebd.: 1152). Die Reproduktion von Stereotypen und Othering-Prozessen ist damit eine grosse Gefahr, betonen auch Mangold und Rein (2021: 82). Zudem gibt es auch hier Kritik an der Entpolitisierung von Herrschaftsverhältnissen: Durch die Formulierung Diversity wird impliziert, dass eine Gleichheit in der Differenz besteht und daher alle gleichermassen von dieser Differenz betroffen sind. Dies schliesst an die erwähnten Bedenken von Leiprecht (2011: 11) an, welcher auf eine Verharmlosungstendenz aufmerksam macht. Zudem neigen laut Mecheril und Vorrink (2012: 95) Diversity-Ansätze zu einer Naturalisierung von Differenz. Differenz wird den Menschen unterstellt und unbewusst an unterschiedliche Traditionen oder Kulturen rückgebunden und als gegeben angesehen, anstatt die Entstehung von Differenzen zu betrachten (vgl. Heite/Vorrink 2018: 1149). Auch hier liegt die Gefahr einer Reproduktion von Stereotypen und Personengruppen als «die anderen» zu markieren, wie dies beim Dilemma um die Thematisierung von Geschlecht* bereits bemerkt wurde. Kritisiert werden zudem Handlungskonzepte, welche den komplexen Verknüpfungen unterschiedlicher Diversitykategorien aus dem Weg gehen, statt diese zu bearbeiten (vgl. Mecheril/Vorrink 2012: 96). Zuletzt sei erwähnt, dass *«die Konzentration auf den Anspruch einer Gleichwertigkeit von Differenzen (..) nicht nur im Feld Sozialer Arbeit zu einer horizontalen Verengung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen als generell austauschbare Verhältnisse auf der Ebene von Identitäts- und Anerkennungspolitiken geführt (hat). Aus deren Logiken ist eine Kulturalisierung sozialer Ungleichheit hervorgegangen.»* (ebd.). Dies scheint wieder an den Punkt anzuknüpfen, dass eine Egalisierung von Differenz dazu führen kann, dass sie nicht mehr bearbeitet wird. Zudem scheint es, als würde der Diversity Begriff privilegierten Individuen nutzen, um sich selbst nicht zu reflektieren und sich den einen Privilegien bewusst zu werden, so Mecheril und Vorrink (2012: 97).

Mecheril und Vorrink (2012: 97) schlagen daher vor, den Diskurs um Diversity in eine Richtung zu lenken, welche die Reflexion der eigenen Beteiligung an der Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit die Bearbeitung dieser Verhältnisse zulässt. Diversity soll also gerechtigkeitstheoretisch ausgelegt werden, so auch Heite und Vorrink (2018: 1153). Diversity Ansätze sollten sich am Begriff der sozialen Gerechtigkeit orientieren und den Fokus auf eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen legen (vgl. Leiprecht 2011: 18). So können Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und Machtstrukturen abgebaut werden, indem eine Kultur von Wertschätzung und Befähigung einerseits gelebt, andererseits aber Dekonstruktion und Herrschaftskritik ausgeübt wird (vgl. Heite/Vorrink 2018: 1154). Mit dieser Perspektive kann Soziale Arbeit möglicherweise der sozialen Gerechtigkeit und den Prinzipien von Inklusion und Verwirklichungschancen gerecht werden.

6.3 MÖGLICHE ANSÄTZE

Die beschriebenen Probleme und Spannungsverhältnisse in der Bearbeitung von Differenzkategorien und deren Machtverhältnisse, setzen für deren Auflösung eine stetige Reflexion voraus. Eine Pädagogik, welche auf soziale Gerechtigkeit und auf Diskriminierungsfreiheit abzielt, muss seine eigenen Werte und Normen kritisch reflektieren. Nur so können Machtstrukturen und stereotype Bilder, sowie Teilhabebarrrieren abgebaut und Partizipation und Wertschätzung von Vielfalt gefördert werden, so Baier und Nordt (2021: 91). Dazu ist es wichtig, Wissen über verschiedenen Differenzen und ihre Wirkung auf soziale Gerechtigkeit zu vermitteln (vgl. ebd.: 93). Für das Wissen um die Differenzkategorie Geschlecht* empfiehlt Karsunky (2018: 1124) ein grundlegendes Verständnis für Begriffe wie Gender und die damit einherkommenden Wissensbezüge. Die bloße Übersetzung von Gender als soziales Geschlecht* von Männern* und Frauen* teilt Menschen lediglich wieder in diese zweigeschlechtliche Vorstellung von Gender ein und hilft nicht beim Verständnis, wie Geschlecht reproduziert und wie es sich strukturell auf Chancengleichheit auswirken kann (vgl. ebd.). Auf dieser Basis sollen Mitarbeitende die eigenen Geschlechterrollen reflektieren und Gender als Analysekategorie in der Fallarbeit anwenden können. Diese Kompetenzen fasst Karsunky (ebd.: 1119) unter dem Begriff der Genderkompetenz zusammen.

Diese Erkenntnisse lassen sich auch auf diversitätssensible Ansätze übertragen. Denn wie Plösser (2013: 267) bemerkt, laufen auch diese Ansätze Gefahr, Ungleichheiten und Stereotypisierungen zu stabilisieren und zu reproduzieren, da sie grundsätzlich Differenzen durch ihre Benennung erhalten. Das Wissen um strukturelle Ungleichheiten und Differenzlinien muss also grundsätzlich neben Geschlecht* um weitere Differenzlinien ergänzt werden (vgl. ebd.: 264).

7 ERKENNTNISSE

«Denn Chancengleichheit für alle ist nicht etwas Optionales, was auch weggelassen werden kann, sondern ein Recht, das es umzusetzen gilt.» (Chamakalayil/Schaffner 2019: 283)

Im Folgenden sollen nochmals kurz die ersten drei Kapitel, welche als theoretische Basis für die weitere Erarbeitung dienen, nochmals kurz zusammengefasst werden:

Als zentrale Erkenntnis der Arbeit geht hervor, wie zentral Geschlecht* als Struktur- und Differenzkategorie ist und wie Geschlecht* sich noch immer auf soziale Wirklichkeiten auswirkt. Die Aktualität von Geschlechterfragen lassen sich durch das Doing Gender erklären, welches zur Reproduktion und Institutionalisierung von Geschlechterwissen massgeblich beiträgt. Durch die Sozialisation kann sich ein Mensch diesen Mechanismen kaum entziehen und wird Teil des Systems. So lassen sich auch die unterschiedlichen Wissensstände rund um Geschlecht* im fachlichen Diskurs und im Alltag erklären. Obwohl Gender wesentlich von der Konstruktion und Reproduktion abhängig ist und keineswegs durch Biologie zu begründen ist, halten sich Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen hartnäckig. So sind Handlungsspielräume vorgegeben und bestimmen wesentlich die Lebensentscheidungen von Individuen mit. Die Bilder über Geschlecht* sind wiederum Hauptschuldige an der sozialen Ungleichheit, die durch Geschlecht* als Differenzkategorie entsteht. Durch die Bilder und die Bewertung von Männlichkeit* und Weiblichkeit* werden die beiden Geschlechter* in eine hierarchische Anordnung gesetzt und so entstehen ungleiche Teilhabemöglichkeiten und Diskriminierung. Um Diskriminierung zu verstehen und zu bearbeiten, ist Wissen um (verschiedene) Differenzkategorien und die Auseinandersetzung mit verinnerlichten Normen nötig. Die Diskurse rund um Intersektionalität machen zudem deutlich, dass Differenzkategorien nicht einzeln zu betrachten, sondern immer in ihrer Wechselwirkung zu verstehen sind. So ist die alleinige Fokussierung auf Geschlecht* nicht zielführend.

Die in der Leitfrage definierte Fokusgruppe Jugendliche ist insofern besonders von der Thematik betroffen, da sie sich mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität auseinandersetzen müssen. Gendernonkonformes Verhalten stösst besonders bei Jugendlichen auf Schwierigkeiten, denn Peers fordern genderkonformes Verhalten besonders stark ein. Wer sich nicht entsprechend verhält, wird zumeist ausgegrenzt oder schlimmeres. Durch die Orientierung an heteronormativen Vorgaben und die gesellschaftliche Ordnung der Geschlechter*, entstehen zahlreiche Probleme. Zudem spürt das Geschlecht* zumeist Lebensentwürfe und wichtige Entscheidungen wie die Berufswahl vor.

7.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG

Nach der kurzen Zusammenfassung einiger zentraler Erkenntnisse als Basis, soll nun die Leitfrage beantwortet werden:

«Was bedeutet gendersensible Soziale Arbeit im Kontext der Heimerziehung und welche Herausforderungen in Theorie und welche Anforderungen in der Praxis ergeben sich dabei?»

Zuerst möchte ich auf den Teilaspekt der Frage eingehen, was gendersensible Soziale Arbeit bedeutet. Anschliessend versuche ich herauszuarbeiten, welche theoretischen Herausforderungen sich stellen. In einem letzten Schritt möchte ich versuchen, die Anforderungen in der Praxis der Heimerziehung herauszuarbeiten.

Gendersensible Jugendarbeit setzt sich damit auseinander, welche Auswirkungen Geschlecht* auf Mädchen* und Jungen* haben kann und wie Jugendliche unabhängig von ihrem Geschlecht* in ihren Stärken und Interessen gefördert werden können. Die Thematisierung von «geschlechtsspezifischen» Themen ist ein wesentlicher Teil dieses Ansatzes. Es geht darum, Handlungsspielräume zu eröffnen, die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen zu fördern und Machtstrukturen zu thematisieren. Auf theoretischer und praktischer Ebene ergeben sich daraus diverse Spannungsverhältnisse, welche etwas später nochmals aufgegriffen werden. An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, anzumerken, dass aus dem Kapitel zu diversitätssensibler Sozialer Arbeit deutlich hervor geht, dass eine gendersensible Soziale Arbeit sich nicht nur auf gendersensibilität beschränken kann. Intersektionale Verschränkungen sind zu bedeutend, um diese einfach unbeachtet zu lassen. Dennoch hat die Thematisierung von Geschlecht* seine Berechtigung. So schreibt Leiprecht (2011: 38), dass die einzelnen Ansätze zu verschiedenen Differenzkategorien durchaus nötig sind, um das nötige Wissen und das Verständnis für eine fachliche Bearbeitung aufzubereiten. Dennoch sollten Probleme von Jugendlichen nicht einfach als Ursache einer Differenzkategorie gesehen werden, sondern den Blick auf mögliche intersektionale Verschränkungen gelegt werden. In diesem Sinne ist grundsätzlich eine diversityorientierte Soziale Arbeit anzustreben.

Auf theoretischer Ebene ergeben sich Herausforderungen aus dem Spannungsverhältnis Dramatisieren und Entdramatisieren. So ist eine Arbeit entlang von Differenzlinien immer in Gefahr, diese Differenzlinien und die damit verbundenen Stereotype und Machtstrukturen zu reproduzieren. Die auftauchenden Probleme werden in Kapitel 6 dargestellt und sollen an dieser Stelle nicht komplett wiederholt werden. Zentral ist aber die Erkenntnis, dass es solche Reproduktionen unbedingt zu vermeiden gilt. Die Ausrichtung von Diversity-Ansätzen an macht- und diskriminierungskritischen Haltungen ist daher unabdingbar, dies entspricht auch den

Erkenntnissen aus dem Kapiteln rund um Diskriminierung. Um eine solche Haltung zu erreichen, ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Beteiligung an Diskriminierung und sozialer Ungleichheit von grosser Bedeutung, sei es auf Ebene der Sozialen Arbeit selbst, auf Ebene der Mitarbeitenden oder auf Ebene der Organisationen und Institutionen. Diese Auseinandersetzung beinhaltet auch, sich Wissen um Diskriminierung, soziale Ungleichheit und Differenzkategorien anzueignen.

Auf den Kontext der Heimerziehung bezogen, ist es wichtig, dass die Thematik endlich Einzug findet. So scheinen die Strukturen der Heimerziehung perfekt zu sein, heteronormative Bilder zu reproduzieren und Adressat*innen der Heimerziehung orientieren sich scheinbar verstärkt an diesen Normen. Warum letzteres so ist, kann im Hinblick auf die erarbeiteten Inhalte nur gemutmasst werden, an dieser Stelle bedarf es somit weiterer Nachforschung. Für Jugendliche scheint daher ein geschützter Raum, in welchem sie sich in ihrem Geschlechtsausdruck ausprobieren können, wichtig. Darin können sie alternative Rollenbilder ausprobieren und passende Darstellungen für sich selbst finden. Die Thematisierung unterschiedlicher Geschlechtsausdrücke, sozialer Rollen, sexuellen Orientierungen und damit die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper würde allen Jugendlichen zugutekommen, nicht nur jenen des LGBTQ+ Spektrums. Dabei ist darauf zu achten, die Jugendlichen in die Gestaltung solcher Angebote einzubeziehen. Nur wenn sie sich sicher und wohl fühlen, kann eine positive Auseinandersetzung gelingen. Mit Bezug auf Plösser (2013: 265) sei noch zu erwähnen, dass es notwendig ist, den Betroffenen den nötigen Raum zu geben, ihre Probleme und Realitäten zu schildern. So kann gerade in Bezug auf Geschlecht* nicht einfach angenommen werden, dass mit dem Blick von aussen klar ist, welches Selbstverständnis und welche Probleme die Jugendlichen haben:

Da ja nicht klar ist, durch welche Differenzlinien eine Subjektposition beeinflusst ist und in welchen Kontexten und in welcher Weise diese Linien bedeutsam werden, fordert Diversity verstärkt dazu auf, die jeweiligen Selbstverständnisse und Erfahrungen der Subjekte einzuholen. Diversity verleiht damit der lebensweltorientierten Forderung nach Ausrichtung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit an den Prinzipien der Partizipation und der Integration (vgl. Thiersch 1992) noch einmal zusätzliches Gewicht (ebd.)

Abschliessend lässt sich sagen, dass eine Auseinandersetzung mit eigenen Normen und Geschlechterbildern für Sozialarbeitende in der Heimerziehung dringend angezeigt wäre. Die repressive Pädagogik im Umgang mit Geschlecht* und Sexualität kann nur durch eine Auseinandersetzung verändert werden. Dazu braucht es vermutlich konkrete Weiterbildung in diesen Bereichen. An dieser Stelle sei auf Busche und Cremers (2021: 703) hingewiesen, welche dafür plädieren, dass Weiterbildungen, welche Differenzhierarchien zum Inhalt haben, unbedingt einen geschützten Raum bedürfen. Da Differenzhierarchien, also auch Geschlecht* emotional sehr aufgeladen sind, ist es wichtig, dass eine Weiterbildung dazu diesen Emotionen

einen passenden Rahmen bieten kann. Zuletzt braucht eine Umsetzung wohl ein fundiertes Konzept und den Einbezug aller Mitarbeitenden, um eine antidiskriminierende Kultur implementieren zu können. Schlussendlich will noch der Punkt erwähnt sein, dass es für die Schweiz vermutlich förderlich wäre, eine einheitliche gesetzliche Grundlage zur Heimerziehung zu haben, welche auch Ziele formuliert.

7.2 WEITERFÜHRENDE GEDANKEN

Die Thematik rund um Gender, soziale Ungleichheit und Diskriminierung ist gross und komplex. Die Arbeit kann daher nur einen Ausschnitt auf Gender und gendersensible Arbeit darstellen. Durch das Anliegen, einen möglichst umfassenden Blick auf die Thematik zu erlangen, kamen möglicherweise Beispiele und Vertiefungen für konkrete Ansätze (wie beispielsweise die reflexive Koedukation (vgl. ebd.: 702), Doing Gender als Analysewerkzeug (vgl. ebd.: 698) sowie die Erweiterung Doing Difference (2019: 415), affirmative Praxen (Baer/Höblich 2021) oder auch die Mahloquet (vgl. Czollek et al. 2019: 51ff)) für gendersensible Soziale Arbeit zu kurz. Die Bearbeitung des Themas blieb damit zum Teil auf einer theoretischen Perspektive und diskutierte insbesondere Haltungsfragen. Dennoch oder gerade deswegen zeigt die Arbeit meines Erachtens auf, dass es nicht eine Wahl sein kann, ob Geschlecht* in der Sozialen Arbeit berücksichtigt wird oder nicht (vgl. Chamakalayil/Schaffner 2019: 286) und dass auch weitere Differenzkategorien nicht mehr als gesonderte Themen für spezifische Settings betrachtet werden können, sondern wie Leiprecht (2011: 38) es ausdrückt, «als Querschnittsaufgaben gesehen werden müssen». Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, muss sich die Soziale Arbeit immer wieder aufs Neue reflektieren und sich ihrer Mitwirkung an der Reproduktion von Differenzkategorien bewusst sein. Es gilt auch, sich zu weiteren Differenzkategorien Wissen anzueignen. Auch bleiben Fragen offen, wie sich verschiedene intersektionale Verschränkungen nun genau auf Lebensrealitäten auswirken.

7.3 SCHLUSSWORT

*FOR THE WHITE PERSON WHO WANTS TO KNOW HOW TO BE MY FRIEND
The first thing you do is to forget that I'm black. Second, you must never forget that I'm black.
(Pat Parker 1978)*

Geschlecht* und andere Strukturkategorien sind relevant. Sie sollen aber auch nicht zum einzigen Bezugsrahmen werden, in welchen wir uns miteinander beschäftigen. Es ist wichtig, sich Wissen über Differenzkategorien anzueignen und sich für den Abbau dieser einzusetzen, und es ist wichtig, sich selbst zu reflektieren, um möglichst wenig an der Reproduktion von Machtstrukturen mitzuwirken. Genauso wichtig ist es, möglichst unvoreingenommen auf Menschen zuzugehen, ohne schon zu wissen glauben, wer sie sind.

8 LITERATURVERZEICHNIS

Arapi, Güler/Graff, Ulrike (2013). Mädchentreff. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 735–740.

AvenirSocial (Hg.) (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Bern: AvenirSocial.

Baer, Steffen/Höblich, Davina (2021). Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt: Herausforderungen affirmativer Praxen. In: Sozial Extra. 45. Jg. (2). S. 95–98.

Baier, Fabian/Nordt, Stephanie (2021). Vielfalt stärken und schützen: Queer-inklusives pädagogisches Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra. 45. Jg. (2). S. 90–94.

Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2017). Diskriminierung aufgrund des Geschlechts und der sexuellen Orientierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 499–509.

Biskamp, Floris (2017). Rassismus, Kultur und Rationalität. Drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. In: PERIPHERIE – Politik • Ökonomie • Kultur. 37. Jg. (2). S. 271–296.

Böllert, Karin (2011). Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. In: Böllert, Karin/Heite, Catrin (Hg.). Sozialpolitik als Geschlechterpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11–21.

Bönold, Fritjof (2016). Wie können wir Jungen fördern, kein „ganzer Junge“ zu sein?: Argumente zur Begründung einer geschlechtskritischen Bildungsarbeit. In: Sozial Extra. 40. Jg. (2). S. 42–45.

Bublitz, Hannelore (2019). Diskurstheorie: zur kulturellen Konstruktion der Kategorie Geschlecht. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 369–377.

Bundesamts für Sozialversicherungen (2014). Aktueller Stand der Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz. Bundesamts für Sozialversicherungen. URL: <https://www.parlament.ch/centers/documents/de/bericht-bsv-wbk-n-07-402-2015-01-15-d.pdf> [Zugriffsdatum: 11. November 2021].

Burren, Susanne/Schlegel, Felicia/Rüefli, Martina (2015). Geschlecht in schulischen Lehrplänen - Massnahmen für einen geschlechtergerechten Unterricht. Eine Bestandaufnahme zur Schweiz und Erfahrungen aus dem europäischen Ausland. Brugg-Windisch: o.V.

Busche, Mart/Cremers, Michael (2021). Genderorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit: Theoretische und handlungspraktische Perspektiven auf Gender in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 693–706.

Chamakalayil, Lalitha/Schaffner, Dorothee (2019). «Wenn die doch zufrieden sind mit einem Frauenberuf?!» Knacknüsse in der Weiterbildung von Fachpersonen in der beruflichen Orientierung. In: Makarova, Elena (Hg.). Gendersensible Berufsorientierung und Berufswahl. Beiträge aus Forschung und Praxis. 1. Aufl. Bern: hep, der bildungsverlag. S. 278–294.

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019). Praxishandbuch Social Justice und Diversity: Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

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

Degele, Nina (2019). Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 341–348.

Deuber-Mankowsky, Astrid (2019). Natur – Kultur: ein Dualismus als Schibboleth der Gender- und Queer Studies? In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 13–22.

Domann, Sophie/Rusack, Tanja (2016). Wie sehen Jugendliche Gender und Sex in öffentlicher Erziehung? Rekonstruktionen der Perspektiven von Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. 8. Jg. (3). S. 81–97.

El-Mafaalani, Aladin/Waleciak, Julian/Weitzel, Gerrit (2017). Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 173–189.

Gildemeister, Regine (2019). Doing Gender: eine mikrotheoretische Annäherung an die Kategorie Geschlecht. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 409–417.

Gomolla, Mechthild (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 133–155.

Großegger, Beate (2015). Abgehängt und ausgeklinkt: Jugend im sozialen „Off“ – Perspektiven der Exklusionsforschung auf soziale Ungleichheit im Jugendalter. In: Wetzel, Konstanze (Hg.). Öffentliche Erziehung im Strukturwandel: Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 81–97.

Günder, Richard (2014). 1 Stationäre Jugendhilfe: Erkenntnisse und Probleme zum Aufnahmeprozess. In: Nowacki, Katja (Hg.). Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 15–34.

Hannover, Bettina/Wolter, Ilka (2019). Geschlechtsstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 201–210.

Heite, Catrin (2013). Gender und (Re)Genderisierung – eine geschlechtertheoretische Reflexion sozi- alpädagogischer Theorie und Praxis. In: Oelkers, Nina/Richter, Martina (Hg.). Aktuelle Themen und Theoriediskurse in der sozialen Arbeit. Frankfurt: Peter Lang Pub Inc. 11. Jg. S. 13–27.

Heite, Catrin/Vorriink, Andrea (2013). Soziale Arbeit, Geschlecht und Ungleichheit – die Perspektive Intersektionalität. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Leverkusen: Barbara Budrich. S. 237–253.

Heite, Catrin/Vorriink, Andrea (2018). Diversity. In: Böllert, Karin (Hg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1147–1158.

Höblich, Davina (2014). „Das ist doch voll schwull!“. Sexuelle Orientierung und Scham in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra. 38. Jg. (3). S. 43–46.

Kahlert, Heike (2019). Geschlechterwissen: zur Vielfalt epistemischer Perspektiven auf Geschlechterdifferenz und -hierarchie in der sozialen Praxis. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 179–189.

Karsunky, Silke (2018). Gender Mainstreaming. In: Böllert, Karin (Hg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1111–1131.

King, Vera/Benzel, Susanne (2019). Adoleszenz: Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1075–1082.

Kugler, Thomas (2017). Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität – Queere Jugendliche zwischen Vulnerabilität und Ressourcen. In: Jugendhilfe. 55. Jg. (4). S. 364–371.

Kuster, Friederike (2019). Mann – Frau: die konstitutive Differenz der Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hg.). Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 3–12.

Leiprecht, Rudolf (2011). Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.). Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwallbach: Wochenschau Verlag. S. 15–44.

Lichtensteiger, Sibylle/Enz, Sonja/Gloor, Alain/Philipp-Albert-Stapfer-Haus auf der Lenzburg (Hg.) (2020). Geschlecht. jetzt entdecken. Basel / Lenzburg: NZZ Libro / Schwabe Verlagsgruppe AG

Mangold, Katharina/Rein, Angela (2021). Kinder- und Jugendhilfe und LGBTIQ*: Eine Einführung in den Schwerpunkt. In: Sozial Extra. 45. Jg. (2). S. 80–84.

Marten, Eike/Walgenbach, Katharina (2017). Intersektionale Diskriminierung. In: Scherr, Albert/EI-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 157–171.

Mecheril, Paul/Vorriink, Andrea J. (2012). Diversity und Soziale Arbeit: Umriss eines kritisch-reflexiven Ansatzes. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. (01). S. 92–101.

Milchjugend. Falschsexuelle Welten (o.J.). Glossar. BreakFree! URL: <https://cloud.milchjugend.ch/index.php/s/MaYDacRnfeEAAw> [Zugriffsdatum: 22. November 2021].

- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2012a). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: o.V.
- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2012b). Gendersensibilität weiter gedacht: Anregungen für eine inklusive gendersensible Didaktik in der Fort- und Weiterbildung. Handreichung für Dozent_innen der sozialpädagogischen Fortbildung. Berlin: o.V.
- Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (2013). Forschung zur schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe – eine Einleitung. In: Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (Hg.). Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 7–19.
- Pimminger, Irene (2014). Geschlechtergerechtigkeit? Ein Orientierungsrahmen für emanzipatorische Geschlechterpolitik. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Pimminger, Irene (2017). Theoretische Grundlagen zur Operationalisierung von Gleichstellung. In: Wroblewski, Angela/Kelle, Udo/Reith, Florian (Hg.). Gleichstellung messbar machen: Grundlagen und Anwendungen von Gender- und Gleichstellungsindikatoren. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 39–60.
- Plößer, Melanie (2013). Umgang mit Diversity in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 257–269.
- Quenzel, Gudrun (2015). Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Rauw, Regina/Drogand-Strud, Michael (2013). Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 227–241.
- Rein, Angela (2021). Queere Jugendliche in der stationären Erziehungshilfe: Biographische Perspektiven auf Heteronormativität. In: Sozial Extra. 45. Jg. (2). S. 103–108.
- Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2012). Mehr sehen, besser handeln: Intersektionalität als Reflexionsinstrument in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra. 36. Jg. (9–10). S. 20–23.
- Rose, Lotte (2013). Genderqualität in der Sozialen Arbeit - Fachstand mit sperrigem «Unterleben». In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen Berlin: Budrich. S. 23–39.
- Rusack, Tanja (2018). (Keine) Sexuelle Selbstbestimmung von Jugendlichen?!: Perspektiven von Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra. 42. Jg. (6). S. 11–14.
- Scherr, Albert (2010). Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.). Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 35–60.
- Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.) (2017). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Schneider, Edina (2020). Jugend unter der Perspektive sozialer Ungleichheit. In: Puchert, Lea/Schwertfeger, Anja (Hg.). Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung ? Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme. 1. Auflage. Aufl. Verlag Barbara Budrich. S. 202–215.

Schumacher, Melanie (2016). Die vollstationäre Kinder- und Jugendhilfe-Ein Überblick. Systemische Beratung und Therapie in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 15–26.

Tißberger, Martina (2020). Soziale Arbeit als weißer* Raum – eine Critical Whiteness Perspektive auf die Soziale Arbeit in der postmigrantischen Gesellschaft. In: Soziale Passagen. 12. Jg. (1). S. 95–114.

Wallner, Claudia (2013). «Wie Gender in die Soziale Arbeit kam». Ein Beitrag zur Bedeutung von feministischer Mädchenarbeit für die Geschlechterperspektive und zum Verständnis moderner Genderansätze. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen Berlin: Budrich. S. 61–78.

Werthmanns-Reppekus, Ulrike (2018). Interkulturalität. In: Böllert, Karin (Hg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1131–1145.

Wildermuth, Volkart (2019). Intersexualität im Sport - Der Streit um Caster Semenyas Testosteronwerte. URL: <https://www.deutschlandfunk.de/intersexualitaet-im-sport-der-streit-um-caster-semenyas-100.html> [Zugriffsdatum: 07. Dezember 2021].

Witte, Matthias D./Schmitt, Caroline/Niekrenz, Yvonne (2021). Jugendliche. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/von Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hg.). Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 375–386.