

# *Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 2/2024

Jahrgang 10(2)

## **Inhalt**

### **Vorwort**

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

S. 3–4

### **Artikel**

*Kai E. Schubert*

Antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen in Deutschland und ihre Bezüge zu antisemitismuskritischen Bildungsangeboten. Ein systematisches Review quantitativer empirischer Studien.

S. 5–37

*Heike Rainer*

Schulsozialarbeiterische Perspektiven auf Genderreflexion im Bedingungsgefüge Schule

S. 38–63

*Klaus Fröhlich-Gildhoff, Rieke Hoffer, Katharina Braner & Regina Rein*

Erste Evaluation des Konzepts zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zur ressourcenorientierten Begegnung mit „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“

S. 64–85

### **Autor\*innenbeschreibung**

S. 86

Impressum:

Herausgeber\*innen:

Prof. Dr. Dörte Weltzien

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Online-Zeitschrift

ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung – Entwicklung – Lehre)  
an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Bugginger Str. 38

79114 Freiburg

Telefon: (0761) 47812-420

info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE  
e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Inhaltlich verantwortlich sind die Autor\*innen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 10(2): Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Janna Kiesé

*Klaus Fröhlich-Gildhoff & Dörte Weltzien*

## Vorwort

Die Online-Zeitschrift „*Perspektiven* der empirischen Kinder- und Jugendforschung“ hat das 10. Erscheinungsjahr vollendet, die vorliegende Ausgabe ist die Zwanzigste seit dem Erscheinen im Jahr 2015. Insgesamt sind in den „*Perspektiven*...“ 81 empirische Beiträge erschienen; jede Ausgabe hatte zwischen drei und sechs Artikel. Der Schwerpunkt lag auf Publikationen aus dem Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, aber auch andere Bereiche der Kinder- und Jugendforschung – Kinder- und Jugendhilfe, Schulsozialarbeit oder Psychosoziale Interventionen für Kinder und Jugendliche chronisch kranker Eltern – hatten einen Platz. Wir, die wir die *Perspektiven* ins Leben gerufen haben, sind sehr stolz auf diese Bilanz und bedanken uns noch einmal herzlich bei allen Autorinnen und Autoren, und alle, die uns im Review- und Publikationsprozess unterstützt haben. Ebenso bedanken wir uns bei allen Leserinnen und Lesern, über die hohe Zahl von Abonentinnen und Abonnenten und die vielen positiven Rückmeldungen für unser Engagement in den letzten Jahren haben wir uns sehr gefreut.

Zugleich sind wir traurig darüber mitteilen zu müssen, dass diese Ausgabe der *Perspektiven* die vorerst Letzte sein wird. Wir wollen und müssen unsere Aktivitäten zukünftig ein wenig zurückschrauben. Trotz intensiver Bemühungen fand sich bisher keine Kollegin oder Kollege, der oder die die Aufgabe als verantwortliche Herausgeberin übernehmen wollte. Sollte sich dies ändern – und hier sind auch Fachkolleg\*innen außerhalb der EH Freiburg ausdrücklich angesprochen – so lässt sich die Zeitschrift leicht unter dem Dach des FEL Verlags wieder beleben. Die professionellen Strukturen werden erhalten bleiben, der FEL-Verlag wird weiterhin an der EH Freiburg angesiedelt sein und bietet Möglichkeiten der Publikation, unter anderem in der Reihe „Forschung in der Frühpädagogik“.

Diese Ausgabe der *Perspektiven* repräsentiert noch einmal drei Beiträge aus dem breiten Spektrum der Kinder- und Jugendforschung<sup>1</sup>:

*Kai E. Schubert* untersuchte in seinem systematischen Review quantitativer empirischer Studien „*Antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen in Deutschland und ihre Bezüge zu antisemitismuskritischen Bildungsangeboten*“. Er versucht dabei zu klären, wie stark Antisemitismus unter Jugendlichen verbreitet ist, wie sehr sich hierbei die verschiedenen Ausdrucksformen des Antisemitismus unterscheiden und ob die Daten für eine gegenüber Erwachsenen erhöhte Anfälligkeit sprechen. Zu diesem Zweck wurden 14 demoskopische Studien mit jugendlichen (13 bis 27 Jahre) wie auch erwachsenen Teilnehmer\*innen im Rahmen eines systematischen Reviews ausgewertet. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass in den meisten Studien und allgemein betrachtet Jugendliche keine stärkeren antisemitischen Einstellungen aufweisen als Erwachsene. Differenziert man allerdings verschiedene Ausdrucksformen des Antisemitismus, zeigen sich bei einigen Formen insbesondere des israelbezogenen Antisemitismus durchaus sehr starke Zustimmungswerte. Die Ergebnisse ermöglichen einen präziseren Diskurs über jugendlichen Antisemitismus jenseits von Zuschreibungen. Außerdem sind sie eine Grundlage für die adressat\*innenorientierte didaktische Gestaltung von Lernumgebungen.

In ihrem Beitrag „*Schulsozialarbeiterische Perspektiven auf Genderreflexion im Bedingungsgefüge Schule*“ stellt *Heike Rainer* die Ergebnisse einer qualitativen Auswertung von Interviews mit Schulsozialarbeiter\*innen zu Fragen genderreflexiver Professionalität und der reflexiven Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt vor. Es wurden individuelle Sinnverständnisse der Schulsozialarbeitenden entlang ihrer dargestellten bildungsbezogenen

---

<sup>1</sup> Die Hinweise auf die einzelnen Beiträge sind z.T. aus den entsprechenden Zusammenfassungen übernommen.

Tätigkeiten sowie ihrer zu Grunde liegenden Konzeptualisierungen und Verständnisse von Gender rekonstruiert. Dabei werden Spannungsfelder hinsichtlich erlebter Einschränkungen im Bedingungsgefüge Schule, (als konstruierter Ort der ‚Nicht-Thematisierung‘) und die Reproduktion binärer Geschlechtszuschreibungen innerhalb der Kooperation mit Lehrkräften deutlich.

*Klaus Fröhlich-Gildhoff, Rieke Hoffer, Katharina Braner und Regina Rein* stellen in ihrem Beitrag erste Ergebnisse der „*Evaluation des Konzepts zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zur ressourcenorientierten Begegnung mit ‚Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)‘*“ vor. Das bewährte und positiv evaluierte „Weiterbildungscurriculum zur professionellen Begegnung mit herausforderndem Verhalten in der Kita“ (HeVeKi, Hoffer et al., 2022<sup>2</sup>) war Ausgangspunkt, ein entsprechendes Konzept für Fachkräfte zu entwickeln, die mit älteren Kindern und Jugendlichen arbeiten (HeVeJu, Hoffer et al., 2025<sup>3</sup>). Dieses Weiterbildungskonzept wurde an vier Fachveranstaltungen mit pädagogischen Mitarbeiter\*innen aus Schulkindbetreuung, ambulanter und stationärer Jugendhilfe sowie BerufsinTEGRATION erprobt und basal evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluation zeigen, dass die angebotenen Inhalte von den Teilnehmer\*innen der Fachveranstaltungen – mit sehr unterschiedlichen Qualifikationsniveaus – positiv angenommen wurden, sie Rückmeldungen über neu gewonnene Erkenntnisse geben und Handlungsimpulse für ihre Praxis sehen.

Wir bedanken uns nochmals herzlich bei den allen Autor\*innen der Perspektiven in den letzten zehn Jahren und bei den vielen Gutachter\*innen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge der Ausgaben engagiert haben.

Abschließend bedanken wir uns ausdrücklich bei Janna Kiesé, die für diese Ausgabe in hervorragender Weise das Lektorat und Layout und die Betreuung durch den FEL Verlag übernommen hat.

Freiburg, im November 2024

Klaus Fröhlich-Gildhoff und Dörte Weltzien

---

<sup>2</sup> Hoffer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Grasy-Tinius-C. (2022). Herausforderndes Verhalten von Kindern professionell bewältigen. Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kitas. (2., vollst. überarb. Aufl.). Freiburg: FEL.

<sup>3</sup> Hoffer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Rein, R. & Braner, K. (2025). Herausforderndes Verhalten von älteren Kindern und Jugendlichen professionell bewältigen. Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Schulen, Schulbetreuung, Hort und Jugendhilfe. Freiburg: FEL.

*Kai E. Schubert*

## **Antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen in Deutschland und ihre Bezüge zu antisemitismuskritischen Bildungsangeboten. Ein systematisches Review quantitativer empirischer Studien.**

### **Zusammenfassung**

Seit einigen Jahren und insbesondere seit dem Massaker der Hamas an Israelis im Oktober 2023 und den folgenden internationalen Reaktionen werden Jugendliche in Deutschland als eine Hauptträgergruppe antisemitischer Einstellungen markiert. Empirische Erkenntnisse liegen nur vereinzelt vor. Zu klären ist insbesondere, wie stark Antisemitismus unter Jugendlichen verbreitet ist, wie sehr sich hierbei die verschiedenen Ausdrucksformen des Antisemitismus unterscheiden und ob die Daten für eine gegenüber Erwachsenen erhöhte Anfälligkeit sprechen. Zu diesem Zweck wurden 14 demoskopische Studien mit jugendlichen (13 bis 27 Jahre) wie auch erwachsenen Teilnehmer\*innen im Rahmen eines systematischen Reviews ausgewertet. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass in den meisten Studien und allgemein betrachtet Jugendliche keine stärkeren antisemitischen Einstellungen aufweisen als Erwachsene. Differenziert man allerdings verschiedene Ausdrucksformen des Antisemitismus, zeigen sich bei einigen Formen insbesondere des israelbezogenen Antisemitismus durchaus sehr starke Zustimmungswerte. Die Ergebnisse ermöglichen einen präziseren Diskurs über jugendlichen Antisemitismus jenseits von Zuschreibungen. Außerdem sind sie eine Grundlage für die adressat\*innenorientierte didaktische Gestaltung von Lernumgebungen.

*Schlüsselworte:* Jugend, Einstellungsforschung, Antisemitismus, systematisches Review, Vergleich

**Antisemitic attitudes among young people in Germany and their relationship to educational programs critical of antisemitism. A systematic review of quantitative empirical studies.**

### **Abstract**

For some years now, and in particular since the Hamas massacre of Israelis in October 2023 and the subsequent international reactions, young people in Germany have been identified as a main source of antisemitic attitudes. Empirical findings are only available in isolated cases. In particular, it needs to be clarified how widespread antisemitism is among young people, how much the various forms of expression of antisemitism differ and whether the data indicate an increased susceptibility compared to adults. To this end, 14 demoscopic studies with both adolescent (age 13 to 27) and adult participants were evaluated as part of a systematic review. It was found that in most studies and in general young people do not exhibit stronger antisemitic attitudes than adults. However, if one differentiates between various forms of antisemitism, especially Israel-related antisemitism show very strong approval ratings. The results enable a more precise discourse on youth antisemitism beyond attributions. They also provide a basis for the target group-oriented didactic design of learning environments.

*Keywords:* Youth, Antisemitism, Attitude Research, systematic review, Comparison

## Inhalt

1. Einleitung .....	6
2. Theoretische Einbettung .....	8
3. Fragestellung .....	10
4. Untersuchungsdesign .....	11
4.1 Methodik	11
4.2 Operationalisierung der erkenntnisleitenden Begriffe „Jugend“ und „Antisemitismus“ .....	11
4.3 Sampling	12
4.4 Auswertung	13
5. Darstellung der Ergebnisse .....	13
5.1 Zustimmungswerte zu traditionellem Antisemitismus .....	17
5.2 Zustimmungswerte zu schuldabwehrendem Antisemitismus .....	20
5.3 Zustimmungswerte zu israelbezogenem Antisemitismus .....	22
5.4 Gesamtbetrachtung .....	26
5.5 Methodische Reflexion .....	26
6. Diskussion der Ergebnisse .....	27
7. Ausblick .....	28
Literatur .....	29

## 1. Einleitung

Der 7. Oktober 2023 stellte einen dramatischen Einschnitt in der jüngeren israelischen Geschichte dar, sowie gleichzeitig eine „zutiefst existenzielle Erschütterung für Juden und Jüdinnen in aller Welt“ (Martini & Bittermann, 2024, S. 9). An diesem Tag drangen Unterstützer\*innen der palästinensischen Terrororganisation Hamas aus dem Gazastreifen in das Staatsgebiet Israels ein, verübten ein bis dahin unvorstellbar grausames Massaker vor allem an der Zivilbevölkerung mit über 1200 Ermordeten. Außerdem entführten die Angreifer\*innen 240 Personen als Geiseln in den Gazastreifen (Croitoru, 2024). Mit einiger Verzögerung reagierte Israel mit einer ausgedehnten Militäroperation, die schwerwiegende Folgen für den Gazastreifen und seine Bewohner\*innen hatte. Die Eskalation der Gewalt wurde international breit rezipiert (Hirsh & Freedman, 2024). Vielerorts brachen gesellschaftliche Konflikte darüber auf. So kam es zu Demonstrationen, die sich gegen die israelische Kriegsführung, z. T. aber auch gegen den Staat Israel bzw. seine Existenz allgemein richteten. Hier, wie auch an anderen Orten, kam es zu einer Vielzahl antisemitischer Vorfälle (vgl. Bundesverband RIAS, 2024).

In Deutschland wurden die Ereignisse im Nahen Osten vor allem in den ersten Tagen und Wochen danach als Auslöser für unvorhersehbare und potenziell unkontrollierbare Entwicklungen an Schulen wahrgenommen – der Nahostkonflikt sei „an den Schulen angekommen“ (Ferber, 2023). Quasi ausschließlich war hiermit problematisches und grenzüberschreitendes Verhalten von Schüler\*innen gemeint, verbreitet waren zugespitzte Deutungen wie diese: „In

deutschen Schulen sitzen Schüler, die selbstbewusst Israel und Juden hassen – und Lehrer wissen nicht, wie sie damit umgehen sollen. Dadurch ist der gesellschaftliche Frieden gefährdet, denn das Fundament unserer demokratischen Gesellschaft wird angegriffen“ (Ranft, 2023). Als hiervon Betroffene erschienen in der Berichterstattung häufig allgemein Lehrer\*innen – nicht unbedingt jüdische Schüler\*innen. Viele jüngere Medienberichte suggerieren eine sehr weite und steigende Verbreitung von Antisemitismus und Israelfeindlichkeit unter Jugendlichen (AFP/jml, 2024; Proges & Zafar, 2023) – so behauptete ein Vertreter des Verbandes der Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer, antisemitische Vorfälle seien „alle[n] Kolleginnen und Kollegen“ an Berliner Schulen bekannt (Stolz, 2024). Aber auch vor 2023 waren entsprechende Diagnosen zu lesen: „Dass gerade die junge Generation dazu beiträgt, den Holocaust zu verharmlosen, ist beschämend (...) Die Debatte um Pflichtbesuche für Schüler in KZ-Gedenkstätten muss konsequenter geführt werden [Herv. d. V.]“ (Reuß, 2019).

Die Annahme einer deutlichen Verbreitung antisemitischer Einstellungen unter Jugendlichen ist nicht unplausibel – so wird häufig darauf verwiesen, dass gerade die übliche Nutzung von Social-Media-Kanälen als hauptsächliche oder alleinige Quelle zur Informationsbeschaffung über den Nahostkonflikt durch Jugendliche dazu führe, dass diese extrem polarisierender und emotionalisierender, häufig antiisraelischer Desinformation ausgesetzt seien, was sie stark anfällig für antisemitische Deutungen des Nahostkonflikts mache (vgl. Schnabel & Berendsen, 2024).<sup>4</sup>

Die Diagnose eines unter Jugendlichen weit verbreiteten Antisemitismus wird in aller Regel durch den Verweis auf persönliche oder berichtete Erfahrungen verbunden und somit anekdotisch legitimiert. Bereits vor Jahren wurde in einer Interview-Studie mit Lehrer\*innen beobachtet: „Die meisten Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass bei vielen jungen Menschen eine grundsätzlich negative Haltung gegenüber Jüd\*innen vorliege“ (Becker, 2020, S. 29). Allerdings wird hier darauf hingewiesen, dass die „Deutungen und die Auswahl der durch die Lehrkräfte geschilderten Szenarien auch durch mediale Diskurse beeinflusst sein und nicht (vollständig) ihrer persönlichen Analyse entspringen [können]. Im Einzelfall kann zudem eine vorurteilsbehaftete Wahrnehmung [der Schüler\*innen, d. V.] nicht ausgeschlossen werden“ (ebd., S. 8). Hier ist bereits der Hinweis enthalten, dass Berichte über Antisemitismus an Schulen nicht einfach unmittelbar als Abbildung der Wirklichkeit betrachtet werden können, sondern auch durch gesellschaftliche (mediale, politische) Diskurse über die Jugend oder auch z. B. über Muslim\*innen als vorrangige Träger\*innen von Antisemitismus geprägt sind. Das Team des Forschungsprojektes „Antisemitismus bei Jugendlichen im Kontext von Migration und sozialer Exklusion“ empfahl daher, „dass wir den Darstellungen der Experten und Expertinnen aus der pädagogischen Praxis misstrauen sollten, wenn es um Antisemitismus geht“ (Follert & Stender, 2010, S. 222). Die Perspektiven von Jugendlichen selbst tauchten, vor allem direkt nach dem 7. Oktober, nur sehr wenig in der Berichterstattung auf.

Ein (versuchter) Rückgriff auf systematisierte Daten bzw. wissenschaftliche Forschung zum Thema erfolgte bei der Berichterstattung über Antisemitismus an Schulen im Zusammenhang mit dem Nahostkonflikt jedoch in aller Regel nicht. Wissenschaftliche Erkenntnisse könnten allerdings zur Klärung wichtiger Fragen beitragen, etwa dahingehend, in welchem Alter sich eine Empfänglichkeit für Antisemitismus ggf. herausbildet, ob gar wahrscheinlich eine Mehrheit der Jugendlichen antisemitisch denkt, wie genau Jugendliche kontroverse Informationen in sozialen Medien rezipieren.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> „Wie junge Menschen jedoch Antisemitismus in sozialen Medien wahrnehmen und darauf reagieren, ist bislang kaum untersucht“ (Hübscher & Pfaff, 2023a, S. 181). Gleichzeitig ist bekannt, dass die Anfälligkeit für digital verbreitete Formen von Antisemitismus nicht nur Jugendliche betrifft. Dies wurde etwa während der Coronapandemie deutlich, als sich die sogenannte „Querdenken“-Bewegung formierte, die stark von z. T. älteren Erwachsenen geprägt war. In diesem Kontext kursierten Stilisierungen von angeblich erfolgten und unterdrückten Ungeimpften als „den neuen Juden“ sowie insbesondere die aus den USA stammende antisemitische „Q-Anon“-Verschwörungstheorie; vgl. Erxleben (2024).

<sup>5</sup> Auch ein angeblich großer Trend Ende 2023 unter jungen Menschen, ein altes politisches Pamphlet des islamistischen Terroristen Osama bin Laden zu empfehlen, stellte sich bei näherer Betrachtung als weitaus weniger eindeutig heraus; vgl. El Ouassil (2023).

Aus wissenschaftlicher Sicht kann demnach bislang von „eine[r] unvollständige Deskription eines sozialen Tatbestands“ (Wagner & Weiß, 2014, S. 1119) gesprochen werden. Eine wissenschaftliche Annäherung an die Frage nach der Bedeutsamkeit des Antisemitismus für Schulen kann indirekt (und teilweise) erfolgen über den Versuch, die Verbreitung antisemitischer Einstellungen von Jugendlichen zu ermitteln. Es stellt sich also die Frage, wie weit verbreitet antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen tatsächlich sind (bzw. inwiefern man hierfür auf Evidenzen verweisen kann), ob (und wie sehr) sie wirklich stärker ausgeprägt sind als diejenigen von Erwachsenen und wie sie sich schwerpunktmäßig konkret ausdrücken.

## 2. Theoretische Einbettung

Die Zuschreibung eines besonders unter Jugendlichen verbreiteten Antisemitismus ist eine gesellschaftlich verbreitete und historisch etablierte Trope. Häufig ist diese Verortung mit einer Bagatellisierung und Relativierung des Antisemitismus verbunden gewesen. Jugendliche, die sich antisemitisch verhalten, z. B. antisemitisch konnotierte Begriffe verwenden, meinten dies demnach gar nicht so, ihnen fehle das Wissen, den antisemitischen Charakter ihrer Handlungen zu erkennen, sie seien moralisch noch nicht so gefestigt (Chernivsky & Lorenz, 2020).

Seit den Debatten über einen „neuen Antisemitismus“ ab ca. 2003 wird dieser regelmäßig vor allem mit vermeintlich muslimischen/migrantischen jungen Männern in Verbindung gebracht (Arnold, 2019). Die mitunter diskursive starke Verknüpfung von Antisemitismus mit den Themen *islamistischer Terrorismus* bzw. *Radikalisierung* macht einen jugendlichen Antisemitismus nun eben nicht (mehr) zu etwas vermeintlich Harmlosen, sondern im Gegenteil zu einer dramatischen potenziellen Gefahr.

Begünstigt wurde diese Wahrnehmung auch durch institutionelle Rahmenbedingungen: Das Arbeitsfeld einer themenspezifischen „antisemitismuskritischen Bildung“ entstand vor allem im Bereich der außerschulischen (politischen) Jugendbildung. Hier konnten ab den 2000er Jahren innovative Modellprojekte umgesetzt und teilweise sogar größere spezialisierte Trägerorganisationen aufgebaut werden. Diese erhielten oftmals öffentliche Förderung, etwa durch das Bundesprogramm „Demokratie leben!“, die jedoch bislang damit verbunden war, dass Jugendliche die oder zumindest eine Hauptzielgruppe der Angebote bilden sollten. Diese Förderprogramme folgen, auch wenn pädagogische Maßnahmen unterstützt werden, zunehmend einer faktisch sicherheits- und ordnungspolitisch ausgerichteten Logik der „Extremismusprävention“ (Widmaier, 2022, 2024) – dies, obwohl Phänomene der Diskriminierung und Ideologien der Ungleichwertigkeit von Menschen eben gerade nicht auf Bereiche des „Extremismus“ beschränkt sind, sondern die gesamte Gesellschaft prägen (Zick, Küppers & Mokros, 2023). Auch die Bearbeitung von Themen wie Rassismus und Antisemitismus wird damit zunehmend im Kontext kriminellen Verhaltens und der Bedrohung der demokratischen Staatsordnung bearbeitet, was zweifellos ein wichtiger Aspekt ist, in dem diese Themen jedoch, gerade aus Sicht der politischen Bildung, keineswegs aufgehen (vgl. Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2023a).

Die Koalitionsfraktionen der Bundesregierung haben unter dem Eindruck des Massakers der Hamas im November 2023 als Mehrheit des Deutschen Bundestages einen Antrag eingebracht, der als eine von diversen Maßnahmen darauf abzielt, Schüler\*innen zukünftig in allen Ländern zu einem Besuch einer NS-Gedenkstätte allgemein zu verpflichten (Deutscher Bundestag, 2023). Dies ist deswegen bemerkenswert, da dieses Mittel fachlich umstritten ist und sich u. a. Fragen zur Umsetzbarkeit sowie zur ethischen Angemessenheit wie auch didaktischen Sinnhaftigkeit aufdrängen (vgl. Knigge, 2019).

Gesellschaftliche Markierungen der Jugend als Problem auch politischer Art sind nicht an sich neu. Bekannt ist etwa auch die Wahrnehmung des Rechtsextremismus als jugendliches Phänomen, insbesondere in den 1990er und 2000er Jahren. Dies hängt zwar durchaus mit der Entstehung einer stark von Jugendlichen geprägten rechtsextremen Subkultur zusammen

(vgl. Schulze, 2021), dennoch wurde darauf hingewiesen, dass die Identifizierung von Rechts-Extremismus und Jugend irreführend ist: So sei die „Verkürzung der extremen Rechten auf ein ‚Jugendproblem‘“ dem Phänomen ‚Rechtsextremismus‘ nicht angemessen, „sondern impliziert mitunter auch einen Hang zur Verharmlosung – kann die Verengung doch suggerieren, dass es sich lediglich um ein Problem Heranwachsender und ihrer Adoleszenzkrise handelt. Damit geht die politische Dimension des Phänomens verloren und die ‚Welt der Erwachsenen‘ gerät aus dem Blick“ (Langebach, 2016, S. 376).

Ähnliche Effekte können im Diskurs über Antisemitismus beobachtet werden, wo nicht selten Jugendliche als „alleinige Problemträger“ (Chernivsky, 2020, S. 207) angesehen werden.

Bei der Frage nach dem Ausmaß antisemitischer Einstellungen sind mindestens drei für die gesellschaftliche Bearbeitung von Antisemitismus hoch bedeutsame Komplexe berührt (vgl. u. a. Grimm et al., 2021; Scherr & Schäuble, 2006):

1. die angemessene Sensibilisierung für die *Gestalt* und das *Ausmaß* des u. U. in jugendlich besetzten Räumen zu erwartenden Antisemitismus;
2. die Konzeption pädagogischer Maßnahmen und die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen, die die tatsächlich vorhandenen Formen von Antisemitismus bei Jugendlichen optimal adressieren;
3. die Reflexion darüber, welches problematisierende Sprechen über Jugendliche angemessen ist und wo tatsächlich Zuschreibungen vorgenommen werden, die wiederum die Funktion einer Abwehr einer Auseinandersetzung mit Antisemitismus bei Erwachsenen erfüllen kann.

Auffällig ist jedoch, wie wenig bislang Jugendliche im Fokus (quantitativer) empirischer Forschung zu demokratiegefährdenden Phänomenen stehen. Dies gilt für Bildungs- und Einstellungsforschung; auch in der Radikalisierungsforschung werden „dezidiert jugend- und sozialisationsbezogenen Ansätze (...) selten rezipiert“ (Milbradt, Frank, Greuel & Herding, 2022, S. 18). Bauer et al. sprechen von einem „adultistische[n] Überhang“ (Bauer et al., 2023, S. 40) der Forschung. Auch demoskopische Studien zu demokratiegefährdenden Einstellungen, etwa die bekannten „Mitte“-Studien der Universität Bielefeld oder die Leipziger Autoritarismus-Studien, die jeweils auch antisemitische Einstellungen messen, berücksichtigen nicht regelmäßig bzw. in der Regel keine Jugendlichen unter 18 Jahren. „Schwerpunktmäßig“ sind Studien zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) „auf das quantitative Ausmaß entsprechender Orientierungen bei Erwachsenen bezogen“ (Möller, 2017, S. 425). „Speziell auf jüngere Altersgruppen fokussierende repräsentative GMF-Jugendstudien gibt es bis heute nicht“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2020, S. 94). Zwar werden in den genannten Erhebungen durchaus auch altersbezogene Auswertungen vorgenommen, allerdings werden nach Altersgruppen geclusterte Ergebnisse berichtet. Das jüngste Cluster umfasst regelmäßig Personen von 18 Jahren bis jenseits dem Alter von 30 (vgl. z. B. Zick, Küpper & Mokros, 2023), sodass dies für das hier verfolgte Erkenntnisinteresse kaum aussagekräftig erscheint. Die häufige Beschränkung auf volljährige Teilnehmer\*innen mag auch forschungspragmatische Gründe haben – der Einschluss von Jugendlichen bedürfte ggf. der Zustimmung eines Vormundes bzw. der Schule (wenn hier die Erhebung durchgeführt wird) und würde den Erhebungsaufwand somit spürbar erhöhen. Angesichts einer allgemein stark ausgeprägten Jugendforschung in Deutschland (vgl. Hafenecker, 2022) ist das weitgehende bzw. langjährige Fehlen entsprechender Studien allerdings dennoch auffällig.<sup>6</sup>

Antisemitische Einstellungen und Positionierungen von Jugendlichen wurden bisher insbesondere mithilfe qualitativer Methodologie untersucht (Grimm & Baier, 2023; Hübscher, Kaddor & Pfaff, 2021; Hübscher & Pfaff, 2023b; Hübscher, Pfaff, Bilgi & Fischer, 2023; Schäuble, 2012;

---

<sup>6</sup> Interessanterweise liegt für Österreich bereits seit 2019 eine umfangreiche und 2021 sowie 2024 wiederholte Antisemitismusstudie vor, die Jugendliche einschließt; vgl. zum Überblick Edtmaier (2022).

Seidenschnur, 2013).<sup>7</sup> Deutlich ist: „[D]ie heute sichtbaren Manifestationen von Judenfeindschaft [zeigen] immer wieder einen starken Bezug zu jugendweltlichen Kontexten“ (Baier & Grimm, 2022, S. 7), etwa zu subkulturellen und Sportmilieus, digitalen Räumen wie etwa Videospieldcommunities. In der Vergangenheit wurden insbesondere spezifische Gruppen Jugendlicher beforscht, etwa Muslim\*innen (Goldenbogen, 2008; Hößl, 2020; Jikeli, 2012; Mansel & Spaier, 2012; Schu, 2016; Storz & Friedrichs, 2023) oder Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund (Arnold, 2007; Arnold & Jikeli, 2008; Gryglewski, 2013).<sup>8</sup>

Scherr und Schäuble legten 2006 eine umfangreiche Studie über Antisemitismus und Jugendliche vor. Sie schreiben in Bezug auf ihre Ausgangslage: „Fragt man diejenigen, die mit Jugendlichen arbeiten, nach ihren Erfahrungen, dann trifft man bei der Mehrzahl der PädagogInnen auf die Einschätzung, dass es aktuell wenig Anlass gibt, sich gegenwärtig spezifisch und eingehender mit Antisemitismus unter Jugendlichen zu beschäftigen“ (Scherr & Schäuble, 2006, S. 6). Dies hat sich in den letzten Jahren grundsätzlich geändert: Studien zeigten auf, dass jüdische Schüler\*innen wie auch Lehrer\*innen regelmäßig Erfahrungen mit Antisemitismus an der Schule machen (Bernstein, 2020; Chernivsky & Lorenz-Sinai, 2023b). Dieser kann, gerade auch wenn Vorfälle jenseits physischer Übergriffe, etwa (verbale) Ausgrenzungen, Markierungen und Stereotypisierungen fokussiert werden, grundsätzlich von allen in der Schule anwesenden ausgehen, also Schüler\*innen, Lehrer\*innen und weiterem Personal. Dies entspricht den Erkenntnissen über Antisemitismus unter Jugendlichen wie auch den Studien über (verzerrte) Vorstellungen über Antisemitismus, die mit Lehrer\*innen durchgeführt wurden (vgl. Wolf, 2021). Demnach gibt es bei Pädagog\*innen Tendenzen, Antisemitismus ausschließlich und pauschal bei (bestimmten) Jugendlichen zu verorten (Bernstein & Diddens, 2020, S. 45).

2006 kamen Scherr und Schäuble zu dem Schluss: „Die wesentlich höheren Zustimmungsraten von Erwachsenen zeigen, dass Antisemitismus keineswegs als ein jugendspezifisches Problem oder als ein Problem zu interpretieren ist, das bei Jugendlichen verstärkt auftritt“ (Scherr & Schäuble, 2006, S. 20). Auch jüngere Daten weisen darauf hin, dass antisemitische Einstellungen unter Jugendlichen nicht pauschal stärker als unter Erwachsenen vertreten sind (vgl. Schubert, 2023b). Bereits hier deutete sich eher an, dass Jugendliche sich offenbar in ihrem Zustimmungsverhalten zu verschiedenen Facetten des Antisemitismus (traditionell, schuldabwehrend, israelbezogen) von Erwachsenen nicht, schwach oder auch erheblich unterscheiden. Die hiermit präsentierte Untersuchung soll diese Hinweise auf möglichst breiter Datenbasis systematisch überprüfen und ggf. weiter ausdifferenzieren.

Potenziell sind diese Beobachtungen von Bedeutung auch für die antisemitismuskritische Pädagogik und Didaktik relevant. Diese sollte an „alle Altersgruppen – von Jugendlichen bis hin zu Menschen im hohen Alter – adressiert werden und entsprechende Bildungsangebote sollten Unterschiede im Zustimmungsverhalten zu spezifischen Antisemitismen in den jeweiligen Alterskohorten berücksichtigen“ (Grimm et al., 2021, S. 29). „Vor der Auswahl geeigneter pädagogischer Strategien“ muss also zunächst „eine möglichst genaue Analyse der jeweiligen Zielgruppe stehen“ (Fréville, Harms & Karakayali, 2010, S. 190).

### 3. Fragestellung

Folgende Fragen leiten die Untersuchung:

- Wie stark sind antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen ausgeprägt?
- Inwiefern unterscheiden sich dabei verschiedene Ausdrucksformen von Antisemitismus?

<sup>7</sup> Noch weniger Aufmerksamkeit wurde bislang der Kindheitsphase entgegengebracht; vgl. aber Rensch-Kruse, Cheema, Goldhorn & Diehm (2024).

<sup>8</sup> Dies gilt ebenfalls für die Präkonzepte Jugendlicher zum Nahostkonflikt; vgl. Niehoff (2017).

- Wie stark sind antisemitische Einstellungen Jugendlicher im Vergleich zu Erwachsenen ausgeprägt?
- Inwiefern sind Veränderungen im Zeitverlauf feststellbar?

## 4. Untersuchungsdesign

### 4.1 Methodik

Die vorliegende Arbeit nimmt die Perspektive eines systematischen Reviews ein. Hierbei kommt das Verfahren der Meta-Analyse in der Form einer „Aggregate Person Data-Meta-Analysis“ (Glass, 1976) zum Einsatz. Bei diesem methodischen Ansatz geht es nicht um neue Berechnungen anhand der vorliegenden Datensätze, sondern um einen systematischen Vergleich der präsentierten Ergebnisse. Diese Methode ist in der Forschung zu Antisemitismus in Deutschland bislang kaum angewandt worden (vgl. aber Zick et al., 2017). Die Untersuchung hat daher explorativen Charakter. Die allgemein vorliegenden systematischen Reviews bzw. Meta-Analysen erscheinen als sinnvolles Mittel für das Thema Antisemitismus, da sie z. T. überraschende Beobachtungen enthalten und die vorhandene Evidenz in einer Weise bündeln, die neue Impulse für weitere Forschung auslösen kann (Arnold, 2023; Jikeli, 2023; Pistone et al., 2021).

### 4.2 Operationalisierung der erkenntnisleitenden Begriffe „Jugend“ und „Antisemitismus“

Eine starre Eingrenzung des Jugendalters wird in der Jugendforschung aufgrund der starken Diversifizierung der Lebenswelten junger Menschen mehrheitlich nicht mehr vorgenommen (Hafenecker, 2022). In dieser Arbeit soll das Jugendalter in erster Linie als die Lebensphase ab dem Beginn der Pubertät und bis zum regulären Schulabschluss, also von ca. 13 bis 18 Jahren operationalisiert werden. Auch die anschließenden Lebensjahre bis zum Alter von ca. Mitte 20 können zur Jugend gezählt werden und werden in der Auswertung berücksichtigt. Diese Personen sind zwar prinzipiell auch in allgemeinen demoskopischen Studien berücksichtigt, werden jedoch in der Regel nur in Jugendstudien fokussiert.

Den seit Jahrzehnten zu beobachtenden Wandel antisemitischer Ausdrucksformen berücksichtigte die empirische Einstellungsforschung nur sporadisch bzw. mit gewisser Verzögerung. Nach 1945 war der klassische Antisemitismus in der Öffentlichkeit sozial und moralisch geächtet, die Äußerung entsprechender Motive, wie etwa rassistische Stereotype über Juden oder das Anprangern einer „jüdischen Weltverschwörung“ blieb die Ausnahme. Es etablierten sich Formen der „Umwegkommunikation“ (Bergmann & Erb, 1986), die es ermöglichten, über Andeutungen und Themenverschiebungen antisemitische Bilder zu transportieren. Hierzu gehörte insbesondere der sog. Schuldabwehr-Antisemitismus. In den Jahrzehnten konnte sich Antisemitismus im aggressiven Beschweigen bzw. Ausblenden der Shoah und des NS-Antisemitismus äußern (Salzborn, 2020). Später kam eine Relativierung der NS-Verbrechen (z. B. durch eine Aufrechnung der jüdischen mit den „deutschen“ Opfern des Krieges, Verweisen auf eine angebliche Mitverantwortung der Juden für ihre Verfolgung sowie auf die angebliche Unwissenheit, die die allermeisten Deutschen während des NS von der Verfolgung der Juden gehabt hätten), Forderungen nach einem „Schlussstrich“ unter die gesellschaftliche Aufarbeitung sowie eine Abwehr von Entschädigungszahlung für NS-Opfer und die Infragestellung der deutschen Erinnerungskultur hinzu. Diese Form des Antisemitismus dominierte in der (west-)deutschen politischen Kultur insbesondere der 1980er und 1990er Jahre, in denen wegweisende vergangenheitsbezogene und vergangenheitspolitische Debatten geführt wurden (Rensmann, 2004). Eine weitere Möglichkeit, sich antisemitisch zu äußern, besteht darin, nicht auf Juden allgemein, sondern auf den jüdischen Staat Israel zu zielen. Antisemitische Äußerungen können so als legitime Kritik an einem Staat ausgegeben werden und entziehen sich

somit (häufig erfolgreich) der gesellschaftlichen Ausgrenzung. Derartige Formen des Antisemitismus gibt es grundsätzlich bereits sehr lange. Sie gewannen nach 1967 insbesondere innerhalb der politischen radikalen Linken an Einfluss. Seit der Zeit der zweiten palästinensischen „Intifada“ (ab 2000) verbreitete sich diese Form jedoch auch innerhalb liberaler und politisch gemäßigter Teile der Bevölkerung und sogar in der politischen und medialen Elite (vgl. Schwarz-Friesel, Friesel & Reinharz, 2010; Schwarz-Friesel, 2015). Im Verlauf wurde diese Variante zunehmen dominant, die Rede ist von einer „Israelisierung“ des Antisemitismus in Deutschland (Friesel & Schwarz-Friesel, 2023). Verbreitete Varianten sind u. a. die Übertragung klassischer antisemitischer Stereotype auf den Staat Israel, die Gleichsetzung von Judentum allgemein mit dem Staat Israel in feindlicher Absicht (derzufolge alle Jüdinnen und Juden für diesen auch verantwortlich seien), sowie die dämonisierende Beschreibung Israels, insbesondere als einzigartig negativ, etwa durch NS-Vergleiche (die zugleich als geschichtsrelativierend angesehen werden) (vgl. Rensmann, 2021). Für eine präzise Ermittlung antisemitischer Einstellungen ist also die Ausdifferenzierung (mindestens) in die Formen des *traditionellen*, des *schuldabwehrenden* und des *israelbezogenen* Antisemitismus nötig. Diese Formen können prinzipiell unabhängig voneinander auftreten und müssen daher jeweils mit eigenen Items gemessen werden.

Grundsätzlich ist bei der Interpretation demoskopischer Studien zur Verbreitung antisemitischer Einstellungen eine „strukturelle Schwierigkeit, latenten Antisemitismus aufgrund seiner tiefenpsychologischen Strukturierung in einer rein quantitativen Erhebung präzise zu erfassen“ (Salzborn, 2010, S. 222) zu beachten. Zu erwarten ist ein starker Effekt sozialer Erwünschtheit, da Antisemitismus durch die Assoziation mit der Schoah als „heikles“ Thema angesehen wird. Hierdurch führen diese Studien eher zu einem „underreporting“ der tatsächlichen Einstellungen (Beyer & Krumpal, 2010; Beyer & Liebe, 2013).

### 4.3 Sampling

Die hier analysierten Studien wurden ermittelt durch eine systematische Literaturrecherche. Hinzu kam die Identifikation weiterer relevanter Studien durch die Verweise in den ermittelten Texten („Schneeballmechanismus“). Gesucht wurde in den Onlinekatalogen wissenschaftlicher Bibliotheken und Datenbanken, darunter der Kooperative Bibliotheksverbund Berlin-Brandenburg. Diesem gehören mit der Staatsbibliothek zu Berlin und dem Grimm-Zentrum der Humboldt-Universität zu Berlin mehrere der größten wissenschaftlichen Bibliotheken der Bundesrepublik an. Hinzu kommt der Katalog der Technischen Universität Berlin inklusive des Bestands der Spezialbibliothek des dortigen Zentrums für Antisemitismusforschung sowie eine Suche mittels der Datenbanken „Google Scholar“, „PubPsych“ (Psychologie) sowie „WiSo“ (Sozialwissenschaften).

*Tabelle 1.* Suchbegriffe der Literaturrecherche

	Deutsch	Englisch
Suchbegriffe	Jugend AND antisemitis* AND Einstellungen OR Umfrage	Youth AND german AND survey OR Opinion OR attitude AND antisemiti* OR anti-Semiti*

Da die meisten Studien, die Jugendliche berücksichtigen, erst in den letzten Jahren erschienen sind und die Untersuchung u. a. auf einen Vergleich mit Erwachsenen abzielt, wurden Studien ab dem Erscheinungsjahr 2018 und bis 2024 berücksichtigt. Für den Zeitraum bis 2017 liegt bereits die Auswertung zentraler Studien von Zick et al. vor, mit dem Ergebnis in Bezug auf Alterseffekte:

„Mit Blick auf das Alter lässt sich bei keiner der drei Antisemitismusfacetten ein signifikanter Unterschied zwischen Befragten unterschiedlichen Alters feststellen. Im Gegensatz hierzu waren in den Jahren 2002-2010 Ältere noch signifikant traditionell antisemitischer als Jüngere“ (Zick et al., 2017, S. 49).

Anders als in den meisten späteren Erhebungen schlossen die hier untersuchten in der Regel Jugendliche noch ein. Der gewählte Zeitraum erlaubt es ggf. auch, Entwicklungen abweichender Werte aufzuzeigen, da die Einstellungswerte zu Antisemitismus im Zeitverlauf gewissen Schwankungen unterliegen. Zwar existieren auch ältere Jugendstudien; da sich die diskursiven Gelegenheitsstrukturen für die Äußerung von Antisemitismus in den letzten Jahrzehnten signifikant gewandelt haben, wurde der Schwerpunkt auf möglichst aktuelle Daten gelegt. Vor dem Hintergrund, dass die Daten idealerweise zum Verständnis von Antisemitismus unter gegenwärtig jungen Menschen beitragen können, wird diese zeitliche Einschränkung gewählt.

Das Erkenntnisinteresse dieser Ausarbeitung liegt in möglichst verallgemeinerbaren Aussagen über Jugendliche in Deutschland. Daher wurden Studien mit überregional zusammengesetzten, idealerweise repräsentativen Samples berücksichtigt. Regional ausgerichtete Studien, wie sie z. B. für Baden-Württemberg, Berlin und Ostdeutschland vorliegen, werden daher ausgeschlossen. Auch Studien, die ausschließlich auf bestimmte Subgruppen Jugendlicher (z. B. Muslim\*innen, Migrant\*innen, Teilnehmer\*innen an Programmen des Deutsch-Israelischen Jugendaustauschs) fokussierten, wurden daher ausgeschlossen.

Die vorhandenen Studien, die antisemitische Einstellungen messen, wurden zunächst danach kategorisiert, ob sie a) ausschließlich Erwachsene Teilnehmer\*innen hatten (ab 18 Jahre), ob sie b) Erwachsene und Jugendliche einschlossen oder c) ausschließlich mit jugendlichen Teilnehmer\*innen gearbeitet haben. Berücksichtigt wurden anschließend diejenigen Jugend- bzw. allgemeinen Studien, die mit Items operierten, die auch in mindestens einer Studie der jeweils anderen Gruppe genutzt wurden. Möglich werden somit prinzipiell Vergleiche der ermittelten Zustimmungswerte, idealerweise zwischen den Kategorien a) und c).

#### **4.4 Auswertung**

In der vorliegenden Studie wurden die einzelnen Facetten von Antisemitismus (traditionell, schuldabwehrend und israelbezogen) differenziert betrachtet. Es wurden die Zustimmungswerte (Mittelwerte) zu den einzelnen Items verglichen. Insbesondere wird die Höhe sowie die Streuung der Mittelwerte überprüft, sowie bei welcher Gruppe die niedrigsten und höchsten Mittelwerte eines Items zu beobachten sind. Des Weiteren wird ausgewertet, ob Entwicklungstendenzen der Mittelwerte im Zeitverlauf zu beobachten sind.

### **5. Darstellung der Ergebnisse**

Um die Übersichtlichkeit zu wahren, wurden Studien, die in Zick et al. (2017) bereits ausgewertet wurden, hier nicht erneut aufgeführt. 39 in Tabelle 2 aufgeführte, quantitative Studien wurden intensiv mithilfe oben genannten Kriterien geprüft. Durch die beschriebenen Eingrenzungen konnten durch das Sampling 14 einschlägige Studien identifiziert werden.

Tabelle 2. Übersicht: Ergebnis des Samplings

Studien	Berücksichtigt in Auswertung?	Ausschlussgrund			
		Erscheinungsjahr < 2018	Kein überregionales Sample	Wenn Jugendstudie: Kein allg. Sample / inhaltliche Eingrenzung	Spezifische Items erlauben keinen Vergleich
N = 39	14 ja / 25 nein	13	6	4	5
Achour, Höppner & Jordan, 2020	Nein		X		
Ahlheim & Heger, 2002	Nein	X			
ALLBUS, 1996	Nein	X			
American Jewish Committee Berlin, 2022	Nein				X
Anti Defamation League, 2023	Nein				X
Baier, Krieg & Kliem, 2021	Nein		X		
Baumann, Schulz & Thiesen, 2022	Ja				
Kassis & Schallie, 2013	Nein	X			
Decker & Brähler, 2020	Ja				
Decker et al., 2022	Ja				
Decker et al., 2023	Nein		X		
El-Menouar & Vopel, 2023	Ja				
Farren et al., 2023	Ja				
Firsova-Eckert, 2024	Nein			X	
Fischer & Wetzels, 2023	Ja				
Frindte, Wametsberger & Wettig, 2003	Nein	X			
Frindte et al., 2011	Nein	X		X	
Goede, Schröder & Lehmann, 2020	Nein <sup>9</sup>				
Grimm & Baier, 2023	Nein		X		

<sup>9</sup> Ausschluss, da der gleiche Datensatz in Schröder 2020 ausführlicher in Bezug auf Antisemitismus ausgewertet wird.

Hestermann, Nathanson & Stetter, 2022	Ja				
Hirndorf, 2023	Nein				X
Kart & Zimmer, 2023	ja				
Mansel & Spaiser, 2012	Nein	X		X	
Mansel & Spaiser, 2013	Nein	X			
Möller, 2012	Nein	X			
Niehoff, 2017	Nein	X	X	X	
Papendick et al., 2023	Ja				
Pickel, Reimer-Gordinskaya & Decker, 2019	Nein		X		
Rheims & Schmidt, 2004	Nein	X			
Schäfer & Dalbert, 2013	Nein	X			(Nur teilw. angegeben)
Schröder, 2020	Ja				
Sturzbecher & Freytag, 2000	Nein	X	X		
Wetzels et al., 2022	ja				
Wittenberg, Prosch & Abraham, 1995	Nein	X			
World Jewish Congress, 2019	Nein				X
World Jewish Congress, 2022	Nein				X
Zick, Küpper & Berghan, 2019	ja				
Zick & Küpper, 2021	ja				
Zick et al., 2023	Ja				

Eine größere Zahl von Studien erfüllten die oben genannten Kriterien nicht, da sie entweder nur Teilgruppen (von Jugendlichen und/oder Erwachsenen) erhoben (regionale, demographische oder thematische Eingrenzung) oder vollständig mit neu formulierten Items operierten, die keine direkte Vergleichbarkeit zu anderen Studien ermöglichen.

Es existieren nur wenige Studien, die die Messung antisemitischer Einstellungen (Jugendlicher) in den Fokus rücken. Die Regel ist, dass diese als Teil eines größeren Themas (z. B. verschiedene diskriminierende Einstellungen) erhoben werden. Dementsprechend kommt häufig nur eine begrenzte Menge an Items (selten mehr als 4) zur Messung speziell der anti-

semitischen Einstellungen zum Einsatz. Die genutzten Items variieren zwischen den verschiedenen Untersuchungen teilweise. Zwar gibt es „etablierte“ Items, die regelmäßig genutzt werden, z. B. „Durch ihr Verhalten sind Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig“. Allerdings kommt in der Gesamtschau dennoch eine größere Zahl an unterschiedlichen Items zum Einsatz. Kein Item kommt in allen betrachteten Studien zum Einsatz.

Zum Einsatz kam in den untersuchten Studien meist entweder eine vier- oder eine fünfstufige Antwortskala, im Falle der ALLBUS (allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften), eine siebenstufige. Die Tabelle 4 weist die in den ausgewerteten Studien ermittelten Antwortwerte (in Prozent) aus.

Die Mittelkategorie wird berichtet, da sie von diversen Forscher\*innen als eine „Ausweichkategorie“ interpretiert wird: Obwohl die Erhebung anonym durchgeführt wird, wird dennoch angenommen, dass der Druck, sozial erwünscht (also: nicht antisemitisch bzw. nicht kontrovers) zu antworten, so groß ist, dass die tatsächliche Zustimmung mutmaßlich höher ist als die angegebene. In der Leipziger Autoritarismus-Studie wird daher der dezidierte Zustimmungswert als „manifeste Antisemitismus“ bezeichnet und die Mittelkategorie als Ausdruck von „latentem Antisemitismus“ interpretiert (vgl. Decker et al., 2022). Die „Mitte“-Studien der Universität Bielefeld erheben zwar ebenfalls die Zustimmung zur Mittelkategorie, werten allerdings nur die dezidierte Zustimmung als (zweifelsfreien) Ausdruck antisemitischer Einstellungen. Beide Interpretationen können mit den vorliegenden Daten vorgenommen werden.

Insgesamt wurden in den 14 Untersuchungen, die mit Items operierten, die Vergleiche zwischen verschiedenen Befragtengruppen erlauben, zehn entsprechende Items identifiziert. Hiervon wurden vier dem traditionellen Antisemitismus, eines dem schuldabwehrenden Antisemitismus und fünf dem israelbezogenen Antisemitismus zugeordnet. Sieben Studien wurden mit Erwachsenensamples durchgeführt, vier mit Jugendlichen und drei mit gemischten Samples (vgl. Tabelle 3). Im Folgenden werden die ermittelten Zustimmungswerte dieser inhaltlichen Gliederung folgend berichtet.

*Tabelle 3. Befragtensamples der berücksichtigten Studien*

<b>Erwachsene Befragte (ab 18 Jahre)</b>	<b>Befragte ab 14 bzw. 16 Jahre</b>	<b>Jugendliche Befragte</b>
Zick, Küpper & Berghan, 2019 (1890 Befragte)	Decker & Brähler, 2020 (2503 Befragte)	Schröder, 2020 (4180 Befragte)
Zick & Küpper, 2021 (1750 abgeschl. Interviews)	Decker, Kiess, Heller & Brähler, 2022 (2522 Befragte)	Papendick et al., 2023 (3485 Befragte)
Wetzels, Brettfeld, Endtricht, Farren & Fischer, 2022		Kart & Zimmer, 2023 (1590 Befragte)
Zick et al., 2023 (2027 vollst. Interviews)		Farren et al., 2023 <sup>10</sup> (3590 Befragte)
Fischer & Wetzels, 2023 (4319 Teilnehmer*innen)	El-Menouar & Vopel, 2023 <sup>11</sup> (4363 Befragte)	
Hestermann, Nathanson & Stetter, 2022 (1271 Befragte)		
Baumann, Schulz & Thiesen 2022 (5342 Befragte)		

<sup>10</sup> Die Fortsetzung dieser Erhebung ist für 2024 angekündigt, die Ergebnisse lagen bei Abschluss des Manuskripts noch nicht vor.

<sup>11</sup> Die Studie beinhaltet sowohl jugendliche als auch erwachsene Befragte und weist die Antwortwerte auch für ein jugendliches Altercluster aus.

## 5.1 Zustimmungswerte zu traditionellem Antisemitismus

Es wurden drei Items (1, 2, 4) dieser Phänomenkategorie identifiziert, die prinzipiell Vergleiche zwischen den Alterskategorien erlauben. Item 3 wurde aufgrund der Ähnlichkeit zu Item 2 ebenfalls in die Untersuchung eingeschlossen. Interessanterweise nutzen die identifizierten Studien stets entweder Item 1 oder 2.<sup>12</sup>

Die dezidierte Zustimmungswerte zu den variierten Fragen bezüglich eines „zu großen“ jüdischen Einflusses (Items 1 bis 3) streuen bei Jugendlichen von 3,7 bis 8,0 % und bei Erwachsenen von 4,3 bis 24 %. Des Weiteren enthält die Studie von El-Menouar & Vopel, 2023 mit dem gemischten Sample das sehr hohe Ergebnis von 21,0 % Zustimmung (auf einer vierstufigen Antwortskala).

Bei Item 4 steht dem Zustimmungsmittelwert 2,8 % bei Jugendlichen 4,3 bzw. 4,4 % bei Erwachsenen gegenüber. Item 5 ist durch seine regelmäßige Nutzung besonders interessant für einen Vergleich. Mittelwerte der Zustimmung streuen hier von 1,8 bis 6,7 % bei Jugendlichen und von 3,9 bis 9,1 % bei Erwachsenen.

Insgesamt zeigt sich, dass der niedrigste Zustimmungswert zu einem Item des traditionellen Antisemitismus (1,8 % bei Item 4) mit jugendlichen Befragten erzielt wurde, der mit großem Abstand höchste Wert (24,0 % bei Item 2) mit erwachsenen Befragten. Bei Erwachsenen finden sich (bei Item 5) Hinweise auf einen Anstieg (bzw. zumindest keine Abnahme) der Zustimmung im Zeitverlauf, während dies so bei Jugendlichen nicht feststellbar ist (wobei die Daten für 2018 allerdings einem nicht-repräsentativen Sample entstammen).

Tabelle 4. Zustimmungswerte Jugendlicher zu traditionell-antisemitischen Items (in Prozent)

Altersgruppe	13 bis 18 Jahre		16 bis 25 Jahre		16 bis 24 Jahre		16 bis 27 Jahre		16 bis 19 Jahre		16 bis 21 Jahre	
	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+
Veröffentlichung	Schröder 2020		Papendick et al. 2023		El-Menouar & Vopel 2023		Kart & Zimmer 2023				Farren et al. 2023	
Erhebungsjahr	2018		2021		2022		2022				2022	
Anzahl der Befragten	4180		3485		4363		1590		459		3 590	
Antwortkategorie	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+
1. Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.			5,8	5,5	unklar <sup>13</sup>	8,0					Nicht möglich	3,7

<sup>12</sup> Somit sind keine direkten Vergleiche zwischen dem Antwortverhalten bei Fragen nach dem Einfluss in Deutschland oder in der Welt möglich.

<sup>13</sup> Die Veröffentlichung enthält als kurzer Vorabbericht der Hauptstudie nur einige Angaben zur Methodik, aber keine über die eingesetzte Antwortskala.

2. Juden haben auf der Welt zu viel Einfluss.	13,5	5,5										
3. Die Juden besitzen wieder zu viel Macht und Einfluss in der Welt.						12,0	8,2	6,5	4,2			
4. Juden kann man nicht trauen.										Nicht möglich	2,8	
5. Durch ihr Verhalten sind Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig.	16,1	6,1	4,6	4,1		10,7	4,9	7,6	1,8			

Erläuterung: Die Mittelkategorie jenseits von dezidiertem Zustimmung oder Ablehnung wird, so vorhanden, hier und im Folgenden in der Spalte „t/t“ („teils/teils“) berichtet. In der Spalte „+“ wird die dezidierte Zustimmung (addierte Werte einer tendenziellen und einer vorbehaltlosen Zustimmung) berichtet.

Tabelle 5. Zustimmungswerte Erwachsener zu traditionell-antisemitischen Items (in Prozent)

	Erwachsene														Erwachsene + Jugendliche	
Altersgruppe	Ab 18 Jahren														Ab 16 Jahren	
Veröffentlichung	Zick et al. 2019		Zick et al. 2021		Zick et al. 2023		Wetzels et al. 2022		Hestermann, Nathanson & Stetter 2022		Fischer & Wetzels 2023		Baumann, Schulz & Thiesen 2022		El-Menouar & Vopel 2023	
Erhebungsjahr	2018/19		2021		2023		2021		2021		2022		2021		2022	
Anzahl der Befragten	1890		1750		2027		4483		1271		4319		5342		4363	
Antwortkategorie	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+
1. Juden haben in Deutschland zu viel Einfluss.	10,5	4,3					Nicht mögl.	8,8			Nicht mögl.	8,8			unklar	21,0
2. Juden haben auf der Welt zu viel Einfluss.									Nicht mögl.	24,0			10,3	13,6		
3. Die Juden besitzen wieder zu viel Macht und Einfluss in der Welt.																
4. Juden kann man nicht trauen.							Nicht mögl.	4,4			Nicht mögl.	4,3				
5. Durch ihr Verhalten sind Juden an ihren Verfolgungen mitschuldig.	8,0	4,0	6,9	3,9	10,8	7,2							6,1	9,1		

## 5.2 Zustimmungswerte zu schuldabwehrendem Antisemitismus

Es kam in den verschiedenen Studien lediglich ein Item zum Einsatz, das altersübergreifende Vergleiche erlaubt. Die Zustimmungswerte streuen hier von 9,7 bis 14,9 % bei Jugendlichen und von 12,5 bis 16,5 % bei Erwachsenen. Wieder findet sich der niedrigste Zustimmungswert (9,7 %) in einer Jugendstudie, der höchste (16,5 %) in einer Erhebung mit Erwachsenen. Bei dieser Dimension des Antisemitismus zeigt sich sowohl (stärker) bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen deskriptiv ein Anstieg im Zeitverlauf. Bezieht man die Antwortkategorie „teils/teils“ in die Auswertung ein, nivellieren sich die Unterschiede zwischen Jugendlichen und Erwachsenen insofern, als das in den jeweils neuesten Erhebungen jeweils mehr als ein Drittel der Befragten die antisemitische Aussage nicht dezidiert ablehnt. Dies tritt innerhalb der Gruppe der Jugendlichen bei den jüngsten Befragten schwächer auf.

Tabelle 6. Zustimmungswerte Jugendlicher und Erwachsener zu Schuldabwehr-Antisemitismus (in Prozent)

Altersgruppe	Erwachsene						Jugendliche								
	Ab 18 Jahren						13 bis 18 Jahre	16 bis 25 Jahre	16 bis 27 Jahre	16 bis 19 Jahre					
Veröffentlichung	Zick et al. 2019		Zick et al. 2021		Zick et al. 2023		Schröder 2020	Papendick et al. 2023		Kart & Zimmer 2023					
Erhebungsjahr	2018/19		2021		2023		2018	2021		2022					
Anzahl der Befragten	1890		1750		2027		4180	3485		1590		459			
Zustimmung	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	
6. Viele Juden versuchen, aus der Vergangenheit des dritten Reiches heute ihren Vorteil zu ziehen	15,1	12,5	14,2	12,6	18,8	16,5	23,0	9,7	10,2	10,4	20,7	14,9	17,3	10,9	

### 5.3 Zustimmungswerte zu israelbezogenem Antisemitismus

Für die Phänomendimension des israelbezogenen Antisemitismus konnten fünf Items identifiziert werden, die die angestrebten Vergleiche ermöglichen. Item 7 und 8 sowie 10 und 11 sind sich dabei ähnlich und werden jeweils gemeinsam ausgewertet. Während in den Items 7 und 8 Jüdinnen und Juden sowie der Staat Israel zu einem übergreifenden Kollektiv zusammengezogen werden, für das jeder einzelne jüdische Mensch dann eben auch verantwortlich sei, nehmen sowohl Item 10 als auch 11 Gleichsetzungen des Staates Israel mit dem Nationalsozialismus vor, wobei dies in Item 11 explizit auf die Schoah bezogen wird (also eine eindeutige Täter-Opfer-Umkehr vorgenommen wird).

Bei den beiden Items, die einen expliziten Bezug vom Staat Israel zu Juden herstellten (Items 7 und 8) streuten die Zustimmungswerte zwischen 6,3 Prozent und 12,1 Prozent bei Jugendlichen sowie 9,9 Prozent und 23,4 Prozent bei Erwachsenen. Den niedrigsten Wert (6,3 Prozent) erzielten 16-19jährige Befragte, den klar höchsten mit 23,4 Prozent Erwachsene.

Für Item 9 lagen keine Daten eines Samples nur aus Erwachsenen vor. Die Zustimmungswerte der Jugendlichen unterscheiden sich nicht deutlich vom Antwortverhalten des gemischten Samples. Wiederum wurde die Mittelkategorie in beiden Samples von mehr als einem Drittel der Befragten genutzt.

Die Befürwortung einer Gleichsetzung des Nationalsozialismus mit dem Staat Israel streute auf einem hohen Niveau sehr breit: Von 23,8 bis 46,0 Prozent bei Jugendlichen zu 18,3 bis 36,0 Prozent bei Erwachsenen. Erstmals lag bei diesem Einstellungsmuster der niedrigste Zustimmungswert bei einem Sample aus Erwachsenen. Den Höchstwert erzielten Jugendliche mit 46,0 Prozent.<sup>14</sup> Sehr häufig wurde bei diesem Item – falls möglich – die Antwortkategorie „teils/teils“ genutzt. In der jüngsten Umfrage mit Jugendlichen lehnten insgesamt über 70 Prozent der Befragten die Aussage nicht dezidiert ab. Die Werte des gemischten Samples von 2020 sind ähnlich hoch.

Tabelle 7. Zustimmungswerte Jugendlicher zu israelbezogenem Antisemitismus (in Prozent)

	Jugendliche									
Altersgruppe	13 bis 18 Jahre		16 bis 25 Jahre		16 bis 24 Jahre		16 bis 27 Jahre		16 bis 19 Jahre	
Veröffentlichung	Schröder 2020		Papendick et al. 2023		El-Menouar & Vopel 2023		Kart & Zimmer 2023			
Erhebungsjahr	2018		2021		2022		2022			
Anzahl der Befragten	4180		3485		? <sup>15</sup>		1590		459	
Zustimmung	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t / t	+	t/t	+
Israelbezogener Antisemitismus: Besonderung										
	18,2	6,5	8,7	7,5			24,8	10,2	20,9	7,0

<sup>14</sup> In dieser Erhebung kam das nächstältere Cluster (25 bis 39 Jahre) auf den sogar noch höheren Wert von 48 Prozent Zustimmung. Der Mittelwert des gesamten Samples für Deutschland betrug 43 Prozent; vgl. El-Menouar & Vopel (2023), 3, 4. Ähnlich hohe Werte berichtet für die erwachsene Bevölkerung Berlins jüngst Pickel, Decker & Reimer-Gordinskaya (2024), 146.

<sup>15</sup> Die Veröffentlichung enthält als kurzer Vorabbericht der Hauptstudie nur einige Angaben zur Methodik, aber keine demographische Aufschlüsselung der Stichprobe.

7. Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.									
8. Durch die israelische Politik werden mir die Juden immer unsympathischer.						22,7	12,1	20,6	6,3
Israelbezogener Antisemitismus: Dämonisierung									
9. Auch andere Nationen mögen ihre Schattenseiten haben, aber die Verbrechen Israels wiegen am schwersten.						34,9	14,6	33,6	10,1
10. Israels Politik in Palästina ist genauso schlimm wie die Politik der Nazis im Zweiten Weltkrieg.						40,8	30,7	42,5	23,8
11. Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.				?	46,0				

Tabelle 8. Zustimmungswerte Erwachsener zu israelbezogenem Antisemitismus I (in Prozent)

	Erwachsene												Erwachsene + Jugendliche					
Altersgruppe	Ab 18 Jahren												Ab 14 Jahre			Ab 16 Jahren		
Veröffentlichung	Zick et al. 2019		Zick et al. 2021		Zick et al. 2023		Hestermann, Nathanson & Stetter 2022		Fischer & Wetzels 2023		Baumann, Schulz & Thiesen 2022		Decker et al. 2020		Decker et al. 2022		El-Menouar & Vopel 2023	
Erhebungsjahr	2018/19		2021		2023		2021		2022		2021		2020		2022		2022	
Anzahl der Befragten	1890		1750		2027		1271		4319		5342		2503		2522		4363	
Zustimmung	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+
Israelbezogener Antisemitismus: Besonderung																		
7. Bei der Politik, die Israel macht, kann ich gut verstehen, dass man etwas gegen Juden hat.	24,0	16,3	21,1	9,9	24,2	15,4			Nicht mögl.	13,7	15,0	23,4						
8. Durch die israelische Politik werden mir die Juden immer unsympathischer.							Nicht mögl.	21,0					29,7	13,5	k.A. <sup>16</sup>	12,8		

<sup>16</sup> In dieser Studie wird zwar eine Mittelkategorie als Antwortmöglichkeit gegeben, der Zustimmungswert bei diesem Item aber in der Publikation nicht berichtet.

Tabelle 9. Zustimmungswerte Erwachsener zu israelbezogenem Antisemitismus II (in Prozent)

	Erwachsene						Erwachsene + Jugendliche					
Altersgruppe	Ab 18 Jahren						Ab 14 Jahre		Ab 16 Jahren			
Veröffentlichung	Zick et al. 2019		Zick et al. 2021		Hestermann, Nathanson & Stetter 2022		Decker et al. 2020		Decker et al. 2022		El-Menouar & Vopel 2023	
Erhebungsjahr	2018/19		2021		2021		2020		2022		2022	
Anzahl der Befragten	1890		1750		1271		2503		2522		4363	
Zustimmung	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+	t/t	+
9. Auch andere Nationen mögen ihre Schattenseiten haben, aber die Verbrechen Israels wiegen am schwersten.							34,2	11,9	k.A.	10,0		
10. Israels Politik in Palästina ist genauso schlimm wie die Politik der Nazis im Zweiten Weltkrieg.							39,4	30,3	k.A.	19,2		
11. Was der Staat Israel heute mit den Palästinensern macht, ist im Prinzip auch nichts anderes als das, was die Nazis im Dritten Reich mit den Juden gemacht haben.	27,7	27,3	26,7	18,3	Nicht mögl.	36,0					?	43,0

## 5.4 Gesamtbetrachtung

Die sowohl bei Jugendlichen als auch Erwachsenen am wenigsten zustimmungsfähige Ausdruckform ist die des traditionellen Antisemitismus. Diese entspricht weitestgehend dem verbreiteten Alltagsverständnis von Antisemitismus und wird daher als solcher am ehesten erkannt. Deutlich stärkeren Rückhalt haben als Formen der „Umwegkommunikation“ der Schuldabwehr-Antisemitismus und mehr noch der israelbezogene Antisemitismus. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit vielfältigen wissenschaftlichen wie auch gesellschaftlichen Beobachtungen zur Entwicklung des Antisemitismus in Deutschland (vgl. Bundesministerium des Innern, 2017).

Bei einigen der ausgewerteten Items ist im Zeitverlauf eine z. T. deutliche Steigerung der Zustimmung ablesbar. In Ermangelung einer größeren Datenmenge konnte dies bei den Samples mit Jugendlichen nicht immer geprüft werden. Bei einigen Daten sind die Zustimmungswerte eher sprunghaft und weisen kein klares Verlaufsmuster auf.

Bemerkenswert erscheint, dass auch die Items des israelbezogenen Antisemitismus bei Jugendlichen teilweise weniger Zustimmung als bei Erwachsenen erzielten. Dies galt für die beiden Items, die explizit auf den Zusammenhang zwischen jüdischen Menschen und dem Staat Israel abzielten. Umgekehrt stellte sich die Zustimmung zu den Items dar, die den Staat Israel mit dem Nationalsozialismus gleichsetzten. Hierbei erzielten Jugendliche wie auch Erwachsene jeweils die höchsten Zustimmungswerte innerhalb dieser Untersuchung. Mit 46 Prozent wurde die insgesamt höchste Zustimmung zu einem antisemitischen Item aber durch 16- bis 24-Jährige in einer Erhebung von 2022 erreicht.

## 5.5 Methodische Reflexion

Grundsätzlich ist die direkte Vergleichbarkeit der vorliegenden Daten eingeschränkt. Die zugrundeliegenden Erhebungen wurden z. T. mit abweichender Methodik und zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt. Ersteres kann etwa einschließen, dass einige Studien mit persönlichen Interviews, Telefoninterviews oder Fragebögen zum Ausfüllen durch die Teilnehmer\*innen arbeiten. Auch kann es Abweichungen der Bevölkerungsstichprobe geben, wenn einige Studien Personen ohne deutsche Staatsbürgerschaft ausschließen, andere nicht. Die Befragungszeitpunkte können zu Periodeneffekten führen. So endete kurz vor der ALLBUS-Umfrage 2021 ein heftiger militärischer Konflikt zwischen Israel und palästinensischen Terrorgruppen im Gazastreifen, was Auswirkungen auf das Antwortverhalten gehabt haben kann und möglicherweise die (deutlich) abweichenden Ergebnisse zur „Mitte“-Studie 2020/21 teilweise erklärt. Daher sind alle möglichen Zusammenhänge zurückhaltend zu interpretieren.

Die Studie von Schröder (2020) wurde überregional und mit großer Teilnehmer\*innenzahl durchgeführt, ist aber, anders als die anderen in der vorliegenden Analyse berücksichtigten Studien, nicht repräsentativ. Aufgrund dieser genannten Einschränkungen kann es an dieser Stelle weniger um die Berechnung der präzisen Abweichung der Werte von Jugendlichen und Erwachsenen gehen als um die Identifikation von Mustern und Tendenzen im Material. Wie oben beschrieben, zielt das gewählte Forschungsdesign der vorliegenden Studie auf einen Vergleich der Einzelergebnisse vorhandener Erhebungen ab. Weitere Forschungen könnten inferenzstatistische Analysen beinhalten, die die Datensätze der vorhandenen Studien für Signifikanztests nutzen. Somit könnten beispielsweise Einstellungsveränderungen im zeitlichen Verlauf (s.u.) geprüft werden oder auch demographische Merkmale. So könnte beispielsweise geprüft werden, welches (Jugend-)Alter besonders für welche Form antisemitischer Einstellungen anfällig ist.

## 6. Diskussion der Ergebnisse

Im Verlauf der Untersuchung zeigte sich, dass die vorgenommene Unterteilung in die Ausdrucksformen traditioneller, schuldabwehrender und israelbezogener Antisemitismus weiter ausdifferenziert werden sollte. Die Items zum israelbezogenen Antisemitismus wiesen z. T. große Unterschiede in der Vergleichstendenz auf. Daher wurde die zusätzliche Unterscheidung von israelbezogenem Antisemitismus in 1. Israelbezogene „Besonderung“ von Jüdinnen und Juden sowie 2. Antiisraelismus (vgl. Schubert, 2023a) aufgegriffen. Israelbezogener Antisemitismus kann sich nämlich in der unzulässigen Ineinssetzung des Staates Israel bzw. des Zionismus mit dem Judentum generell äußern. Eine andere Form, bei der u. U. sogar gar nicht mehr explizit über „Juden“ gesprochen wird, ist eine grundsätzliche Israelfeindschaft, die sich durch Bezüge auf klassische antijüdische Topoi (z. B. Stereotype wie Rachsucht), eine Dämonisierung und/oder eine Delegitimierung Israels auszeichnet.

Die hier vorgestellten Studienergebnisse differenzieren in ihrer Gesamtbetrachtung die bisherigen Erkenntnisse zu antisemitischen Einstellungen unter Jugendlichen aus. Sowohl die regelmäßige Beobachtung älterer Erhebungen, wonach Antisemitismus bei jenen grundsätzlich signifikant und erheblich geringer als der von Älteren ausgeprägt sei, als auch eine grundsätzliche Markierung Jugendlicher als antisemitisch entsprechen nicht dem Stand der neueren empirischen Forschung. Die meisten antisemitischen Items werden von einer deutlichen Mehrheit der Jugendlichen in den verschiedenen Erhebungen nicht befürwortet. Einzelne Items erreichen allerdings auch sehr hohe Zustimmungswerte, insbesondere die Gleichsetzung des Staates Israel mit dem nationalsozialistischen Deutschland. Dies gilt sogar dann, wenn die Analogie explizit auf die Schoah bezogen wird. Es kann also keinesfalls darum gehen, den jugendlichen Antisemitismus wiederum zu relativieren oder auszublenden, sondern ihn in seiner Komplexität wahrzunehmen.

Die Daten zum israelbezogenen Antisemitismus, der explizit mit Jüdinnen und Juden verbunden wird, zeigen bei Jugendlichen deskriptiv eine Steigerung im Zeitverlauf auf: von 6,5 über 7,5 bis 10,2 % Zustimmung zu Item 7 – ob solche möglichen Tendenzen statistisch signifikant sind, wäre im Rahmen weiterer Forschung zu klären.

Die Interpretation der z. T. stark genutzten Mittelkategorie ist naturgemäß herausfordernd. Hier kann sich sowohl eine Ausweichbewegung aufgrund sozialer Erwünschtheit und daraus folgender Vermeidung der Zustimmung ausdrücken, als auch Unsicherheit und Unwissenheit. So liegen bei Erwachsenen im Erhebungsjahr 2021 in abweichenden Erhebungen sowohl der extreme Zustimmungswert von 36 % (bei Nutzung der vierstufigen Antwortskala), als auch von 18,3 % vor. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Mittelkategorie, wenn sie als Möglichkeit zur Antwort bereitgestellt wird, auch von Personen genutzt wird, die anderenfalls dezidiert zustimmen würden. Auffällig ist, dass sowohl bei Erwachsenen als auch Jugendlichen häufig mehr als 20 % der Befragten die Mittelkategorie zur Antwort nutzen.

Diese Ergebnisse allgemeiner Jugendstudien weisen im Zusammenhang mit hier nicht systematisch ausgewerteten Studien mit einer regionalen, demographischen oder anderweitigen Eingrenzung darauf hin, dass die meisten Ausdrucksformen des Antisemitismus offenbar eher nicht allgemein unter Jugendlichen (stärker als unter Erwachsenen), sondern eher in bestimmten Subgruppen deutlich stärker verbreitet sind. Liebig (2023, 612) verweist darauf, „dass in den jüngeren Geburtskohorten ein deutlich breiteres Spektrum an Einstellungen gegenüber Jüdinnen und Juden besteht.“

Allgemein sinnvoll wäre angesichts der Datenlage nicht nur generell mehr empirische Forschung zu Antisemitismus unter Jugendlichen<sup>17</sup> – die Studie von Kart & Zimmer (2023) ist die einzige repräsentative Jugendstudie, die mit dem Schwerpunkt Antisemitismus identifiziert werden konnte. Besonders interessant für demoskopische Jugendstudien wäre es künftig, wie Kart und Zimmer (2023) auch innerhalb der Samples altersbezogene Auswertungen vorzunehmen. Diese konnten interessanterweise deskriptiv zeigen, dass die jüngsten Befragten (im

<sup>17</sup> Für erste Erkenntnisse über antisemitische Einstellungen unter Studierenden vgl. Hinz, Marczuk & Multrus, 2024.

Schulalter) durchweg niedrigere Zustimmungswerte zu antisemitischen Aussagen erzielten als ältere Jugendliche (die zudem z. T. die niedrigsten Werte der gesamten Untersuchung bildeten).

## 7. Ausblick

Auch ohne dass sich das eingangs genannte einschneidende Datum des 7. Oktober 2023 in den hier berücksichtigten (zuvor erhobenen) Daten niedergeschlagen haben kann, ist mit Blick auf die Daten in Bezug auf mögliche Konsequenzen der derzeitigen Verbreitung von Antisemitismus für die Pädagogik dennoch Grimm (2023) zu folgen: „Die Frage, was sich für die politische Bildung durch den 7. Oktober ändert, ist schnell beantwortet: Das Massaker ändert nichts an den Herausforderungen im Bildungsbereich; die Probleme lagen bereits vorher offen auf dem Tisch.“ Diese liegen offensichtlich weniger in Formen des klassischen Antisemitismus (wobei einschränkend zu sagen ist, dass Items zu antisemitischen Verschwörungstheorien nicht Teil des Samples waren), sondern insbesondere solche des israelbezogenen Antisemitismus (vgl. Firsova-Eckert & Schubert, 2024). Die vorliegende Analyse weist darauf hin, dass gerade geschichtsbezogene Analogien, die historische Verbrechen relativieren und den Staat Israel dämonisieren, in Bildungsarbeit aufgegriffen werden sollten.<sup>18</sup> Stärker als bisher sollte die historische Aufklärung über den Nationalsozialismus und seine Verbrechen mit der Auseinandersetzung mit seinen Nachwirkungen und den Zusammenhängen zu aktuellen, teils gewandelten Facetten der Judenfeindschaft verknüpft werden.

Zwar sind jugendliche Aktivitäten einerseits grundsätzlich mit „medialer Dramatisierung“ (Hafeneger, 2022, S. 85) verbunden und Tendenzen einer „projektive[n] Thematisierung gesellschaftlicher Problemlagen als Jugendprobleme“ (Scherr, 2014, S. 36) sind auch beim diskursiven Umgang mit Antisemitismus sichtbar. Nicht prinzipiell im Widerspruch dazu ist eine Steigerung<sup>19</sup> des Antisemitismus an Schulen hoch plausibel und entspricht den in dieser Studie ausgewerteten neueren Daten über eine Normalisierung entsprechender Einstellungen bei Jugendlichen. Das Bedrohungsgefühl (nicht nur) vieler jüdischer Schüler\*innen in Deutschland ist derzeit dramatisch und darf nicht folgenlos bleiben. Gleichwohl spricht die Evidenz gegen eine ausschließliche Verortung des Problems bei Jugendlichen.

Bereits seit längerem werden in der pädagogischen Praxis Beobachtungen wie diese eines langjährigen Bildungsexperten getätigt: „Während viele Lehrkräfte es so darstellen, als ginge die Israelfeindschaft ausschließlich von einzelnen Schüler\*innen aus, erlebe ich bei Multiplikator\*innenfortbildungen wiederholt eine andere Dynamik. Unterschwellig oder ausdrücklich vermitteln Lehrkräfte eine voreingenommene Sicht auf den jüdischen Staat, zum Beispiel indem sie so tun, als dürfe man ‚in Deutschland nichts gegen Israel sagen‘“ (Kistenmacher, 2024, S. 234; vgl. Wolf, 2021; Behrens, Besand & Breuer, 2021, S. 253). Rüb weist darauf hin, dass „dichotome gesellschaftliche Zuschreibungen ein starres und relativ unveränderbares Schülerinnen- und Schülerbild zur Folge haben. Dieses wiederum beeinflusst die Erwartungshaltung gegenüber Schülerinnen und Schülern“ (Rüb, 2023, S. 143). Institutionen der Lehrer\*innen-Aus- und Fortbildung sollten den Umstand adressieren, dass „man aus der Betroffenheit der Brisanz heraus auch das pädagogisch Falsche tun kann“ (ebd., S. 140). Es bedarf also insbesondere im Rahmen pädagogischer Professionalität der Selbstreflexion der Fachkräfte als Kompetenz: Jene überprüfen idealerweise „ihre stillschweigenden Annahmen und reflektieren

<sup>18</sup> Hierzu ist neben der NS-Analogie sicherlich auch die jüngst sich in Deutschland verbreitende Apartheid-Analogie zu zählen.

<sup>19</sup> Die hier vorgenommene Untersuchung hat ausschließlich Einstellungsstudien zum Gegenstand. Auf ihrer Grundlage kann keinerlei Bewertung z. B. über das Ausmaß und die Drastik von antisemitischen Handlungen Jugendlicher abgeleitet werden.

ihre eigenen Vorurteile und Stereotypen sowie ihre eigene Wahrnehmung bzw. Interpretationen von Vorurteilen und Stereotypen der Teilnehmenden und von deren Wertesystemen“ (Eckmann & Kößler, 2020, S. 19).

Der etablierte Thematisierungsmodus von Antisemitismus unter Jugendlichen kann bewirken, die Rolle von Lehrer\*innen, Eltern und weiteren Erwachsenen bei der Reproduktion von Antisemitismus auszublenden. Antisemitismus erscheint dann als Problem einer gesellschaftlichen Teilgruppe, als Abweichung und Ausnahme, anstatt als umfassenderes „Gewaltverhältnis, welches der deutschen Gegenwartsgesellschaft inhärent ist“ (Chernivsky, 2022, S. 43).

Die hier präsentierten Ergebnisse bieten einen Anlass, den aktuellen Diskurs zu hinterfragen. Sie korrespondieren mit einer pädagogischen Perspektive, wie sie das Kompetenzzentrum für antisemitismuskritische Bildung und Forschung in Berlin 2024 formuliert: Im Fokus stehe eine „Auseinandersetzung mit israelbezogenem Antisemitismus, die weit mehr umfassen muss als eine schüler\*innenzentrierte Problematisierung. Die Anerkennung der Eingebundenheit aller in Schule Agierenden in antisemitische Tradierungen und ihre gegenwärtigen Manifestationen beschreibt die Grundlage eines professionellen antisemitismuskritischen Handelns im Kontext einer Gewalt, die Jüdinnen\_Juden in Deutschland nicht erst seit dem 7. Oktober erfahren“ (Wiegemann, 2024).

## Literatur

- Achour, S., Höppner, A. & Jordan, A. (2020). *Zwischen Status Quo und State of the Art: politische Bildung und Demokratiebildung an Berliner Schulen*. Berlin.
- AFP/jml (2024, 25. Januar). Antisemitismus und Homophobie – Viele Schüler lehnen Grundwerte ab. *Die Welt*. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article249718970/Lehrerverband-Antisemitismus-und-Homophobie-Viele-Schueler-lehnen-Grundwerte-ab.html>.
- Ahlheim, K. & Heger, B. (2002). *Die unbequeme Vergangenheit. NS-Vergangenheit, Holocaust und die Schwierigkeiten des Erinnerns*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS 1996. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA2800 Datenfile Version 2.0.0, <https://doi.org/10.4232/1.11888>.
- American Jewish Committee Berlin (Hrsg.). (2022). *Antisemitismus in Deutschland. Eine Repräsentativbefragung*. Berlin. Verfügbar unter: <https://ajcgermany.org/de/media/126>
- Anti Defamation League (2023). ADL Global 100. An Index of Antisemitism. Verfügbar unter: <https://global100.adl.org>
- Arnold, S. (Verein für Demokratische Kultur in Berlin e.V., Hrsg.). (2007). *Die Wahrnehmung des Nahostkonflikts bei Jugendlichen mit palästinensischem bzw. libanesischem Hintergrund und ihr Zusammenhang mit Identitätskonstruktionen*. Berlin. Verfügbar unter: [https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/amira\\_wahrnehmung\\_nok.pdf](https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/amira_wahrnehmung_nok.pdf)
- Arnold, S. (2019). Der neue Antisemitismus der Anderen? Islam, Migration und Flucht. In C. Heilbronn, D. Rabinovici & N. Sznajder (Hrsg.), *Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte* (Zweite, erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 128–158). Berlin: Suhrkamp.
- Arnold, S. (2023). *Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslim\*innen*. Berlin.
- Arnold, S. & Jikeli, G. (2008). Judenhass und Gruppendruck – Zwölf Gespräche mit jungen Berlinern palästinensischen und libanesischen Hintergrunds. *Jahrbuch für Antisemitismusforschung*, 17, 105–130.

- Baier, D., Krieg, Y. & Kliem, S. (2021). Antisemitismus unter Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz. Welche Rolle spielt die Religionszugehörigkeit? *Kriminologie – Das Online-Journal*, 3(3). <https://doi.org/10.18716/ojs/krimoj/2021.3.4>
- Baier, J. & Grimm, M. (2022). Antisemitismus in Jugendkulturen. Zur Einführung. In J. Baier & M. Grimm (Hrsg.), *Antisemitismus in Jugendkulturen. Erscheinungsformen und Gegenstrategien* (S. 7–13). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Bauer, U., Grimm, M., Baier, J., Ertugrul, B., Walter, V., van Nek, L. et al. (2023). Die Suszeptibilität für antisemitische Ressentiments im Spiegel der Ergebnisse der quantitativen Erhebung. In M. Grimm & J. Baier (Hrsg.), *Jugendkultureller Antisemitismus. Warum Jugendliche für antisemitische Ressentiments im Gangsta-Rap empfänglich sind* (Antisemitismus und Bildung, Bd. 6) (S. 40–70). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Baumann, H., Schulz, S. & Thiesen, S. (2022). ALLBUS 2021 – Variable Report (GESIS-Variable Reports, 10/2022).
- Becker, M. J. (American Jewish Committee Berlin, Hrsg.). (2020). *Beobachtungen zu Religion, Demokratie und Antisemitismus an Schulen. Erfahrungen von Lehrkräften in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen*. Berlin. Verfügbar unter: [https://ajcgermany.org/system/files/document/AJC%20Berlin\\_Beobachtungen%20zu%20Religion%2C%20Demokratie%20und%20Antisemitismus%20an%20Schulen%20in%20BW%20u%20NRW.pdf](https://ajcgermany.org/system/files/document/AJC%20Berlin_Beobachtungen%20zu%20Religion%2C%20Demokratie%20und%20Antisemitismus%20an%20Schulen%20in%20BW%20u%20NRW.pdf)
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Bergmann, W. & Erb, R. (1986). Kommunikationslatenz, Moral und öffentliche Meinung. Theoretische Überlegungen zum Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(2), 223–246.
- Bernstein, J. (2020). *Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernstein, J. & Diddens, F. (2020). Umgang mit Antisemitismus in der Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(26-27), 42–47.
- Beyer, H. & Krumpal, I. (2010). „Aber es gibt keine Antisemiten mehr“: Eine experimentelle Studie zur Kommunikationslatenz antisemitischer Einstellungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4), 681–705.
- Beyer, H. & Liebe, U. (2013). Antisemitismus heute: Zur Messung aktueller Erscheinungsformen von Judenfeindlichkeit mithilfe des faktoriellen Surveys. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(3), 186–199.
- Bundesministerium des Innern (Hrsg.). (2017). *Antisemitismus in Deutschland – aktuelle Entwicklungen*. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>
- Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V. (2024). *Antisemitische Vorfälle in Deutschland 2023*. Berlin. Online verfügbar unter [https://report-antisemitism.de/documents/25-06-24\\_RIAS\\_Bund\\_Jahresbericht\\_2023.pdf](https://report-antisemitism.de/documents/25-06-24_RIAS_Bund_Jahresbericht_2023.pdf)
- Chernivsky, M. (2020). Antisemitische Diskriminierung im Bildungswesen. In H.-P. Killguss, M. Meier & S. Werner (Hrsg.), *Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Grundlagen, Methoden & Übungen* (S. 198–213). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

- Chernivsky, M. (2022). Gekappte Verbindungen: Zur Wirkung von Gefühlserbschaften in Bildung und Gesellschaft. In M. Chernivsky & F. Lorenz-Sinai (Hrsg.), *Die Shoah in Bildung und Erziehung heute – Weitergaben und Wirkungen in Gegenwartsverhältnissen* (S. 31–48). Opladen: Budrich.
- Chernivsky, M. & Lorenz-Sinai, F. (2023a). Antisemitische Gewaltdynamiken in und jenseits extremer Gewalt. In M. Brumlik, M. Chernivsky, M. Czollek, H. Peaceman, A. Schapiro & L. Wohl von Haselberg (Hrsg.), *Nachhalle* (Jalta – Positionen zur jüdischen Gegenwart, Bd. 8, S. 48–60). Berlin: Neofelis.
- Chernivsky, M. & Lorenz-Sinai, F. (2023b). *Antisemitismus im Kontext Schule. Deutungen und Umgangsweise von Lehrkräften*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Chernivsky, M. & Lorenz, F. (2020). Antisemitismus im Kontext Schule – Deutungen und Umgangsweisen von Lehrer\*innen an Berliner Schulen. Berlin. Online verfügbar unter [https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht\\_2020.pdf](https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2020/11/Forschungsbericht_2020.pdf)
- Croituru, J. (2024). Die Hamas. Herrschaft über Gaza, Krieg gegen Israel. München: C. H. Beck.
- Decker, O. & Brähler, E. (Hrsg.). (2020). *Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus-Studie 2020*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Decker, O., Kiess, J. & Brähler, E. (Else-Frenkel-Brunswick-Institut, Hrsg.). (2023). *Autoritäre Dynamiken und die Unzufriedenheit mit der Demokratie. Die Rechtsextreme Einstellung in den ostdeutsche Bundesländern*, Universität Leipzig. Policy Paper: 2. Verfügbar unter: [https://efbi.de/files/efbi/pdfs/Policy%20Paper/2023\\_2\\_Policy%20Paper.pdf](https://efbi.de/files/efbi/pdfs/Policy%20Paper/2023_2_Policy%20Paper.pdf)
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A. & Brähler, E. (Hrsg.). (2022). *Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie 2022*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Decker, O., Kiess, J. & Brähler, E. (2023). *Autoritäre Dynamiken und die Unzufriedenheit mit der Demokratie. Die Rechtsextreme Einstellung in den ostdeutschen Bundesländern*. Leipzig (Policy Paper, 2).
- Deutscher Bundestag (2023). Entschließungsantrag der Fraktionen SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP zu der Vereinbarten Debatte „Historische Verantwortung wahrnehmen – Jüdisches Leben in Deutschland schützen“, 07.11.2023 (Drucksache 20/9149).
- Eckmann, M. & Kößler, G. (2020). *Pädagogische Auseinandersetzung mit aktuellen Formen des Antisemitismus. Qualitätsmerkmale und Spannungsfelder mit Schwerpunkt auf israelbezogenem und sekundärem Antisemitismus*. Halle/Saale. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/FGJ4/Eckmann\\_Koessler\\_2020\\_Antisemitismus.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/FGJ4/Eckmann_Koessler_2020_Antisemitismus.pdf)
- Edtmaier, B. (2022). Antisemitismus unter Jugendlichen in Österreich. In M. Grimm & C. Hainzl (Hrsg.), *Antisemitismus in Österreich nach 1945* (199-220). Leipzig: Hentrich und Hentrich Verlag.
- El Ouassil, S. (2023, 23. November). *Bin Ladens Brief auf Tiktok: Wir brauchen andere Kategorien für Ideologisierung-Videos*. Verfügbar unter: <https://uebermedien.de/90294/bin-ladens-brief-auf-tiktok-wir-brauchen-andere-kategorien-fuer-ideologisierung-videos/>
- El-Menouar, Y. & Vopel, S. (2023). *Antisemitismus, Rassismus und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein Blick auf Deutschland in Zeiten der Eskalation in Nahost*. Gütersloh. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ORZ\\_BS-0302\\_Religionsmonitor\\_kompakt\\_web.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/ORZ_BS-0302_Religionsmonitor_kompakt_web.pdf)
- Erxleben, P. (2024). Pathische Projektion und der Antisemitismus der Corona-Protest-Bewegung. In S. Vennmann, A.-M. Krüger & F. Kronau (Hrsg.), *Warum Antisemitismus? Zur*

*Politik der Judenfeindschaft im Spannungsfeld von Kollektiv und Subjekt* (S. 75–89), Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.

- Farren, D., Fischer, J. M., Brettfeld, K., Endtricht, R., Kleinschnittger, J. & Wetzels, P. (2023). *Demokratiedistanz, extremismusaffine Einstellungen, Akzeptanz politisch motivierter Gewalt sowie Intoleranz gegenüber Minderheiten und Fremdgruppen bei Jugendlichen und Heranwachsenden in Deutschland 2022. Deskriptive Grundauswertungen der repräsentativen Bevölkerungsbefragung „Junge Menschen in Deutschland 2022“*, Institut für Kriminologie an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg. Forschungsbericht: 10.
- Ferber, D. (2023). *Nahostkonflikt hat Schulhof erreicht*. ZDF. Verfügbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/israel-antisemitismus-nahost-konflikt-schulen-100.html>
- Firsova-Eckert, E. (2024). *Politische Bildung zum Nahostkonflikt. Zur Wirksamkeit des deutsch-israelischen Jugendaustauschs*. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Firsova-Eckert, E. & Schubert, K. E. (Hrsg.) (2024): *Antisemitismus und der Nahostkonflikt in der Bildung. Empirische Beobachtungen und praktische Erfahrungen*. Opladen: Budrich.
- Fischer, J. M. & Wetzels, P. (2023). Antisemitismus in Deutschland: Notwendige Differenzierungen in der Migrationsgesellschaft. *Rechtspsychologie*, 9(3), 346–383.
- Follert, G. & Stender, W. (2010). „das kommt jetzt wirklich nur aus der muslimischen Welt“. Antisemitismus bei Schülern in der Wahrnehmung von Lehrern und Schulsozialarbeitern – Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In W. Stender, G. Follert & M. Özdoğan (Hrsg.), *Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis* (S. 199–223). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fréville, G., Harms, S. & Karakayali, S. (2010). „Antisemitismus – ein Problem unter vielen“. In W. Stender, G. Follert & M. Özdoğan (Hrsg.), *Konstellationen des Antisemitismus* (S. 185–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friesel, E. & Schwarz-Friesel, M. (2023). The Israelization of Jew-hatred and the concept ‘antisemitism-light’. *Israel Affairs*, 29(1), 107–119. <https://doi.org/10.1080/13537121.2023.2162258>
- Frindte, W., Wammetsberger, D. & Wettig, S. (2003). Antisemitische Einstellungen deutscher Jugendlicher. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie politischer Prozesse. Beiträge des 18. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie* (S. 34-57). Lengerich et al.: Pabst.
- Frindte, W., Boehnke, K., Kreikenbom, H. & Wagner, W. (Hrsg.). (2011). *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland. Ein sozial- und medienwissenschaftliches System zur Analyse, Bewertung und Prävention islamistischer Radikalisierungsprozesse junger Menschen in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium des Innern.
- Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8. <https://doi.org/10.2307/1174772>
- Goede, L.-R., Schröder, C. P. & Lehmann, L. (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V., Hrsg.). (2020). *Perspektiven von Jugendlichen. Ergebnisse einer Befragung zu den Themen Politik, Religion und Gemeinschaft im Rahmen des Projektes „Radikalisierung im digitalen Zeitalter (RadigZ)“*, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. Forschungsbericht: 151.
- Goldenbogen, A. (2008). *Antisemitische Einstellungen bei muslimisch geprägten Jugendlichen in Berlin: eine qualitative empirische Untersuchung*. Diplomarbeit. Freie Universität Berlin.

- Grimm, M. (2023). Der 7. Oktober 2023. *Journal für politische Bildung*, 13(4), 58-59. Verfügbar unter: <https://www.journal-pb.de/blog/der-7-oktober-2023>
- Grimm, M. & Baier, J. (Hrsg.). (2023). *Jugendkultureller Antisemitismus. Warum Jugendliche für antisemitische Ressentiments im Gangsta-Rap empfänglich sind* (Antisemitismus und Bildung, Bd. 6). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Grimm, M., Müller, S., Rethmann, A., Baier, J. & Bauer, U. (Hrsg.). (2021). *Wissenschaftliche Einordnung und Ausarbeitung eines Rahmenkonzeptes für das ZADA Pilotprojekt*. Bielefeld. Verfügbar unter: [https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/zpi/projekte/zada/WEAR\\_ZADA\\_2022.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/zpi/projekte/zada/WEAR_ZADA_2022.pdf)
- Gryglewski, E. (2013). *Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*. Berlin: Metropol.
- Hafeneger, B. (2022). *Was wir über Jugendliche wissen sollten. Eine Einführung in die Jugendforschung*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Hestermann, J., Nathanson, R. & Stetter, S. (2022). *Deutschland und Israel heute: Zwischen Verbundenheit und Entfremdung*. Gütersloh. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Deutschland\\_Israel\\_heute\\_2022.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Deutschland_Israel_heute_2022.pdf) <https://doi.org/10.11586/2022125>
- Hinz, T., Marczuk, A. & Multrus, F. (2024). Studentisches Meinungsklima zur Gewalteskalation in Israel und Gaza und Antisemitismus an deutschen Hochschulen. Konstanz (Working Paper Series of the Cluster "The Politics of Inequality", 16). Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/20240314\\_studie\\_antisemitismus\\_an\\_hs.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/20240314_studie_antisemitismus_an_hs.pdf?__blob=publicationFile&v=1)
- Hirndorf, D. (2023). *Antisemitische Einstellungen in Deutschland. Repräsentative Umfrage zur Verbreitung von antisemitischen Einstellungen in der deutschen Bevölkerung*. Verfügbar unter: <https://www.kas.de/documents/252038/22161843/Antisemitische+Einstellungen+in+Deutschland.pdf/cead70cb-a767-65f8-82a1-5f3537c409d1?>
- Hirsh, D. & Freedman, R. (Eds.). (2024). *Responses to 7 October: Antisemitic Discourse*. London: Routledge.
- Höfl, S. E. (2020). *Antisemitismus unter „muslimischen Jugendlichen“: empirische Perspektiven auf Antisemitismus im Zusammenhang mit Religiösem im Denken und Wahrnehmen Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer VS, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hübscher, M., Kaddor, L. & Pfaff, N. (2021). „Ich weiß, dass sie existieren...“. Kontexte der Begegnung junger Menschen mit jüdischem Leben. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(44-45), 49–54. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/juedisches-leben-in-deutschland-2021/342704/kontexte-der-begegnung-junger-menschen-mit-juedischem-leben>
- Hübscher, M. & Pfaff, N. (2023a). „Weil je mehr Klicks die haben, desto mehr wird es dann natürlich auch“. Umgangsformen junger Menschen mit Antisemitismus und Hass in den sozialen Medien. *Wissen schafft Demokratie*, (14), 178–191. Verfügbar unter: <https://www.idz-jena.de/wsddet/wsd14-13>
- Hübscher, M. & Pfaff, N. (2023b). Ambivalence and Contradictions in Education against Antisemitism: Exploring the Views and Experiences of Young Germans. *Journal of Contemporary Antisemitism*, 6 (2), S. 15–28. DOI: 10.26613/jca.6.2.140.
- Hübscher, M., Pfaff, N., Bilgi, F. & Fischer, H. (2023). „Es ist wichtig, dass man daraus lernt“ – Der Holocaust, Antisemitismus und Judentum im Sprechen junger Menschen über ihre Bildungserfahrungen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 8(1-2), 148–160. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v8i1-2.18>

- Jikeli, G. (2012). *Antisemitismus und Diskriminierungswahrnehmungen junger Muslime in Europa. Ergebnisse einer Studie unter jungen muslimischen Männern* (Antisemitismus – Geschichte und Strukturen, Bd. 7). Essen: Klartext Verlag.
- Jikeli, G. (2023). How Do Muslims and Jews in Christian Countries See Each Other Today? A Survey Review. *Religions*, 14(3), 412. Verfügbar unter: <https://www.mdpi.com/2077-1444/14/3/412>
- Kart, M. & Zimmer, V. (2023). Antisemitische Einstellungen junger Menschen – Stärkung demokratischer Grundhaltungen durch Angebote Sozialer Arbeit. *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung*, 2(1), 92–130.
- Kassis, W. & Schallie, C. (2013). The dark side of the academy: antisemitism in Canadian and German students. In *Journal for the Study of Antisemitism*, 5 (1).
- Kistenmacher, O. (2024). „Aber Israel macht doch das Gleiche ...“ Zum pädagogischen Umgang mit Israelhass und israelbezogenem Antisemitismus. In M. Meier, M. van Norden & S. Werner (Hrsg.), *Antisemitismus in der politischen Bildungsarbeit. Formen, Debatten, Methoden* (S. 223–236). 2. Auflage. Frankfurt am Main.
- Knigge, V. (2019). Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft. Ein Problemaufriss. In V. Knigge & S. Steinbacher (Hrsg.), *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft* (S. 14–31). Göttingen: Wallstein Verlag (Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte, 17).
- Langebach, M. (2016). Rechtsextremismus und Jugend. In F. Virchow, M. Langebach & A. Häusler (Hrsg.), *Handbuch Rechtsextremismus* (S. 375–439). Wiesbaden: Springer VS.
- Liebig, S. (2023). Antisemitische Einstellungen in Deutschland: Eine Forschungsnotiz zu den Desiderata einstellungsbezogener Antisemitismus-Forschung. In T. Faas, S. Huber, M. Krewel & S. Roßteutscher (Hrsg.), *Informationsflüsse, Wahlen und Demokratie. Festschrift für Rüdiger Schmitt-Beck* (S. 583–615). Baden-Baden: Nomos (Studien zur Wahl- und Einstellungsforschung, 35).
- Mansel, J. & Spaiser, V. (2012). Antisemitische Einstellungen bei Jugendlichen aus muslimisch geprägten Sozialisationskontexten. Eigene Diskriminierungserfahrungen und transnationale Einflüsse als Hintergrundfaktoren. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände. Folge 10* (S. 220–239). Berlin: Suhrkamp.
- Mansel, J. & Spaiser, V. (2013). Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Martini, T. & Bittermann, K. (2024). Vorwort. In dies. (Hrsg.), *Nach dem 7. Oktober. Essays über das genozidale Massaker und seine Folgen* (S. 7-14). Berlin: Edition TIAMAT.
- Milbradt, B., Frank, A., Greuel, F. & Herding, M. (2022). Radikalisierung und Radikalisierungsprävention im Jugendalter: Phänomene, Begriffe, Theorien und Leerstellen. In B. Milbradt, A. Frank, F. Greuel & M. Herding (Hrsg.), *Handbuch Radikalisierung im Jugendalter. Phänomene, Herausforderungen, Prävention* (S. 13–29). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Möller, K. (2012). Antisemitismus bei Jugendlichen in Deutschland. Formen, Ausmaße, spezifische Ausprägungen und Begünstigungsfaktoren. In *deutsche jugend*, 60 (12), 519–526.
- Möller, K. (2017). Entwicklung und Ausmaß gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 425–447). Wiesbaden: Springer.

- Niehoff, M. (2017). *Politische Bildung und soziale Deutungsmuster zum Nahostkonflikt*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Papendick, M., Rees, J. H., Scholz, M., Walter, L. & Zick, A. (2023). *Multidimensionaler Erinnerungsmonitor 2023. Jugendstudie*. Bielefeld.
- Pickel, G., Decker, O. & Reimer-Gordinskaya, K. (2024). *Der Berlin-Monitor 2023. Berlin in Zeiten multipler Krisen*. Springe: zu Klampen Verlag.
- Pickel, G., Reimer-Gordinskaya & Decker, O. (2019). *Der Berlin-Monitor 2019. Vernetzte Solidarität – Fragmentierte Demokratie*. Leipzig, Marburg.
- Pistone, I., Andersson, L. M., Lidström, A., Mattsson, C., Nelhans, G., Pernler, T. et al. (2021). *Education after Auschwitz – Educational outcomes of teaching to prevent antisemitism*, University of Gothenburg, The Segerstedt Institute. Report 10. Verfügbar unter: <https://www.gu.se/sites/default/files/2021-10/Education%20after%20AuschwitzX.pdf>
- Proges, D. & Zafar, H. (2023). „*Krass antijüdische Sachen*“ – Ein Lehrer über Antisemitismus an der Schule, WDR. 25.10.2023. Verfügbar unter: <https://www1.wdr.de/nachrichten/westfalen-lippe/antisemitismus-an-schulen-muensterland-100.html>
- Ranft, P. (2023, 15. Oktober). Deutschlands Verantwortung für Israel muss in der Schule vermittelt werden. *Die Welt*. Verfügbar unter: <https://www.welt.de/vermischtes/article248007408/Angriff-auf-Israel-Deutschlands-Verantwortung-fuer-Israel-muss-in-der-Schule-vermittelt-werden.html>
- Rensch-Kruse, B., Cheema, S.-N., Goldhorn, Y. & Diehm, I (2024): Antisemitismus unter jungen Kindern. Forschungsgrundlagen und -reflexionen im Kontext einer Differenzforschung in Einrichtungen der frühen Kindheit. In: S. Bostancı & E. Ilgün-Birhimeoğlu (Hrsg.): *Elementarpädagogik in der postmigrantischen Gesellschaft. Theoretische und empirische Zugänge zu einer rassismuskritischen Pädagogik* (S. 79-95). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Rensmann, L. (2004). *Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rensmann, Lars (2021): Israelbezogener Antisemitismus. Formen, Geschichte, empirische Befunde. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/326790/israelbezogener-antisemitismus>, zuletzt aktualisiert am 11.02.2021, zuletzt geprüft am 17.10.2024.
- Reuß, A. (2019, 25. April). Jugend schützt vor Torheit nicht. Pflichtbesuche in Gedenkstätten sind nötig. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/antisemitismus-jugend-schuetzt-vor-torheit-nicht-1.4421261>
- Rheims, B. & Schmidt, C. K. (2004). Jugendliche zum Thema „Antisemitismus“. Zwischen „bin sowieso nicht interessiert“ und „wichtig, sich mehr damit zu beschäftigen“. Düsseldorf.
- Rüb, P. M. (2023). *Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn.
- Salzborn, S. (2020). *Kollektive Unschuld. Die Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern*. Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Salzborn, S. (2010). *Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne: sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich*. Frankfurt, New York: Campus.
- Schäfer, F. & Dalbert, C. (2013). Gerechte-Welt-Glaube und Antisemitismus – Welche Anforderungen ergeben sich aus der Gerechtigkeitsforschung für den Umgang mit dem Holocaust in der Schule. In C. Dalbert (Hrsg.), *Gerechtigkeit in der Schule* (S. 93–107). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schäuble, B. (2012). „*Anders als wir*“. *Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen: Anregungen für die politische Bildung*. Berlin: Metropol.

- Scherr, A. (2014). Jugend als soziale Kategorie. Oder: Warum Jugend keine Gruppe und auch kein soziales Problem ist. In A. Groenemeyer & D. Hoffmann (Hrsg.), *Jugend als soziales Problem – soziale Probleme der Jugend? Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen* (S. 29–49). Weinheim: Beltz Juventa.
- Scherr, A. & Schäuble, B. (2006). „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit zur Auseinandersetzung mit Antisemitismen. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/schaeublescherrichhabenichtslangversion.pdf>
- Schnabel, D. & Berendsen, E. (2024). *Die TikTok-Intifada – Der 7. Oktober & die Folgen im Netz. Analyse & Empfehlungen der Bildungsstätte Anne Frank*, Frankfurt am Main: Bildungsstätte Anne Frank.
- Schröder, C. P. (2020). Antisemitism among Adolescents in Germany. *Youth and Globalization*, 2(2), 163–185. <https://doi.org/10.1163/25895745-02020003>
- Schu, A. (2016). *Antisemitismus und Biographie. Fallstudien männlicher, muslimisch-migrantischer Jugendlicher in Deutschland als Basis kritischer Jugendarbeit*. Dissertation. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schubert, K. E. (2023a). „Besonderung“ von Jüdinnen und Juden und Anti-Israelismus. Formen des israelbezogenen Antisemitismus und Konsequenzen ihrer Unterscheidung für die politische Bildung. In T. Bechtel, E. Firsova, A. Schrader, B. Vajen & C. Wolf (Hrsg.), *Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung* (S. 40–57). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Schubert, K. E. (2023b). Aktueller Antisemitismus: Ein „Jugendproblem“? Empirische Befunde. *GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 72(3), 304–315. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/gwp.v72i3.06>
- Schulze, C. (2021). *Rechtsextremismus. Gestalt und Geschichte*. Wiesbaden: S. Marix Verlag.
- Schwarz-Friesel, M. (Hrsg.). (2015). *Gebildeter Antisemitismus. Eine Herausforderung für Politik und Zivilgesellschaft* (Interdisziplinäre Antisemitismusforschung, Bd. 6). Baden-Baden: Nomos.
- Schwarz-Friesel, M., Friesel, E. & Reinharz, J. (Hrsg.). (2010). *Aktueller Antisemitismus – ein Phänomen der Mitte*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Seidenschnur, T. (2013). *Antisemitismus im Kontext. Erkundungen in ethnisch heterogenen Jugendkulturen*. transcript Verlag.
- Stolz, P. (2024, 22. Januar). Antisemitismus in Berliner Schulen: Seit vielen Jahren ein vernachlässigtes Problem. *Der Tagesspiegel*. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/antisemitismus-in-berliner-schulen-seit-vielen-jahren-ein-vernachlassigtes-problem-11077141.html>
- Storz, N. & Friedrichs, N. (2023). Antisemitische Einstellungen von Muslim:innen im Zusammenhang von Religiosität und Herkunftskontext. In P.-I. Villa (Hrsg.), *Polarisierte Welten. Verhandlungen des 41. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2022* (Tagungsbände der DGS, Bd. 41).
- Sturzbecher, D. & Freytag, R. (Hrsg.). (2000). *Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Wagner, M. & Weiß, B. (2014). Meta-Analyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (Handbuch, S. 1117–1126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wetzels, P., Brettfeld, K., Endtricht, R., Farren, D. & Fischer, J. M. (2022). *Verbreitung extremismusaffiner politischer Einstellungen sowie Konfrontationen mit Intoleranz und poli-*

- tischem Extremismus in Deutschland 2021. Deskriptive Grundausswertungen der repräsentativen Bevölkerungsbefragung „Menschen in Deutschland 2021“, Institut für Kriminologie an der Fakultät für Rechtswissenschaft der Universität Hamburg.*
- Widmaier, B. (2022). *Extremismuspräventive Demokratieförderung. Eine kritische Intervention.* Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Widmaier, B. (2024). Förderpolitische Steuerung in der non-formalen politischen Bildung. In M. Rodrian-Pfennig, H. Oppenhäuser, G. Gläser & U. Dannemann (Hrsg.), *Dirty Capitalism. Politische Ökonomie (in) der politischen Bildung* (S. 203–221). Westfälisches Dampfboot.
- Wiegemann, R. (2024). Ankündigung des Vortrags „Antisemitische Kontinuitäten am Beispiel des israelbezogenen Antisemitismus – Einordnungen und Impulse für Lehrer\*innen“. Verfügbar unter:  
<https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:7158373970734428160/>
- Wittenberg, R., Prosch, B. & Abraham, M. (1995). Struktur und Ausmaß des Antisemitismus in der ehemaligen DDR: Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage unter Erwachsenen und einer regional begrenzten schriftlichen Befragung unter Jugendlichen. *Jahrbuch für Antisemitismusforschung* 4, 88–106.
- Wolf, C. (2021). *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen.* Wiesbaden: Springer VS.
- World Jewish Congress. (2019). *Germany Anti-semitism Assessment Study. General Population Survey.* o. O. Verfügbar unter: [https://jedervierte.com/wp-content/uploads/2021/01/WJC-Germany-Antisemitism-Assessment-Survey\\_Topline-Results\\_General-Population2.pdf](https://jedervierte.com/wp-content/uploads/2021/01/WJC-Germany-Antisemitism-Assessment-Survey_Topline-Results_General-Population2.pdf)
- World Jewish Congress (Hrsg.). (2022). *The 2022 WJC Report on Anti-Semitism in Germany.* O.O.
- Zick, A., Jensen, S., Marth, J., Krause, D. & Döring, G. (2017). *Verbreitung von Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung. Ergebnisse ausgewählter repräsentativer Umfragen. Expertise für den unabhängigen Expertenkreis Antisemitismus,* Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, Universität Bielefeld. Verfügbar unter: [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG\\_ASBericht\\_Expertenrat\\_Mar2017.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2919878/2920030/IKG_ASBericht_Expertenrat_Mar2017.pdf)
- Zick, A. & Küpper, B. (Hrsg.). (2021). *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21.* Bonn: Dietz. Verfügbar unter: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=65478&token=d51fbf0ad16a903133c9dcb54e4e5d58382d096f>
- Zick, A., Küpper, B. & Berghan, W. (Hrsg.). (2019). *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19.* Bonn: Dietz.
- Zick, A., Küpper, B. & Mokros, N. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23.* Bonn: Dietz.

Heike Rainer

## Schulsozialarbeiterische Perspektiven auf Genderreflexion im Bedingungsgefüge Schule

### Zusammenfassung

In den letzten Jahren haben empirische Forschungen zur Ausgestaltung von Professionalität im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zugenommen (Zipperle & Baur, 2023). Dabei bilden Fragen zu genderreflexiver Professionalität und der reflexiven Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt weiterhin eine empirische Leerstelle (Groß & Nachtigall, 2022; Spies, 2017a). Entlang der diesem Beitrag zu Grunde liegenden qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie mit Schulsozialarbeiter\*innen konnte hinsichtlich der Ausgestaltung genderreflexiver Professionalität bereits nachgezeichnet werden, dass in der Praxis „auch wenn vielfach versucht wird, das Thema Geschlecht zu vermeiden, es ‚immer mitläuft‘ und ein unreflektierter Umgang einengende binäre Zuschreibungen festigen und dabei professionelle Ansprüche unterwandern kann“ (Rainer, im Druck, S. 242). Dieser nun vorliegende Beitrag rekonstruiert individuelle Sinnverständnisse der Schulsozialarbeitenden entlang ihrer dargestellten bildungsbezogenen Tätigkeiten und erlebten Einbindung in Schule aus geschlechterreflektierender Perspektive sowie ihrer zu Grunde liegenden Konzeptualisierungen und Verständnisse von gender. Dabei werden Spannungsfelder hinsichtlich erlebter Einschränkungen im Bedingungsgefüge Schule (als konstruierter Ort der ‚Nicht-Thematisierung‘), und die Reproduktion binärer Geschlechtszuschreibungen innerhalb der Kooperation mit Lehrkräften diskutiert. Die Studie verdeutlicht auftretende Widersprüche und Reflexionsbedarfe seitens der Fachkräfte der Schulsozialarbeit in dem Ziel, professionsbezogene Auseinandersetzungen zu Machtverhältnissen sozialer Ungleichheit und der De- und Reproduktion von (Geschlechter-)normen entlang von emanzipativen Selbstbildungsprozessen zu fördern.

*Schlüsselworte:* Schulsozialarbeit, geschlechterreflektierende Bildung, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Bedingungsgefüge Schule

### School social work perspectives on gender reflection in school environment

#### Abstract

In recent years, empirical research on professionalism in the field of school social work has increased (Zipperle & Baur, 2023). However, questions about gender-reflective professionalism and the reflexive consideration of gender and sexual diversity remain an empirical gap (Groß & Nachtigall, 2022; Spies, 2017a). The qualitative-reconstructive interview study with school social workers on which this article is based has already shown that in practice, even if attempts are often made to avoid the topic of gender, it ‘always runs along’ and an unreflected approach can reinforce restrictive binary attributions and undermine professional standards (Rainer, in print, p. 241). This article reconstructs school social workers’ individual understandings of meaning based on their activities and experienced involvement in school from a gender-reflective perspective and their understanding and concepts of gender. The study discusses tensions regarding restrictions experienced in the school environment (as a constructed place of ‘non-thematization’) and the reproduction of binary gender attributions within the cooperation with teachers. The study highlights the contradictions that arise and the need for reflection on the part of school social work professionals with the aim of promoting profession-related debates on power relations of social inequality and the de- and construction of (gender) norms along emancipative self-education processes.

*Keywords:* school social work, gender-reflecting education, gender and sexual diversity, school environment

## Inhalt

1. Einführung und Ausgangspunkte .....	39
2. Theoretische Einbettung .....	40
3. Fragestellungen und Empirische Vorgehensweise.....	42
3.1 Methodologische Verankerung und Daten(ko-)Konstruktion .....	43
3.2 Datenauswertung .....	44
3.3 Reflexion von Gütekriterien und kritische Anmerkungen.....	46
4. Erkenntnisse – Phänomene und Begründungslinien.....	47
4.1 (Selbst-)Bildungsprozesse begleiten – im Bedingungsgefüge Schule.....	47
4.2 Kooperation mit Lehrkräften entlang binärer Geschlechtszuschreibungen...	54
5. Diskussion .....	56
Literatur.....	60

### 1. Einführung und Ausgangspunkte

Schulsozialarbeit zeichnet sich durch einen „ausdifferenzierten Professionalisierungsdiskurs“ (Zipperle & Baur, 2023, S. 378) aus und hat sich sowohl rechtlich als auch zahlenmäßig zunehmend in den letzten Jahrzehnten als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit etabliert (Thieme et al., 2023). Zugleich ist die hohe Heterogenität des Handlungsfeldes immer noch ein Charakteristikum (Zipperle & Baur, 2023). Fragen der Ausgestaltung von Professionalität und professionellem Handeln geraten stärker in den Blick wissenschaftlicher Forschung, die sich unter anderem mit fachlicher Autonomie, professionellen Selbstverständnissen und Handlungsprinzipien beschäftigt. Aktuelle empirische Studien adressieren insbesondere auch Fragen der Ausgestaltung von Professionalität im Bedingungsgefüge Schule und dem Verhältnis von Sozialer Arbeit und Schule. Basierend auf ihrem Sammelband zu aktuellen empirischen Studien zum Handlungsfeld sprechen Zipperle und Baur von der „Verortung der Schulsozialarbeit im Zwischen“ (2023, S. 373) und schlussfolgern hinsichtlich dem Bedingungsgefüge Schule: „Die Perspektive der Schule (und auch deren Tendenz zur Defizitorientierung und als verpflichtend zu durchlaufender Ort) ist Teil der schulsozialarbeiterischen Fallkonstitution und -bearbeitung, was die Ambivalenzen des pädagogischen Handelns auf besondere Weise verdeutlicht und Aushandlungsbedarfe manifestiert“ (Zipperle & Baur, 2023, S. 373). Dabei stellt innerhalb der empirischen Auseinandersetzung mit der Ausgestaltung von Professionalität eine geschlechterreflektierende Perspektive immer noch eine empirische Leerstelle dar (Spies, 2017a). Groß und Nachtigall kritisieren: „Die Schulsozialarbeit setzt sich im Vergleich mit außerschulischen Angeboten der (Offenen) Jugendarbeit bislang am wenigsten mit heteronormativitätskritischen Perspektiven und einer strukturellen Verankerung/Reflexion von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auseinander“ (2022, S. 310). Dabei ist die „Entwicklung einer reflexiven Haltung in der Auseinandersetzung mit Mechanismen von Ungleichheitsstrukturen“ (Rainer, 2018, S. 201) eine wesentliche Dimension von Professionalität, um auch „die eigene Eingebundenheit in Zuschreibungs- und Normierungsprozesse“ (ebd.) u. a. entlang von Geschlecht zu reflektieren. Erste empirische Erkenntnisse, die entlang der dieser vorliegenden empirischen Studie zu Grunde liegenden Interviews, vorliegen, zeigen, dass die Gefahr besteht, dass sich Schulsozialarbeit „innerhalb des schulischen Kontexts [...] zu eng an dessen Deutungsmuster

der Abweichung zu binden bereit ist“ (Spies & Rainer, 2016, S. 256) und stark in binären geschlechter- und differenzdeterminierenden und hierdurch einschränkenden Zuschreibungen verhaftet bleibt, obwohl sie im Anspruch der Dekonstruktion Chancengerechtigkeit fördern und Entwicklungsräume öffnen möchte (Rainer, im Druck; Rainer, 2020). Anknüpfend an diese Ausgangspunkte, werden im Folgenden entlang einer qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie mit Schulsozialarbeiter\*innen<sup>20</sup> in Niedersachsen Erkenntnisse zum Verhältnis Schule und Schulsozialarbeit entlang der Verständnisse und Ausgestaltungen geschlechterreflektierender und (selbst)bildungsbezogener Professionalität der Fachkräfte dargestellt und diskutiert.

## 2. Theoretische Einbettung

Bildung entlang eines emanzipatorischen Verständnisses impliziert Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbildung, wobei die Ermöglichung von Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen zunehmend als erweitertes Bildungsangebot von Sozialer Arbeit am und mit dem Ort Schule verortet wird (Baier & Fischer, 2018b). Die „explizite Benennung eines Bildungsauftrages“ (Rainer & Heil, 2023, S. 442) kann dabei „zur Schärfung des fachlichen Selbstverständnisses“ (ebd.) von Schulsozialarbeit beitragen. Er beinhaltet erstens, die Förderung von Bildungschancen entlang sozialer Ungleichheiten, Diskriminierungspraxen und dem Recht auf Bildung, zweitens, die Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen in der reflexiven Bearbeitung gesellschaftlicher normativer Anrufungen und Beschränkungen (u. a. entlang geschlechtlicher Zuschreibungen) und drittens, die Verschränkung mit professioneller Beziehungsarbeit, im Sinne von „Bildung durch Beziehung“ (ebd., S. 445). Bildung entlang des vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit erarbeiteten Bildungsverständnisses ermöglicht Selbstbildungsprozesse und „unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, ihren Bildungshorizont zu erweitern“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013, S. 8).

Empirische Studien zeigen, dass Fachkräfte der Schulsozialarbeit in der Praxis ihre Tätigkeiten sehr verschieden priorisieren und vielfältige Aufträge wahrnehmen. (Zipperle & Baur, 2023) Dies verdeutlichte u. a. auch eine landesweite Befragung in Niedersachsen, die aufzeigt, dass Fachkräfte diese Verschiedenheit auch als Unsicherheit und in weiterer Folge als Herausforderung für ihr eigenes Handeln erleben und sich Fortbildungen zu ‚grundlegendes Wissen zu Schulsozialarbeit und ihrem Selbstverständnis‘ wünschen (Busche-Baumann et al., 2014; Busche-Baumann, 2015). Auch in Lehrbüchern zum Handlungsfeld werden als Qualifizierungsempfehlungen für Schulsozialarbeitende „eine Reflexionskompetenz der beruflichen Identität, Rollenfindung und -sicherheit“ (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 246) betont. Die Rollenklärung und Profilschärfung ist gerade in Anbetracht der unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Erwartungen an Schulsozialarbeit bedeutsam (Baier & Fischer, 2018a). Für eine professionelle Schulsozialarbeit braucht es „spezifische Fachkompetenzen vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen von Zuständigkeiten und Arbeitsweisen [...], um auf diese Weise auch einer beliebigen ‚Allzuständigkeit‘ oder Subordination unter Schule zu entgehen“ (Baier, 2011a, S. 143). In diesem Sinne benötigt es eine fachliche Selbstdefinition sowie die Bereitschaft diese dann in Zusammenarbeit mit weiteren Professionen, vor allem der Schulpädagogik deren Fremdefinitionen gegenüberzusetzen und gemeinsam Aufträge zu definieren, die innerhalb der Fachlichkeit der Profession verortet sind. „Wer nicht imstande ist, sich selber zu definieren, wird fremddefiniert“ (Staub-Bernasconi, 2007, S. 8). Es ist wichtig auf die „fachliche Autonomie der Sozialpädagogik in der Schule“ (Speck, 2006, S. 239) zu achten, da gerade in schultheoretischen Begründungsmustern für Schulsozialarbeit die Gefahr liegt, dass die eigene Fachlichkeit und die Legitimation von Schulsozialarbeit zu kurz kommen können und Schulsozialarbeit zu einer Dienstleistung der Schule ohne eigenständigen Auftrag wird (ebd.). Als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit kann sich Schulsozialarbeit auf eine „eigenständige sozialpädagogische

<sup>20</sup> In diesem Beitrag wird innerhalb der theoretischen Ausführungen das Sternchen verwendet, um auf die soziale Konstruktion von Geschlecht hinzuweisen und vielfältige Geschlechtsidentitäten sichtbar zu machen (siehe auch Ehlert, 2022, S. 7).

Handlungskompetenz“ (Spies, 2018, S. 139) stützen und „sich somit auf Rollenklärungen und fachliche Überlegungen beziehen, die bereits übergreifend für das Gesamtspektrum Sozialer Arbeit entworfen wurden“ (Baier, 2011b, S. 86). Zugleich muss das Bedingungsgefüge Schule und dessen Handlungslogiken bedacht werden, da die Schulsozialarbeit in diese eingebunden und durch diese auch beeinflusst wird. Entlang dieses Verständnisses ergibt sich der wesentliche Auftrag der Ermöglichung und Begleitung von Bildungs- und Teilhabeprozessen vor allem in Sinne einer emanzipativ gedachten Selbstbildung. Sichtbar werden aber auch Spannungsfelder innerhalb der Bildungsverständnisse, Handlungslogiken und Zugänge seitens Schule und Sozialer Arbeit. Spies spricht davon, dass „die Handlungslogiken der Sozialen Arbeit und Schule teilweise im Kontrast zueinander stehen“ (Spies, 2018, S. 133). Gemeinsam mit weiteren Autor\*innen kommt sie entlang einer aktuellen qualitativ-rekonstruktiven Fallstudie zu folgender Schlussfolgerung:

„Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft, so zeigt sich in unserer Fallstudie, läuft Gefahr, in der Anpassung an schulische Logiken, Traditionen und Hierarchien Anteile ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit einzubüßen und Handlungsrouinen zu entwickeln, die zwar organisationale Notwendigkeiten bedienen, aber sozialpädagogische Handlungsmaximen vernachlässigen.“ (Spies, Speck & Steinbach, 2023, S. 244)

Während also im Fachdiskurs gefordert wird, dass „Schulsozialarbeit eine selbstreflexiv kritische Haltung gegenüber institutionellen (Macht- und Herrschafts-)Strukturen einnehmen, sich am politischen Gedanken Sozialer Gerechtigkeit und autonomer Handlungsfähigkeit orientieren“ (Spies & Pötter, 2011, S. 22) soll, rekonstruieren aktuelle empirische Studien Spannungsfelder zwischen autonomer, fachlicher Professionalität Sozialer Arbeit und deren Einbindung in das wirkmächtige Bedingungsgefüge Schule (siehe u. a. Berndt et al., 2023; Spies et al., 2023). Thieme et al. verdeutlichen dies entlang ihrer Studie sehr anschaulich und schlussfolgern, „dass die Entwicklung und Behauptung eines eigenständigen sozialpädagogischen Selbstverständnisses gerade für Schulsozialarbeitende, die in einem nicht genuin sozialpädagogischen, zugleich im Wesentlichen auch auf Selektion und Allokation zielenden Handlungsfeld tätig sind, besonders herausfordernd zu sein scheint. Denn mit der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule re-/produzieren sich Bildungsungleichheiten, denen die Soziale Arbeit im Sinne ihrer Orientierung an Gerechtigkeit [...] entgegenzuwirken sucht.“ (Thieme et al., 2023, S. 93) Will sie ihrem „Ideal, junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und/oder beruflichen Entwicklung zu fördern [...] und Bildungsbenachteiligungen im System zu reduzieren“ (Spies, 2017b, S. 85) entsprechen, müssen überschneidende, aber auch widersprüchliche Zielsetzungen im Erziehungs- und Bildungsauftrag (Spies & Pötter, 2011) berücksichtigt werden und die Kooperation von „gegenseitiger Anerkennung“ (Spies, 2018, S. 142) geleitet sein.

Eine wesentliche Paradoxie sozialpädagogischen aber auch schulpädagogischen Handelns ist dabei das Spannungsfeld von „Normerhaltung und individueller Förderung emanzipierender Bildungsprozesse“ (Rainer, 2021, S. 284).

„In beiden Bildungskontexten, der Schule und der Jugendarbeit, sind Mechanismen und Formen des Othering – der Subjektivierung, der machtvollen Unterwerfung, der Ausgrenzung und Normalisierung – bedeutsam. Trotz anderer Ansprüche sind diese pädagogischen Institutionen und Räume im hegemonialen Machtgefüge widersprüchlich verstrickt.“ (Riegel, 2016, S. 105)

Die Reflexion von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und normativen Zuschreibungen ist ein Beispiel für die Paradoxie von Re- und Dekonstruktion entlang derer Subjektbildungsprozesse verlaufen. Werden die „Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt“ (DBSH, 2014) als für die Ausrichtung der Profession Sozialer Arbeit wesentlich betrachtet, lässt sich in diesem Verständnis die Auseinandersetzung mit Vielfalt und die damit verbundene Beschäftigung mit Entstehungs- und Erhaltungsmechanismen sozialer Ungerechtigkeit, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskriminierungspraxen als originäre Themen der Sozialen Arbeit festmachen. Die Bewälti-

gung sozialer Probleme ist nicht unabhängig von gesellschaftlich bedeutungsvollen Strukturkategorien zu denken, sondern immer im Wissen, dass „individuelle Lebenslagen [...] durch gesellschaftliche Verteilungsgerechtigkeiten“ (Rainer, 2017, S. 22) und Anerkennungspraktiken beeinflusst werden. „Social workers walk that tightrope between the marginalised individual and the social and political environment that may have contributed to their marginalisation, and they need to be highly skilled and knowledgeable to work effectively in this context.“ (Gaine, 2011, S. vii) Im Bewusstsein, dass Geschlecht und intersektional verwobene Diversitätsdimensionen „die Lebenswirklichkeiten, die Subjektivierungsweisen, die Handlungsmöglichkeiten, die Teilhabechancen, die Zugangsmöglichkeiten und die Ermächtigungsstrategien“ (Kasten, 2021, S. 117) beeinflusst, stellt die Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen im Kontext geschlechtlicher und sexueller Vielfalt einen wesentlichen Aspekt sozialarbeiterischer Professionalität dar. Innerhalb von Bildungsprozessen, in welchen „ein sich selbst bildendes Subjekt und seine Interaktionen mit anderen“ im Zentrum stehen, ist die Auseinandersetzung mit Geschlecht immanent, denn Kinder und Jugendliche „erfahren und lernen die scheinbaren Selbstverständlichkeiten der Geschlechterunterscheidungen im aktiven Geschehen von Bildung. Die Geschlechtszugehörigkeit, die binäre Selbstkategorisierung als Mädchen\* oder Junge\* oder deren Zurückweisung bestimmen das Erleben und Handeln, das Aufwachsen von Kindern“ (Ehlert, 2022, S. 78). Geschlechterreflektierende (Selbst-)Bildung hat in den letzten Jahrzehnten Entwicklungen weg von einer „geschlechtsspezifischen Pädagogik mit einer Fokussierung auf Differenzen hin zu einer gendersensiblen Pädagogik, welche die Bedeutung der sozialen Kategorie Gender reflexiv konzeptioniert“ (Faulstich-Wieland, 2022, S. 501) verzeichnet. Im aktuellen Diskurs gewinnen queere und heteronormativitätskritische Zugänge zu Bildung an Bedeutung und sind „nicht nur daran orientiert, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sichtbar zu machen und anti-diskriminierend zu wirken, sondern wollen vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen ermöglichen, indem sie die hegemonialen Normen auf diesem Gebiet in Frage stellen und somit eine entnormalisierende Wirkung entfalten.“ (Busche & Cremers, 2021, S. 703) Diskriminierungskritische Bildung setzt sich als Ziel „biografische Eigensinnigkeit und fluide Identitäten jenseits von Normierungen zu begleiten“ (Ehlert, 2022, S. 92). Im Kontext offener Kinder- und Jugendarbeit konkretisieren Busche und Cremers diese geforderte geschlechterreflektierende Professionalität folgendermaßen:

„Die professionelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist daher aufgefordert zu reflektieren, inwieweit sie der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit verhaftet ist und z. B. eine Eindeutigkeit von Geschlecht und seine Unveränderbarkeit postuliert bzw. reproduziert. Problematisch ist der Versuch, Mädchen und Jungen in ihrem vermeintlichen So-Sein gerecht zu werden: Oft wird dabei Mädchen und Jungen eine Differenz unterstellt und entsprechend dieser Unterstellung werden differente (geschlechter-)gerechte Angebote konzipiert und somit Geschlechterdifferenzen erst als Effekt von stereotypen Unterstellungen und geschlechterdifferenzierenden Angeboten konstruiert“ (Busche & Cremers, 2021, S. 695).

### 3. Fragestellungen und Empirische Vorgehensweise

Diese empirische Untersuchung ist eine Teilstudie des landesweiten Forschungsprojekts zu ‚Schulsozialarbeit in Niedersachsen‘ (Busche-Baumann et al., 2014) und als Dissertationsprojekt angelegt. Sie reiht sich in die inzwischen vielfältigeren Forschungsprojekte zur Ausgestaltung professionellen Handelns und Professionalität im Handlungsfeld ein (Zipperle & Baur, 2023) und deckt dabei in ihrer Fokussierung auf Genderreflexion eine wesentliche Forschungslücke ab (Groß & Nachtigall, 2022; Rainer, 2016; Spies, 2017a). Die erkenntnisleitende Fragestellung der Studie ist:

- a) Wie werden (Selbst-)Bildungsprozesse seitens der Schulsozialarbeiter\*innen entlang von gender ermöglicht und mitgestaltet?

Entlang folgender zwei Unterfragen wird die Forschungsperspektive vertieft und erweitert, wobei in diesem Beitrag Erkenntnisse zu Frage (a) und (b) im Fokus stehen.

- b) Welche Verständnisse von gender lassen sich bei den Schulsozialarbeiter\*innen rekonstruieren?
- c) (Welche Bedeutung schreiben die Fachkräfte dieser Reflexionskategorie in ihrem professionellen Handeln und alltäglichen Arbeitskontext zu?)

„Dabei wird gender als theoretische Begrifflichkeit verwendet, die auf verschiedene geschlechtsbezogene Konzeptualisierungen hindeutet und als analytische Reflexionskategorie für soziale Konstruktionen betrachtet wird“ (Rainer, 2020, S. 166).

### 3.1 Methodologische Verankerung und Daten(ko)konstruktion

Durch den Fokus der empirischen Erhebung auf „die Fachkräfte, deren Sinnverständnisse und Handlungszusammenhänge“ (Rainer, 2016, S. 137) und der gendertheoretischen Reflexionsanforderung der (interaktiven) Konstruktion von Geschlecht wurde ein qualitatives Forschungsdesign mittels problemzentrierter Interviews eingebettet in die methodologischen Grundsätze der konstruktivistischen Grounded Theory gewählt. Diese ist, ähnlich wie die theoretische Konzeptualisierung von gender, in einem sozialkonstruktivistischem Wissenschaftsverständnis eingebettet und ist sich hierdurch bewusst, dass der „Forschungsgegenstand gender bereits im Sprechen, in der gemeinsamen Interaktion, konstruiert wird“ (Rainer, 2020, S. 165). Entlang dieses Verständnisses muss die interaktive Co-Konstruktion der Daten, bzw. „co-constructing knowledge“ (Oelsen, 2011, S. 421) in den Blick genommen und auch das Handeln und Sprechen der Forschenden reflexiv betrachtet werden. Als eine Entwicklungsrichtung „qualitativ-interpretativer Forschung“ (Strübing, 2014, S. 2) sieht die konstruktivistische Grounded Theory die Forschenden nicht nur als „neutrale Beobachter“ (ebd., S. 12), sondern betont: „Research acts are not given; they are constructed. Viewing the research as constructed rather than discovered fosters researchers’ reflexivity about their actions and decisions“ (Charmaz, 2014, S. 13). Entlang dieses Verständnisses ist die transparente Erläuterung des methodischen Vorgehens und der getroffenen Entscheidungen, die Reflexion leitender (Vor-)Annahmen sowie der eigenen persönlichen, sozialen und beruflichen Eingebundenheit unabdingbar. Während ich den Prozess der Interviewkonzeption sowie der Dynamiken und Herausforderungen in der Interviewinteraktion entlang machtsensibler Fragestellungen u. a. zum widersprüchlichen Machtverhältnis von Praktiker\*in und Forschenden bereits analysiert habe (siehe hierzu Rainer, 2020) möchte ich an dieser Stelle den Prozess der Datenauswertung reflexiv in den Blick nehmen. Um dies genauer zu beschreiben und auch inne liegende Fallstricke zu identifizieren ist es notwendig meine Vorgehensweise der Daten(ko)konstruktion genauer darzustellen. Entlang des Erkenntnisinteresses wurden qualitative Interviews mit Schulsozialarbeiter\*innen geführt, in welchen versucht wurde „über verschiedene Wege zum Gegenstandsthema gemeinsam ins Sprechen zu kommen“ (Rainer, 2020, S. 169). Dabei orientierte ich mich bei der Konzeptualisierung des Leitfadens und der Durchführung an dem problemzentrierten Interview nach Witzel (Witzel & Reiter, 2012) sowie dem ‚Intensive Interview‘ nach Charmaz (2014). Witzel betont, dass mit der Begrifflichkeit der Problemzentrierung die ‚Problemstellung‘ im Sinne der Forschungsthematik und -fragen gemeint ist und eben nicht „issues that are ‚problematic““ (Witzel & Reiter, 2012, S. 4f.). Diese Differenzierung ist gerade in Bezug auf die Beschäftigung mit gender bedeutsam, da die Auseinandersetzung hierzu vielfach in einem problemfokussierten Diskurs stattfindet und gerade auch in der Praxis oft mit An-, Über- und Herausforderungen an Stelle von Chancen und Möglichkeiten verknüpft wird (Rainer, 2020). Entlang der Metapher von forschen als „well-informed travelling“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 4) sieht auch Witzel die Forscherin als Co-Produzentin: „Together with the respondents encountered, she interactively co-constructs knowledge that she will take home“ (ebd., S. 2). Der Ansatz des problemzentrierten (oder themenzentrierten) Interviews ist u. a. zur Erforschung von Erfahrungen, Erklärungszusammenhängen und individuellen Meinungen geeignet (ebd.) und ermöglicht eine themenbezogene reflexive Interaktion zwischen den Gesprächspartner\*innen.

Der Zugang zu den Schulsozialarbeiter\*innen gelang über die Mitarbeit an der landesweiten mixed-method Studie „Schulsozialarbeit in Niedersachsen – Rahmenbedingungen, Konzepte, Kooperationen“ (Busche-Baumann et al., 2014). Im Rahmen der quantitativen Onlinebefragung der Schulsozialarbeiter\*innen<sup>21</sup> wurden diese gefragt, ob sie auch für ein qualitatives Interview zur Verfügung stehen. Hierdurch ergab sich eine relative große Anzahl potenzieller Interviewpartner\*innen, die ich im ersten Erhebungsschritt entlang von Kriterien<sup>22</sup> filterte und einzeln anschrieb und bei Bereitschaft mit ihnen ein telefonisches Vorgespräch vereinbarte. Nach den ersten geführten Interviews und deren beginnender Auswertung, schrieb ich, orientiert nach dem Konzept des „theoretical sampling“ (Muckel, 2011, S. 337) weitere ausgewählte Interviewpartner\*innen an, „welche die größte Chance bieten, die relevantesten Daten über das untersuchte Phänomen [...] zu gewinnen“ (ebd.). Ziel war es möglichst „kontrastierende Fälle“ (ebd.) zu erheben. Aus diesem Grund schrieb ich in der zweiten Erhebungsphase u. a. explizit eine Schulsozialarbeiterin\* an, die sich intensiv mit geschlechterreflektierender Bildungsarbeit beschäftigt (I10) und einen männlichen\* Schulsozialarbeiter\* an einer alternativen Gesamtschule (I13). Insgesamt führte ich so im Verlauf des Jahres 2014 12 Einzelinterviews und ein Gruppeninterview mit drei Schulsozialarbeiter\*innen wobei letzteres als Einzelinterview geplant war und sich erst vor Ort anders ergeben hat. Somit wurden 13 problemzentrierte Interviews mit 15 Fachkräften geführt. Dabei muss kritisch festgehalten werden, dass ich das theoretische Sampling entlang der Grounded Theory aus forschungspragmatischen und lebensweltbezogenen Gründen nur bedingt umsetzen konnte, was unter 3.3 näher erläutert wird. Jedoch konnte ich im Verlauf des Jahres 2014 in dem die Interviews geführt wurden bereits durch Postmemos und erstes Line by Line Codieren (siehe 3.2) den Leitfaden weiterentwickeln bzw. fokussieren und, wie beschrieben, in einer zweiten Erhebungsphase die letzten drei Interviewpartner\*innen entlang erster theoretischer Perspektiven auswählen.

Die Interviews fanden alle persönlich in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulsozialarbeiter\*innen an den Schulen statt und dauerten zwischen 60 und 120 Minuten. Die jeweiligen Vor- und Nachgespräche hielt ich im Postmemo (Posttranskript) als Gedächtnisprotokoll fest. Das Postskript, als eine Kurzform für „post-communication description – is produced immediately after the interview“ (Witzel & Reiter, 2012, S. 95), beinhaltet Informationen und Eindrücke von vor, während und nach dem Interview sowie auch Beobachtungen aus dem Besuch an der Schule, vor allem zum Beratungsraum der jeweiligen Schulsozialarbeit und deren Verortung an der Schule. Postskripts beinhalten somit auch Hinweise zur Atmosphäre und Stimmung während der Gespräche und können stellenweise wertvolle Hinweise im Auswertungsprozess geben. Im Sinne der zirkulären Anlage von Datenerhebung und -auswertung ergänzte ich die Postmemos zunehmend auch mit ersten vergleichenden und kontrastierenden Momenten zwischen den geführten Interviews, sowie emergierenden analytischen Fragestellungen ans Material.

### 3.2 Datenauswertung

Die Interviews wurden wortwörtlich transkribiert und diese Transkripte sowie die Postmemos bilden die Datengrundlage für die einzelnen Auswertungsschritte. Während auch Witzel auf Kodieren als Grundlage der Auswertung im Kontext problemzentrierter Interviews eingeht (Wit-

<sup>21</sup> Die (bereinigte) Grundgesamtheit der quantitativen Befragung von Fachkräften im Handlungsfeld der Schulsozialarbeit war n = 485. (Busche-Baumann et al., 2014) Von diesen erklärten sich 128 Schulsozialarbeiter\*innen bereit für ein persönliches Interview, wobei diejenigen mit unter einem Jahr Berufserfahrung im ersten Schritt ausgeschlossen wurden.

<sup>22</sup> Ein Auswahlkriterium war die facheinschlägige Ausbildung der Schulsozialarbeiter\*innen (in der Sozialen Arbeit mit staatlicher Anerkennung), welches sich am theoretischen Fachdiskurs orientiert, der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit verortet (siehe 2. theoretische Einbettung) und wissenschaftliches Wissen als „notwendige Voraussetzung für professionelles Handeln“ (Busche-Baumann et al., 2014, S. 9) setzt. Darüber hinaus strebte ich im ersten Auswahlschritt der Interviewpartner\*innen eine möglichst große Vielfalt von unterschiedlichen Anstellungsträgern, Schulformen, Stadt/Land, beruflichen Hintergründen, Alter, Geschlecht sowie Berufsjahren in der Schulsozialarbeit an.

zel & Reiter, 2012), stehen hier die Analyseschritte nach Charmaz (2011; 2014) im Vordergrund und werden entlang der konkreten Umsetzung in der Forschungsstudie dargestellt. „Grounded theory coding is the process of defining what data are about.” (Charmaz, 2014, S. 111) Dabei geht Kodieren über eine reine inhaltliche Beschreibung hinaus. Es gilt: „you move beyond concrete statements in the data to making analytical sense of stories, statements, and observations” (ebd.) und “you begin to conceptualize what is happening in the data” (ebd., S. 113). Dabei verläuft das Kodieren nach mindestens zwei Phasen, erstens Initial Coding und zweitens Focused Coding. In der Phase des Initial (oder auch Open) Codings wählte ich die Methode des line-by-line Kodierens, bei welchem jede Zeile des Datenmaterials mit einem möglichst kurzen, intuitiv schnell gesetzten Code versetzt wird. Dieses erste Codieren passierte in Papierform, um unmittelbar und direkt am Material die gesetzten Codes als Randnotiz verschriftlichen zu können. Insgesamt wurde ein Drittel der Interviews im ersten Schritt mittels line-by-line Coding analysiert. Dabei wird versucht so nah wie möglich an dem Gesagten der Interviewpartner\*innen zu bleiben und zugleich auf die Handlungen und das Verhalten – auf actions zu fokussieren, um die Dynamiken, mögliche Veränderungen und in weiterer Folge Widersprüche von (impliziten und expliziten) Aussagen und Verhalten einer Person zu rekonstruieren. Es entspricht somit einer induktiven Herangehensweise an Stelle von deduktiven theoretischen Konzeptionen (Charmaz, 2014). Das Potential liegt hier auch in der Identifikation von auftretenden Widersprüchen, u. a. zwischen expliziten Äußerungen und impliziten Botschaften im Material. „When you code early in-depth interview data, you gain a close look at what participants say and, likely struggle with” (Charmaz, 2014, S. 125). Hinsichtlich der Konzeptualisierungen von gender Verständnissen der Schulsozialarbeitenden wurden hierdurch auftretende Widersprüche zwischen Re- und Dekonstruktion von (binären) Geschlechtervorstellungen sowie expliziter Verneinung von Bedeutung und impliziter fortwährender Berücksichtigung der Reflexionskategorie sichtbar (Rainer, im Druck). „In Vivo Codes“, d. h. Codes die aus direkten Zitaten der Interviewpartner\*innen stammen, bergen das Potential, möglichst nah an den gesprochenen Wörtern zu bleiben und mehr Augenmerk auf den Sprachgebrauch und dessen Bedeutungszuschreibung zu legen. Sie können auch dabei unterstützen „sensitizing concepts“ (Charmaz, 2014, S. 117), wie exemplarisch theoretische Konzeptualisierungen von gender, Machtverhältnissen und sozialer Ungleichheit, sowie Wissen zum Fachdiskurs von Sozialer Arbeit und Gender wie auch Sozialer Arbeit in und mit dem System Schule und theoretische Auseinandersetzungen zu Professionalität, einerseits im Hinterkopf zu bewahren aber andererseits auch kritisch zu reflektieren, um nicht vorgefasste Annahmen über das Material ‚zu stülpen‘. „These concepts give you starting points for initiating your analysis but do not determine its content.” (ebd.) Ein wesentliches sensibilisierendes Konzept in meiner Forschung war die Verankerung von Genderreflexion als Professionalitätsdimension Sozialer Arbeit (Rainer, 2020).

Diese ersten initial codes sind die Ausgangsbasis für den zweiten Schritt des Focused Codings: „Our initial codes give us possible paths to take our analyses. But which one shall we take? Through studying and comparing our codes, we choose telling initial codes or devise a code that subsumes numerous initial codes. We treat these codes as focused codes to examine large batches of data.” (Charmaz, 2014, S. 138). Um diese Konzepte besser einschränken und fokussieren zu können, erstellte ich in einem Zwischenschritt Fallrekonstruktionen (fallbezogene Auswertungsmemos) von fünf Interviews in denen ich die auftauchenden Phänomene (u. a. Vermeidungsstrategien des Themas gender sowie Konzeptualisierungen von gender) darstellte, erläuterte und zugleich auch nach Erklärungsansätzen und Begründungslinien im Material selbst suchte. Diese fünf Interviews wurden entlang der größtmöglichen inhaltlichen Kontrastierung innerhalb der Postmemos ausgewählt. Entlang dieser beiden Analyseschritte und infolgedessen dem Computer gestützten focused coding mittels MAXQDA entlang ausgewählter Konzepte (u. a. ‚reflektieren im Reden‘, ‚unterschiedlich ticken‘, ‚im Hinterkopf haben‘) und dem Verfassen analytischer Memos zu einzelnen focused codes stellte sich einerseits die Auseinandersetzung mit Widersprüchen und Antinomien im professionellen Handeln (siehe hierzu Rainer, im Druck) als wesentlich für das Verständnis der auftretenden Phänomene im Datenmaterial dar; andererseits wiesen die im Material identifizierten Konzepte

zu (impliziten und expliziten) Re- und Dekonstruktion von Geschlechternormen (Rainer, im Druck) und dem Verhältnis Sozialer Arbeit und Schule (siehe diesen Beitrag) auf die Notwendigkeit der theoretischen Verschränkung zu Bildungsverständnissen und -aufträgen Sozialer Arbeit in Kooperation und Abgrenzung zum schulischen Bildungsauftrag sowie der reflexiven Bearbeitung von Antinomien hin (Rainer & Heil, 2023; Rainer, 2021).

### 3.3 Reflexion von Gütekriterien und kritische Anmerkungen

Insbesondere der Datenerhebungs- und -auswertungsprozess muss reflexiv betrachtet werden, da sich durch meine Entscheidungen und Vorgehensweise einerseits Fallstricke und Einschränkungen, andererseits aber auch Chancen ergeben haben.

Erstens muss der Entstehungskontext der Daten im Jahr 2014 kritisch berücksichtigt werden, vor allem hinsichtlich gesellschaftlicher und rechtlicher Entwicklungen seit 2014. Einerseits sollen hier die Dynamiken der Pandemiezeit benannt werden, andererseits auch die rechtlichen Entwicklungen durch den niedersächsischen Erlass 2017/2018 bzgl. schulischer Trägerschaft und der rechtlichen Verankerung von Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendstärkungsgesetz 2021 §13a SGBVIII (siehe hierzu auch Spies et al., 2023 & Thieme et al., 2023). Zudem müssen auch die Diskursentwicklungen hinsichtlich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, sowie die Präsenz der Themen im Alltagsdiskurs u. a. durch Me-too-Bewegungen oder auch das kürzlich beschlossene Selbstbestimmungsgesetz bzgl. Geschlechtseintrag mitbedacht werden. Aktuelle empirische Studien weisen jedoch darauf hin, dass Herausforderungen sowohl hinsichtlich genderreflektierter Jugendarbeit im Dilemma von De- und Rekonstruktion als auch der fortdauernden vielfachen Ausblendung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (Groß & Nachtigall, 2022) nicht an Aktualität verloren haben. So bleibt auch das spannungsbetonte Verhältnis Sozialer Arbeit und Schule und dessen Einfluss auf die Ausgestaltung autonomer fachliche Professionalität seitens der Sozialen Arbeit bestehen, wenn es auch durch rechtliche Entwicklungen beeinflusst wird (u. a. Berndt et al. 2023; Spies et al., 2023; Thieme et al. 2023).

Zweitens zog sich, vielfältigen (forschungspragmatischen aber auch lebensweltlichen) Gründen geschuldet, der Auswertungsprozess der Interviews über mehrere Jahre (Codierungsphasen zwischen 2014 und 2020 und wieder ab 2023), während die Interviews durchgängig im Jahr 2014 geführt wurden. Entlang dem Anspruch der theoretischen Sättigung muss dies kritisch betrachtet werden, da die Zirkularität von Daten(ko)konstruktion und Datenauswertung hierdurch nur bedingt umgesetzt werden konnte und hier eine weitere Phase der Daten(ko)konstruktion nach ausführlicherer Auswertung sicher gewinnbringend gewesen wäre, um auch dem Anspruch des theoretischen Samplings (Strübing, 2014) gerechter werden zu können. Zugleich birgt der lange Zeitraum der Auswertung in meiner Erfahrung auch eine Chance das Datenmaterial mit neuen Augen und weiteren sensibilisierenden Konzepten (u. a. theoretische Auseinandersetzungen zu emanzipatorischer Bildung und Sozialer Arbeit) betrachten zu können und hier ein tieferes und umfassenderes Verständnis für Phänomene und deren Erklärungsansätze zu entwickeln. Erkenntnisse, die im folgenden Beitrag diskutiert werden oder auch in anderen Beiträgen diskutiert wurden (Rainer, im Druck; Rainer, 2020), zeugen durch meine persönliche Auseinandersetzung der letzten zehn Jahre in Forschung und Lehre Sozialer Arbeit von einem facettenreicheren Verständnis von Theorie und Praxis Verhältnissen und der (widersprüchlichen) Ausgestaltung professionellen Handelns im ‚fachfremden‘ Bedingungsgefüge Schule.

Darüber hinaus ist im Verständnis der konstruktivistischen Grounded Theory die Anerkennung vielfältiger Perspektiven wesentlich, in den Worten von Charmaz (2011, S. 200): „Perspektivenvielfalt und multiple Wirklichkeiten zu akzeptieren, erfordert geschichtete Analysen und die Beschäftigung mit unserer eigenen Bedeutungskonstruktion und der der Forschungsteilnehmer/innen“. In meiner Erfahrung haben „kommunikative Validierungsstrategien“ (Strübing, 2014, S. 88) eine große Bedeutung, um intersubjektive Interpretationen und Erklärungsmuster

zu erarbeiten und eigenen Vorannahmen kontinuierlich zu reflektieren. Im Rahmen von Auswertungsrunden mit weiteren Promovend\*innen sowohl an der Uni Oldenburg, der HAWK (Hochschule für angewandte Wissenschaften und Kunst, Hildesheim) als auch an der FH Salzburg konnten Perspektiven erweitert und Denkansätze hinterfragt werden. Auch in Hinblick auf die geforderte „Praxistauglichkeit“ (Strübing, 2014, S. 85f.) im Sinne einer erweiterten Handlungsfähigkeit wurden erste Erkenntnisse und hieraus abgeleitete theoretische Impulse sowohl in Workshops (siehe Rainer, 2017) als auch in die Lehre mit Studierenden der Sozialen Arbeit integriert und gemeinsam weiterentwickelt. Gerade auch der offene Umgang mit Widersprüchen, Unsicherheiten und einer offenen fragenden Haltung wird hier immer wieder als bereichernd und zugleich auch ‚entlastend‘ erlebt.

## 4. Erkenntnisse – Phänomene und Begründungslinien

Im Folgenden werden die Erkenntnisse entlang der forschungsleitenden Fragestellungen dargestellt, bevor sie in Kapitel 5 mittels theoretischer Bezüge und weiterer empirischer Studien diskutiert werden. Im Fokus steht die Rekonstruktion individueller Sinnverständnisse der interviewten Schulsozialarbeiter\*innen. Entlang von Originalzitate wird versucht möglichst nah am Datenmaterial zu bleiben und auftretende Phänomene und Begründungslinien nachzuzeichnen. In diesem Beitrag werden in 4.1 Erkenntnisse zur Forschungsfrage (a) hinsichtlich bildungsbezogener Ziel- und Tätigkeitskonzeptionen aus geschlechterreflektierender Perspektive im Bedingungsgefüge Schule, als vielfach wahrgenommener ‚hinderlicher bzw. blinder Rahmen‘ dargelegt. Anschließend werden in 4.2 entlang der Forschungsfrage (b) zu Verständnissen von gender identifizierte binäre (und determinierende) Geschlechtszuschreibungen im Kontext der Kooperation mit Lehrkräften näher dargestellt.

Erkenntnisse zu auftretenden Dilemmata hinsichtlich Dekonstruktionsbestrebungen und fortlaufender Rekonstruktionen (binärer) Geschlechterzuschreibungen seitens der Fachkräfte sowie einer expliziten Nicht-Thematisierung von gender und zugleich kontinuierliche Bezugnahme als Beobachtungs- und Einordnungskategorie wurden dabei bereits in anderen Beiträgen entlang der Forschungsfrage (b) zu gender Verständnissen und (c) zur Bedeutungskonstruktion ausführlich analysiert (Rainer, im Druck & Rainer, 2020).

### 4.1 (Selbst-)Bildungsprozesse begleiten – im Bedingungsgefüge Schule

Folgend werden die in den Interviews identifizierten Verständnisse der Schulsozialarbeiter\*innen in „bildender Absicht“ (Spies, 2022, S. 503) nachgezeichnet, in Hinblick auf Forschungsfrage (a) zur Gestaltung von (Selbst-)Bildungsprozessen entlang von gender. Während der Leitfaden der Interviews auf Themen zu Genderreflexion fokussiert war, wurden auch Fragen zum Verständnis und der Ausgestaltung von Professionalität von Schulsozialarbeit integriert, um ein ganzheitlicheres Bild hinsichtlich professioneller Verständnisse, Anforderungen und Einschränkungen zu erlangen. Die Fragestellung „was an der Schule anders wäre, wenn’s keine Schulsozialarbeit geben würde“ (I12, 2014, Abs. 138) eröffnete hierbei folgenden Dialog mit einer Schulsozialarbeiterin an einem Gymnasium. Dieser ist einerseits im dargelegten Verständnis von Schulsozialarbeit charakteristisch für einige der interviewten Fachkräfte, weist andererseits aber u. a. in der Bezugnahme auf Fachbegriffe eine außergewöhnliche Bezugnahme sozialarbeiterischer Grundlagenbezüge auf:

I12: Ich glaube, dass viele Schüler nicht die Erfahrung machen könnten, dass Schule nicht nur mit dem Lernen endet, also sondern Schule auch noch was anderes bedeuten kann, also mein Stichwort ist da immer so **Lebensweltorientierung**. Ich glaube, es gibt nichts Schrecklicheres als das Gefühl zu haben, das ist für Schule und das bin ich als Mensch mit meinem Privatleben, mit dem was mich glücklich macht oder was mich plagt oder wie auch immer. Und ich glaube, dass das durch Schulsozialarbeit ein bisschen **aufgeweicht** ist. Diese Erfahrungen würden sie tendenziell weniger machen, es sei denn sie haben grad‘ Lehrer, die sie ansprechen können, die

aber immer wenig Zeit haben. **Es gäb' für viele Schüler eben kein' Raum, ja sich auch mal außerhalb von, wie ist meine Deutschnote beraten zu lassen.** Wenn's zu Hause nicht läuft, wenn es wenn Sorgen da sind, also ich glaube, dadurch dass die Schüler auch mal die Möglichkeit haben, zu mir zu kommen, wenn zum Beispiel 'ne Sorge da ist über 'n Mitschüler so, das einfach auch zu thematisieren und das fördert ja auch, weil ich dann bin ich ja nicht die Feuerwehr die losrennt und macht, **sondern mein Ansatz ist ja schon der, wie die Schüler da zu stützen selbst aktiv zu werden und ich glaube, dass das 'n Bereich ist, wenn der wegfiel, das wäre schon schade, also was so soziales Lernen einfach angeht und Selbstkompetenz.** [...] So und das ist einfach toll mit jungen Leuten daran zu arbeiten, sich da etwas zuzutrauen, den 'n bisschen **Handwerkszeug an die Hand zu geben** und so und das würde einfach wegfallen, weil das hier dann keine Rolle spielen würde, sozialen Lernen würde verschwindend gering passieren.

I: Okay. [-] Und wo sehen Sie so ja das große oder übergeordnete Ziel von Schulsozialarbeit?

I12: Eben dieses Stichwort Lebensweltorientierung, Schülern, also Hilfestellungen in allen Problemlagen zu geben, also eben **keine Grenze zu ziehen zwischen Schule und echtes Leben, so auch wenn das manchmal den Anschein hat, dieser Parallelwelt.** Da seh' ich 'n Ziel darin auch den **ganzen Menschen zu sehen** und nicht nur den Deutsch, Mathe, Englisch-Schüler, -Schülerin, sondern wirklich ganzheitlich auch wahrzunehmen und **Ansprechpartner zu sein für alle Problemlagen**, gut vernetzen zu können, Unterstützung anzubieten und ebenso dieses **soziale Lernen ein bisschen in den Schulalltag mit einzubringen** und Schüler zu den Schülern behilflich zu sein, sich Räume zu erobern, Grenzen ein bisschen aufzuweichen, eigene Räume zu haben und sei's erstmal tatsächlich so was wie ein Freizeitraum. Also deutlich zu machen, das ist euer Raum und ihr habt die Verantwortung. So **Eigenverantwortung zu stärken, Konfliktfähigkeit zu schulen**, weil das ist mein Haupt- mein Hauptgeschäft, Konflikte zu schlichten, mit Konflikten irgendwie zu arbeiten und das, ja, da einfach 'ne Unterstützung zu bieten. (I12, 2013, Abs. 139ff.)

Innerhalb ihrer Ausführungen konstruiert sie Schulsozialarbeit als Schnittstelle zwischen Schule und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und die Unterstützung bei Problem- und Konfliktbewältigung als ihr wesentliches Tätigkeitsfeld. In ihrer Sprache ‚weicht‘ Schulsozialarbeit die Grenzen zwischen Schule und Privatleben auf und sieht den „ganzen Menschen“ an Stelle der eindimensionalen Schüler\*innenrolle. Mit anderen Worten formuliert es eine Schulsozialarbeiterin ebenfalls an einem Gymnasium: „Also das, dass es jemand ist, der immer wieder das auch reinbringt und auch so diesen, ich sag' mal so diesen ganzen sozialen Aspekt auch mit in so 'ne Lernfabrik irgendwie integriert“ (I2, 2014, Abs. 162). Interviewpartnerin I10 spricht in diesem Zusammenhang von einer „Brückenfunktion“ (I10, 2014, Abs. 129) zwischen Kinder, Jugendlichen und Schule: „Also jemand mit dem ich irgendwo vielleicht positive Erlebnisse habe und der halt n Ansprechpartner ist und der andererseits auch im System Schule neue Dinge initiieren und anregen kann“ (ebd.). Der von ihr verwendete Begriff Ansprechpartner\*in kann als gemeinsamer Nenner hinsichtlich des Rollenverständnisses der interviewten Schulsozialarbeiter\*innen betrachtet werden, wie es die drei Schulsozialarbeiterinnen an einer berufsbildenden Schule im Gruppeninterview sagen, ohne Schulsozialarbeit hätten die Jugendlichen „keinen Ansprechpartner“ (I4, 2014, Abs. 420) und „viele wären nicht da, wo sie jetzt sind. Wir hätten sie verloren, die Schule hätte sie verloren“ (ebd., Abs. 423).

Die anfangs zitierte Schulsozialarbeiterin (I12) spricht – auch wenn nicht immer explizit – professionelle Handlungstheorien der Sozialen Arbeit wie Lebensweltorientierung, Empowerment, Konfliktbewältigung, Eigenverantwortung und Partizipation in ihrer Bedeutung für ihre Alltagspraxis an. Besonders betont sie hier auch im Kontext der Konfliktbewältigung die Förderung von Eigenverantwortung und Selbstkompetenz. Hier können deutliche Bezüge zu bildungsbezogenen Aufträgen der Schulsozialarbeit im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbefähigung gezogen werden (Rainer & Heil, 2023). Der Unterstützung bei der Konflikt- und Problembewältigung wird hier eine tragende Rolle im Sinne der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Lebenskompetenzen zugeschrieben. Eine Schulsozialarbeiterin weist exemplarisch auf die fehlende Kompetenz der Lehrkräfte bei der Unterstützung von

Problembewältigung hin: „Ich glaube, die Lehrer würden ganz schön so ins Schwimmen kommen, bei manchen sozialen Problemen einfach. Also bei Schülern mit schwierigen familiären Problemen“ (I8, 2014, Abs. 161) Auch Interviewpartnerin I11 an einer auslaufenden Hauptschule sieht den Beitrag der Schulsozialarbeit in dem Angebot der sozialen Beratung, Konfliktbewältigung und Unterstützung familiärer Probleme und schlussfolgert, dass Lehrkräfte und Schulsozialarbeit sich in ihren Tätigkeiten ergänzen, „man befruchtet sich gegenseitig“ (I11, 2014, Abs. 105). Eine weitere Schulsozialarbeiterin an einer kooperativen Gesamtschule verschränkt die Bedeutung von unterstützender Problembewältigung auch mit der Ermöglichung von Bildungschancen, wenn sie fehlende Problembewältigung mit Schulabsentismus verknüpft und zugleich fehlenden Ressourcen an Schule anspricht:

I1: Was wär' an der Schule anders? Ja, ich denke, die Probleme würden sich einfach verlagern und ich glaube es würden noch weniger Schüler zur Schule kommen als es jetzt schon ist (lacht). Ich glaube, es würden einfach wesentlich mehr Probleme doch letztendlich auch entstehen, die irgendwie ja, hoffentlich, weiß ich nicht, versucht werden würden durch Lehrkräfte aufzufangen zu werden. Aber das klappt meistens eben ja nicht so gut, weil die zeitlich ja anders eingebunden sind. [...] Also ich glaube, das würden viele Probleme auflaufen, die die jetzt nicht unbedingt aufgefangen werden könnten und dadurch würden eben Folgeprobleme für den Schüler entstehen. (I1, 2014, Abs. 15; 19)

Mit den Worten von Schulsozialarbeiterin I2: „In diesem sozialen Angebotsbereich würde wahrscheinlich ein relatives Vakuum herrschen und es würde auch niemand geben, der immer wieder den Fokus darauflegt (I2, 2014, Abs. 162). Sie konkretisiert diesen „sozialen Angebotsbereich“ in weiterer Folge exemplarisch entlang der Medienbildung: „Und ich hab' dann noch mal drauf beharrt, dass Medienpädagogik eben auch 'n ethisch-moralischen Aspekt haben muss, 'n sozialen Aspekt und nicht nur, dass Schüler umgehen können mit den Medien und dass wir hier 'ne gute Infrastruktur haben“ (I2, 2014, Abs. 162). Generell sieht sie die Schulsozialarbeit in der Pflicht „aktuelle Entwicklungen in die Schule mitzubringen, Sichtweisen erweitern“ (I2, 2012, Abs. 162). Neben Medienbildung als Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit wird in weiteren Interviews explizit auch Sexuelle Bildung benannt (u. a. I7, I5). Als Ziel setzt sie sich (nicht nur in der Medien- oder Sexuellen Bildung) weiter ausführend „die Schule ein bisschen sozialer zu machen, ne, 'n bisschen menschlicher, Freiräume zu schaffen für Menschen, die anders sind“ (I2, 2014, Abs. 164). Auch Interviewpartnerin I10 sieht Schulsozialarbeit in der Rolle aktuelle bildungsbezogene Themen zu Medienpädagogik oder sexueller Bildung in Schule zu bringen und betont auch die andere Rolle und Beziehung der Schulsozialarbeit zu Kindern und Jugendlichen: „Wo mehr Mut da ist, das mit Sozialpädagogen zu besprechen“ (I10, 2014, Abs. 133). Auch Interviewpartnerin I8 spricht von dem ‚sozialen Bereich‘ wenn sie die Aufgabe der Schulsozialarbeit beschreibt: „Lebensraum Schule positiv gestalten und eben am Ende dieses Schulweges Schüler so zu befähigen nicht nur im Kognitiven und Lernbereich, sondern auch im sozialen Bereich, dass der da bestehen kann irgendwie so im Alltag.“ (I8, 2014, Abs. 167)

Die zu Beginn zitierte Schulsozialarbeiterin eines Gymnasiums zielt darauf ab, die Jugendlichen zu ermutigen, sich mit ihrem „Rollenverständnis, sich in der Welt damit auseinanderzusetzen“ (I12, 2014, Abs. 99). Entlang einzelner Beispielsequenzen betont sie mehrfach, dass sie diskriminierende Äußerungen u. a. entlang von einschränkenden Rollenbildern und Geschlechtszuschreibungen (oder auch Herkunft und Religion) wahrnimmt, aufgreift und auch thematisiert. Sie spricht explizit davon, in diese Themen ‚reinzugehen‘ und sie aktiv zu bearbeiten. Unter anderem entlang von Rollenspielen versucht sie Empathie zu fördern und die Jugendlichen zum Nachdenken anzuregen. Sie grenzt sich dabei auch aktiv von Lehrkräften ab:

I12: das hab' ich aufgegriffen und da merk' ich so, also ich glaube, Lehrer sind da häufig so hu, was machen wir jetzt denn, hier kocht gerade 'n Thema hoch und da merke ich so, da geh' ich gerne auch rein und sag' so Mensch und was wie kommt denn das und wie geht das und geht das nicht und wie ist 'n das mit den Frauen und und so und dann haben wir Rollenspiele, spontan

so Rollenspiele dazu gemacht und das war super. [...] Also da geh' ich schon rein ins Thema, wenn ich das bemerke. (I12, 2014, Abs. 94ff.)

Entlang ihrer Ausführungen entsteht der Eindruck, dass sie sich fachlich und methodisch kompetent fühlt, diese Themen anzugehen und hierzu bildungsbezogene Angebote und Impulse setzt. Zugleich betont sie aber bei der Frage, welche Berührungspunkte sie zu dem Thema in der Ausbildung hatte, dass diese sich auf Erfahrungen in Praktika (u. a. Frauenhaus) beschränkten, sie sich aber nicht an Seminare zu gendertheoretischen Grundlagen erinnern kann (I12, 2014, Abs. 6-22). Auch Interviewpartnerin I2 spricht eher zurückhaltend über Berührungspunkte zum Thema Geschlecht und gender im Rahmen ihrer Ausbildung der Sozialen Arbeit:

I2: Eigentlich gar nicht so viel, ne. Das ist ja ein Thema, das immer dazu gehört, finde ich, aber so ganz explizit kann ich das eigentlich nicht sagen, dass ich da vorbereitet wurde. Vielleicht hab' ich auch nicht die richtigen Seminare gewählt, man hat ja ne gewisse Auswahl, aber es war für mich nicht so n Schwerpunktthema. Also es war für mich immer wichtig und auch gerade im Hinblick auf das Thema Pubertät, weil ich auch immer einfach oder schon gerne mit Jugendlichen gearbeitet habe (-). Ich glaube in der Ausbildung war das jetzt nicht ne besondere Einheit. (I2, 2014, Abs. 18)

Diese und weitere Sequenzen von I2 und I12 erwecken den Eindruck, dass sie sich im Verhältnis zu Lehrkräften als Expertinnen im Themenfeld betrachten, obwohl sie zugleich angeben in der Ausbildung selbst auch wenig darüber gelernt zu haben. Einige der interviewten Sozialarbeiter\*innen identifizieren darüber hinaus einen Handlungsbedarf zum Thema gender in der Ausbildung von Lehrkräften: „Ich hab' das Gefühl, das wäre auch gut, wenn das in der Lehrerausbildung auch mehr Stellenwert auch hätte“ (I2, 2014, Abs. 44). Ähnliches wird von I5 an einer Förderschule angesprochen: „Interessant fänd' ich's, ob's Thema auch bei den Lehrern in der Ausbildung (lacht) ist, das, finde ich, ist dann ja immer noch so ne Frage. (I5, 2014, Abs. 15) Und I11 an einer auslaufenden Hauptschule betont entlang ihrer beruflichen Sozialisation (erst Lehramtsstudium und dann Master Soziale Arbeit), in ihrer ersten Ausbildung „da ist mir das nie begegnet. Also gar nicht, ne. Überhaupt gender, das Wort kannte ich auch, oder war mir jetzt nicht so präsent“ (I11, 2014, Abs. 7).

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass vereinzelte der befragten Schulsozialarbeiter\*innen aktiv genderreflexive und diversitätssensible Themen wahrnehmen und thematisieren und sich auch in ihrem Selbstverständnis als diejenigen sehen, die diese in die Schule ‚hinein‘ bringen. Diejenigen, die das Thema aktiv einbringen und thematisieren, wie exemplarisch I2, beziehen sich stark auf binäre Geschlechtervorstellungen entlang reproduzierenden ‚Differenzwissen‘ (siehe auch 4.2). Viele der Interviewpartner\*innen fühlen sich zugleich wenig auf das Thema in ihrer Ausbildung vorbereitet (eine Ausnahme ist hier I13, der sich aktiv mit gendertheoretischen Fragen beschäftigt) und fragen sich zugleich, ob es in der Lehramtsausbildung überhaupt thematisiert wird.

Wie bereits ersichtlich, gehen alle Interviewpartner\*innen an der einen oder anderen Stelle auf ihr Verhältnis zur Schule ein, auch hinsichtlich des Einflusses auf ihr Handeln und damit in weiterer Folge auch ihre Professionalität. Dabei wird Professionalität entlang von Geschlechterreflexion (meist jedoch, wie dargestellt, in einem zweigeschlechtlichen Differenzverständnis) im Kontext Schule vielfach problematisiert und als schwierig dargestellt. Besonders deutlich wird dies entlang der Einzelfallsequenz von I6, an einer integrativen Gesamtschule. Im Rahmen der Frage zur Ausbildung und den Berührungspunkten zu Geschlecht, antwortet I6 unmittelbar „Gar nicht“ (I6, 2014, Abs. 7). Entlang einer binären Differenzperspektive konstruiert sie Geschlecht einerseits als selbstverständliches Thema in der außerschulischen Jugendarbeit. „Ich hab' zehn Jahre in der Außerschulischen Kinder und Jugendarbeit gearbeitet in einem Jugendzentrum und da gab' es natürlich dann spezielle Angebote für Jungen und Mädchen, da hat man sich darüber Gedanken gemacht“ (I6, 2014, Abs. 19). Andererseits, sagt sie explizit, dass sie „das Thema, also diese geschlechtergetrennten Themen finde ich, in meiner jetzigen Situation hier gerade nicht so spannend, das ist nicht so etwas, worauf ich meinen

Fokus setzen möchte, ich könnte es und ich kann es, wenn es notwendig ist, wenn ich das, wenn ich irgendwo sehe, dass es da, dass es n Thema ist, was Probleme macht“ (I6, 2014, Abs. 81) und „ich hab‘ gerade nicht das Bedürfnis, das hier in der Schule noch mehr einzubringen“ (I6, 2014, Abs. 81). Während I2 also bewusst sagt, dass sie das Thema in die Schule einbringt, antwortet Schulsozialarbeiterin I6, dass sie dies im Kontext Schule nicht machen ‚möchte‘. Entlang einer ausführlicheren Analyse von Sequenzen von I6 wird ein Widerspruch sichtbar, der in einigen der Interviews wieder zu finden ist, und zwar zwischen „expliziter Nicht-Thematisierung von Geschlecht [...] und zugleich fortwährendem Rückzug auf Geschlecht als Wahrnehmungsfolie hinsichtlich Kinder und Jugendlichen auch hinsichtlich Fachkräften“ (Rainer, im Druck, S. 238).

Für die sichtbarwerdende Problematisierung genderreflexiver Professionalität im Kontext Schule lassen sich im Datenmaterial zwei verschiedene Begründungslinien identifizieren, die im Folgenden dargestellt und diskutiert werden. Die erste, oft vordergründig wirkende Begründungslinie, ist, dass gender als Zusatzthema und Mehrbelastung erlebt wird, wie es zum Beispiel bei Interviewpartnerin I6 sichtbar wird:

I6: Sich bewusst darüber zu sein, dass in jeder Situation immer eine Jungen- und eine Mädchenrolle da ist und dem auch Rechnung zu tragen. [...] Also das ist das, meine Vorstellung **und ich weiß nur, dass der Alltag das nicht zulässt. Also ich kann gar nicht so denken und ich kann gar nicht so planen und das dann kann ich irgendwie neben den vielen anderen Dingen, also das ist sehr schwer. Und das ist auch sehr schwer in dem System Schule.** Ich weiß, wir haben bei einigen Projekten, die wir beantragt haben, um öffentliche Gelder zu bekommen, kommt immer diese Frage und dann machen alle die an diesem Tisch sitzen und mitarbeiten verdrehen die Augen und sagen, so und das Ganze jetzt noch mal. Ja, was ist denn der Vorteil für die Mädchen, was ist der Vorteil für die Jungs. Wie können wir sie andere ansprechen, wie können wir die anders ansprechen. Wie können wir von diesem, vielleicht von uns vorgelebten Rollenbild und -verständnis weg, um es neutral anzubieten und dann gehen dann viele und sagen, dann mach‘ ich nicht mehr mit, ich geh‘ jetzt zwei Schritt zurück. Also das ist mir zu viel Arbeit. Das ist mir zu viel. Das das nicht auch noch. (I6, 2014, Abs. 93)

Sie betont, dass sie dies in ihrem Handlungsalltag (am Ort Schule) nicht (auch) noch machen kann und berichtet darüber hinaus, dass sie diese Wahrnehmung auch bei den Lehrkräften macht. Dabei sollen zwei Aspekte kurz rausgegriffen werden. Zum einen wird auch in dieser Sequenz ihre unmittelbare Assoziation von gender mit „Geschlechtertrennung“ (Rainer, 2020, S. 173) sichtbar. Heteronormativitätskritische Reflexionsthemen und die eigene Eingebundenheit in Doing-gender-Prozesse (die ja immer mitlaufen) werden nicht thematisiert. Zum anderen betont sie wie „schwer in dem System Schule“ die Umsetzung ist und dass sie es „neben den vielen anderen Dingen“ nicht noch zusätzlich machen kann. Sie konstruiert gender an dieser Stelle als Spezialthema, das ‚zusätzlich‘ zu allem anderen noch umgesetzt werden soll, was in der Praxis eben nicht möglich ist. Ähnliches lässt sich auch bei den Interviewpartnerinnen I1, I4, I5 und I8 identifizieren, die alle davon sprechen dieses Thema nicht auch noch berücksichtigen zu können, während sie es in anderen Handlungsfeldern wie der Offenen Jugendarbeit ‚selbstverständlich‘ berücksichtigt haben (exemplarisch I8 und I6).<sup>23</sup>

Die zweite Begründungslinie ist mit der ersten verschränkt, bezieht sich aber stärker auf die Wahrnehmung des Systems Schule und hiermit verknüpft auch dem (wahrgenommenen) Zugang der Lehrkräfte zu diversitätssensiblen Themen und Reflexionsanforderungen. Dabei steht die Nicht-Thematisierung seitens Schule, erlebte Unsicherheit und die Verknüpfung von Schule als Ort der ‚Wissensvermittlung‘ im Vordergrund. Besonders deutlich wird dies bei Schulsozialarbeiterin I12<sup>24</sup>, die wie oben dargestellt, eine Bereitschaft zeigt, diversitätssensible

<sup>23</sup> Auslagerungsphänomen von Genderreflexion auf ‚andere‘ Handlungsfelder der Sozialen Arbeit sind in weiteren Interviews präsent und werden in Rainer (2020) und Rainer (im Druck) näher dargestellt.

<sup>24</sup> Die folgende Analyse bezieht sich im ersten Schritt entlang einer Einzelfallstudie auf Interviewpartnerin I12, da ihre Ausführungen zum Bedingungsgefüge Schule exemplarisch veranschaulichen, was einige der Interviewpartner\*innen zu ‚gender ist kein Thema in der Schule‘ (u. a. I1, I2, I6, I11) und Handlungsverunsicherung seitens Lehrkräfte darstellen. Besonders ist diese Einzelfallanalyse, da die Interviewpartnerin im nächsten Schritt

Themen mit den Jugendlichen zu bearbeiten und zugleich an mehreren Stellen den Kontext Schule kritisch erwähnt, wie in folgender Sequenz:

I12: wenn hier ein Fünftklässler erzählt am Anfang des Sozialtrainings in so 'ner Stuhlkreisrunde, meine Eltern haben sich im letzten Monat getrennt und mein Papa hat jetzt auch 'n neuen Freund. Schluck. Alle so. Und dann wird nicht mehr drüber gesprochen. Also es ist noch nicht normal. Und dieser Fünftklässler ging ganz unbefangen zum Beispiel damit um und das war großartig schön, aber der hat keine Reaktion bekommen. Ich glaube nicht, dass das für seine Mitschüler oder Lehrer normal war. Also ich weiß noch, mich sprach' dann der Klassenlehrer der damalige an im Lehrerzimmer [...] Und der war so ah, peinlich berührt. Und das ist zum Beispiel so 'n Mann, der lebt 'n ganz traditionelles Bild so, **den überfordert das total so**. Und was ich wichtig finde ist, sich mit seinem eigenen Geschlecht in alle Richtungen auch auseinanderzusetzen, ich finde das ist das ist so, wo ich denke, bitte tut das. **Auch wenn ihr hier acht Jahre eigentlich nichts darüber gehört habt, als gäbe es keine Homosexualität, Bisexualität, Transsexualität und so weiter. So den den Mut zu haben, sich mit seinem Geschlecht und allem was dazu, also ist ja, dazu gehört ja nicht nur die Sexualität, das ganze Rollenverständnis, sich in der Welt damit auseinanderzusetzen.** (I12, 2014, Abs. 99)

Entlang ihrer Ausführungen, versucht sie Impulse zur Dekonstruktion einengender Geschlechter- und Rollenbilder zu setzen, die Reflexion der eigenen Biografie sowie eine offene Haltung zu fördern. Zugleich wird ihr Blick auf Lehrkräfte und Schule hinsichtlich geschlechterreflektierender Bildung sichtbar. Scheinbar nebenbei erwähnt sie, dass Jugendliche „acht Jahre eigentlich nichts darüber gehört haben“ (in Bezug auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt) und dass es Mut erfordert sich damit aktiv auseinander zu setzen. Dabei beschreibt sie die Reaktion und damit verknüpfte Haltung des Lehrers, der angesichts der ‚queeren‘ Familiengeschichte des Jugendlichen seine eigene Überraschung und Unsicherheit ausdrückt und auf sie hiermit überfordert wirkt. Diese erlebte Handlungsunsicherheit nimmt sie öfters in Gesprächen mit Lehrkräften wahr:

I12: ne große Verunsicherung, also ganz viel Unwissenheit, ne große Verunsicherung, wie gehen wir denn jetzt damit um, was ist denn jetzt politisch korrekt. Der der Versuch möglichst pragmatisch damit umzugehen. [...] Da also, ja, sonst. Ist das es sehr personenabhängig ist, es gibt Lehrer, die sind da sehr sehr offen die haben da ganz viele Berührungspunkte, weil das ist so 'n bisschen das Stichwort, Berührungspunkte, das ist das Thema. Auch so 'ne ganz große Unsicherheit, kann ich das jetzt ansprechen oder ist das zu privat und das erkläre ich mir mit mit 'ner großen Unsicherheit und Unwissenheit. (I12, 2014, Abs. 65)

Diese von ihr wahrgenommene Verunsicherung bringt sie auch mit der Professionsrolle in Zusammenhang und kritisiert die Lehrkräfte wie folgt: „Und dann ist die Mentalität aber auch nicht die, ich hab' keine Ahnung, ich frag' einfach mal nach. Das ist hier nicht. Weil man ist es ja auch gewohnt, der oder die Wissende zu sein“ (I12, 2014, Abs. 65). Diese gewohnte und eingeübte Rolle der ‚Wissenden‘ steht, ihrer Einschätzung nach, einer suchenden und neugierig offenen Haltung im Weg. Neben dieser erlebten Unsicherheit, kritisiert sie, an mehreren Stellen den schulischen (Nicht-) Umgang mit sexueller Vielfalt (als Dimension von gender als Reflexionskategorie) und beschreibt Schule als Ort der Nicht-Thematisierung:

I12: also was ich schon merke ist so, [...] ich finde schon, dass das Thema sexuelle Orientierung ein wenig zu kurz kommt an der Schule. Da ist Schule immer noch so n bisschen Parallelwelt so, weil rein statistisch gesehen haben wir 'ne ganze Menge homosexueller Schüler [...] (I12, 2014, Abs. 41)

I12: Sexualität ist kein Thema. Also diese Beispiele, die ich vorhin genannt habe, wenn so von außen solche Geschichten hereingetragen werden, ist das eher so betretenes Schweigen, so 'n bisschen och, ja. Müssen wir das? Also so 'n bisschen so. Es ich erlebe es schon so, der (originäre) Auftrag hier ist Wissensvermittlung, so. [...] Also da ist erstmal keine Offenheit neuen Erfahrungen gegenüber. [...] Also wenn jetzt jemand käme und sagen würde, also wir wir müssen

---

auch ihre eigene Eingebundenheit in diesem System aktiv reflektiert (siehe, ‚versaut bin‘), was sie von den weiteren Interviewpartner\*innen abgrenzt.

hier im im Zuge von gender mal unsere Arbeit verändern, dann würden die wahrscheinlich sagen, nicht auch noch das. So. Also da dieses Selbstverständnis ist da nicht so gegeben. Also da ist gerade, erlebe ich so n Gymnasium, ist da schon ne Lernanstalt. (I12, 2014, Abs. 61)

Diese Nicht-Thematisierung identifiziert sie als Lücke in der Unterstützung der Jugendlichen. „die [homosexuellen Jugendlichen] stehen damit sehr allein da“ (I12, 2014, Abs. 41) und spricht ihre Bereitschaft an, diese Lücke zu füllen, „ich könnte mir auch Projekte dazu vorstellen“ (ebd.). Zugleich sieht sie dahingehend einerseits einen Weiterbildungsbedarf auf ihrer Seite: „ich könnte mir gut vorstellen, mich auch in der Richtung fortzubilden“ (ebd.), und fordert von Schule andererseits aber auch „'n bisschen die Haltung verändern“ (ebd.). Gerade letzteres sieht sie jedoch, auch entlang ihrer Ausführungen zu Gymnasium als primärer Ort der Wissensvermittlung und Lernanstalt, (auch in Abgrenzung zu Bildungsort) als schwierig.

Entlang dieser Sequenzen wird deutlich, dass sich die Schulsozialarbeiterin immer wieder aus dem System Schule rausnimmt und sich in ihrer Haltung und ihren Tätigkeiten klar von Lehrkräften abgrenzt, Zugleich hat sie auch einen kritischen Blick auf sich selbst, wenn sie einen ‚Fortbildungsbedarf‘ zu sexueller Vielfalt und Anti-Diskriminierung anspricht oder wie im Folgenden auch reflexiv auf ihre eigene Eingebundenheit und damit verknüpftes eingeschränktes Bewusstsein bzw. Nicht-Handeln thematisiert:

I12: Spontan fällt mir dazu ein, dass ich so **im Laufe meiner Berufsjahre hier an Schule da 'n bisschen versaut bin, im Sinne von, ich bin vielleicht nicht mehr reflektiert genug**, was meine Sprache betrifft, ich bin vielleicht in einigen Dingen nicht mehr sensibel genug, was geschlechtsspezifische, methodische Vorgehensweise angeht, was die Sensibilität angeht und so. [...] **wenn man sich so lange Jahre in so 'nem Umfeld, das da auf diesen Augen so blind ist, so bewegt, dann macht das auch was, also das**. Es gibt dann immer wieder so Situationen, wo mir dann irgendwie etwas auffällt oder so, aber ich da bin ich nicht offensiv. **Dann gibt es wieder zick andere Sachen zu tun, schwupp ist das Thema, es gerät in den Hintergrund**. (I2, 2014, Abs. 53)

Mit Blick auch auf inklusive Bestrebungen und Diversitätsbewusstsein fordert sie „also das solle ja eigentlich so ne echte Haltungsänderung voraussetzen und das hört sich vielleicht ein bisschen desillusioniert an, aber ich erleb' die nicht“ (I12, 2014, Abs. 109) und sieht hier auch für die Schulsozialarbeit noch Entwicklungspotential: „wie wollen wir Schulsozialarbeit für uns auch nutzen. Solange es noch Kollegen gibt, die tatsächlich so Hausaufgabenhilfe machen, so da denke ich so oh, das ist echt (lacht) Perlen vor die Säue“ (I12, 2014, Abs. 111).

Den Blick auf die Selbstverständnisse der Schulsozialarbeit legt auch ein Schulsozialarbeiter einer evangelischen Privatschule, der die Notwendigkeit das Regelsystem Schule zu hinterfragen betont und sich stark von seinen Kolleg\*innen dort abgrenzt. In Hinblick auf das Thema der Umsetzung von Chancengerechtigkeit im Kontext von Genderreflexion führt er aus:

I9: Umsetzung von Chancengerechtigkeit. Das ist natürlich jetzt n bisschen schwierig, wir wir sind ja in ner Grundschule. Also sie, ja, also hier an der Schule auf jeden Fall, sonst wär' ich nicht hier, ich würde das, **ich kann das nicht sagen für ne staatliche Schule, weil ich da sehr große, wie soll ich sagen, mit sehr großer Skepsis dem begegne, was meine Kollegen an staatlichen Schulen für'n Auftrag nachgehen, da bin ich mal ganz ehrlich**. [...] Weil dazu hab' ich schon auch hier, wir haben ja hier in dem Bereich auch Vernetzungen mit staatlichen Schulen und wo Sozialarbeiter arbeiten so alle vielleicht Vierteljahr mal, [...] und war da jetzt auch schon zweimal und **könnte so eingeengt, wie mir das da so begegnet, meine Arbeit, glaube ich, momentan an einer staatlichen Schule nicht machen. Weil ich finde zu sehr reduziert werden, die haben Kollegen auf, das auf vielleicht die Schüler wieder funktionieren sollen. Aber so so selten das System an sich [-] kritisiert wird**. Vielleicht liegt's ja auch so n bisschen am Schulsystem und nicht nur an den Kindern oder an irgendwelchen anderen Sachen oder an der Bereitschaft zu lernen, die muss man auch herstellen, so ne Bereitschaft. (I9, 2014, Abs. 33ff.)

In seiner Wahrnehmung wir das System Schule zu wenig problematisiert und zu stark durch Schulsozialarbeit gestützt. Entlang der professionellen Ausbildung fordert er, sich dem System auch entgegenzustellen, bzw. in seinen Worten ausgedrückt:

I9: überhaupt nicht nur als Schulsozialarbeiter, sondern überhaupt als Sozialarbeiter, was stützen wir eigentlich, welches System? Sind wir da zum Anprangern eigentlich auch von so 'nem System oder kommen dann geht's nur um unser eigenes Fortkommen? Also das muss man ja auch erstmal klar haben. (I9, 2014, Abs. 59)

Auch ein zweiter Schulsozialarbeiter, der nicht direkt im Regelsystem Schule arbeitet, sondern an einer alternativen Schulform kritisiert das Regelsystem als eines, das „ungerecht mit den Kindern umgeht“ (I13, 2014, Abs. 99) und bezeichnet die alternative Schulform kontrastierend hierzu als „Lebensraum“ (ebd.) der Kinder und Jugendlichen. Dieser Aspekt der grundlegenden ‚Systemkritik‘ ist in den weiteren Interviews wenig präsent, bedarf aber auch noch einer stärkeren Analyse, die an dieser Stelle keinen Platz mehr hat.

## 4.2 Kooperation mit Lehrkräften entlang binärer Geschlechtszuschreibungen

Im Folgenden werden Erkenntnisse zu Forschungsfrage (b) hinsichtlich der identifizierten Verständnisse von gender seitens der befragten Schulsozialarbeiter\*innen entlang des Wunsches nach ‚zweigeschlechtlichen Teams‘ und der damit verknüpften Reproduktion binärer Geschlechtszuschreibungen dargestellt.<sup>25</sup>

Fast alle Interviewpartner\*innen äußern im Kontext geschlechterreflektierender Schulsozialarbeit ihren Wunsch nach zweigeschlechtlichen Teams, meist mit dem Ziel, ‚Jungs gerechter‘ werden zu können: „Ja, wir sind ja zwei Frauen da im Büro unten und ich denke mir, wenn da noch 'n Mann dabei wäre, (-) würden definitiv auch mehr Jungs\* Beratung in Anspruch nehmen. (I8, 2014, Abs. 93) „Es wär' optimal, wenn ich hier zusammen mit 'nem Mann arbeiten könnte, dass man das immer so n bisschen, sich so aufteilen könnte, weil natürlich die Mädels, da hab' ich 'n ganz anderen Zugang zu als zu den Jungs. Denen würd' das sicherlich sehr guttun, wenn die auch mal 'n Mann hätten als Ansprechpartner.“ (I5, 2014, Abs. 9). „Ich hab' ab und zu mal Anerkennungspraktikanten für ein Jahr, aber dann hab' ich immer versucht auch 'n männlichen Kollegen zu bekommen, eben gerade um das eben auch hier so 'n bisschen ausgewogener abdecken zu können“ (I2, 2014, Abs. 23).

Während in diesen Ausführungen und ihren Begründungsmustern geschlechtliche Vielfalt jenseits binärer Ordnungen de-thematisiert bzw. zumeist ignoriert wird (Rainer, im Druck) taucht in diesem Zusammenhang und in den Argumentationslinien der Interviewpartner\*innen auch verstärkt die Kooperation mit Lehrkräften auf. So spricht eine Interviewpartnerin dezidiert von einer „Männerlücke“, die sie mit Lehrkräften bzw. Schulleitung „schließen kann“. Dieses Zurückgreifen auf Lehrkräfte des ‚anderen Geschlechts‘ (innerhalb eines zweigeschlechtlichen Verständnisses) lässt sich in fast allen Interviews beobachten:

I5: Also, dass ich da immer noch mal so n bisschen Ansprechpartner hätte, so wo ich dann auch noch mal gucken kann oder Tobias M.<sup>26</sup>, der ist für den Bereich Schulverweigerung zuständig, wenn sie das das Gefühl haben, hm, jetzt ist doch wieder 'n Mann irgendwie besser, dann versuchen wir den mal mehr ins Boot zu holen, so dass man sich so 'n bisschen behilft, wie man denn diese Männerlücke hier noch mal so n bisschen schließen kann, so ne. Oder dass man dann schon mal sagt, noch mal 'n männlichen Kollegen von den Lehrern oder Schulleitung oder so mit hinzuzuziehen.“ (I5, 2014, Abs. 9)

I2: Oder wenn es um Mobbing geht. Ich arbeite ja, hab' ich ja schon gesagt, mit einem Kollegen zusammen, dann haben wir eben hier in diesem Zimmer auch oft Gespräche und wenn es dann um Jungen geht, bin ich immer sehr froh, wenn er dabei ist und mit den Mädchen, das könnt' ich dann auch mal alleine regeln, aber selbst da ist es auch für die Mädchen gut nur mal so die Perspektive eines Mannes zu hören, ne und auch mal so zu erleben, wie agieren so männlich

<sup>25</sup> Diese Fokussierung bezieht sich auf zwei der Auswertungskategorien entlang der gestellten Forschungsfrage in Bezug auf ‚zweigeschlechtliche Teams‘ und ‚vergeschlechtlichte Schule‘. Weitere Erkenntnisse zu gender Verständnissen entlang des Widerspruchs von Dekonstruktionsansprüchen und fortlaufender Rekonstruktion von Geschlechternormen werden in Rainer, im Druck dargestellt.

<sup>26</sup> Name geändert

und weiblich zusammen und er hat ja auch so ne gewisse Vorbild-Modellfunktion. (I2, 2014, Abs. 48)

Dieses Phänomen ist aus zweierlei Gründen ein Spannungsfeld im Sinne der Ausgestaltung von Professionalität. Erstens, auf Grund der Dramatisierung von Geschlecht und der hiermit verschränkten binären normativ-festschreibenden Perspektive und zweitens, in der bestehenden Gefahr der Rollen- und Professionsblindheit bzw. De-Thematisierung von divergierenden Professionen und Aufträgen seitens Lehrkräften und Sozialarbeitenden, die gegebenenfalls zur einer Diffusität des Auftrags- und Rollenverständnis Sozialer Arbeit im System Schule führen kann. Beides wird im Folgenden entlang von Interviewsequenzen kurz erläutert.

Der erste Aspekt, die Dramatisierung von Geschlecht, lässt sich entlang von zwei Phänomenen beobachten, dem angesprochenen Wunsch nach zweigeschlechtlichen Teams und der Reproduktion von geschlechtsbezogenen Diskursen zur ‚verweiblichten Schule‘ und ‚Jungs als Bildungsverlierer‘:

I2: [...] mittlerweile wird auch das Gymnasium weiblich, ne, vom ganzen Kollegium verändert sich das in Richtung Weiblichkeit. Für die Jungen eigentlich ein ziemliches Drama und keiner, die Organisation am Gymnasium, so wie Schule konzipiert ist, finde ich, ist auch eher für, sag‘ mal, fleißige Mädchen gemacht als für bewegungsbedürftige Jungen (lacht). Ja, ganz schwierig. (I2, 2014, Abs. 23)

Sichtbar werden hier Reproduktionen von pauschalisierenden binären Geschlechtszuschreibungen, die einem individualisierenden und lebensweltlichen Blick auf die einzelnen Kinder (auch entlang intersektionaler Diversitätsdimensionen) im Weg stehen können. Zugleich sieht sich die Schulsozialarbeiterin, wie auch in den Passagen unter 4.1 dargestellten Zitaten, als jemand die das Thema in die Schule reinbringt und sensibilisiert. Da ihr Blick jedoch in einer normativen Zweigeschlechtlichkeit verhaftet bleibt, werden professionelle Ansprüche der Reflexion geschlechtlicher Vielfalt sowie dem Hinterfragen eigener Selbstverständlichkeiten und Vorannahmen möglicherweise nicht umgesetzt. Einengende Bilder können hierdurch (oft unbewusst) festgeschrieben und individuelle Persönlichkeitsentwicklung behindert werden. Sehr anschaulich ist dies in folgender Sequenz von Interviewpartnerin I6:

I6: Und das ist Fakt, wir haben hier, wir bräuchten einen Männerbeauftragten. Also ich würd‘ fast sagen, ich kann das nicht in Prozent ausdrücken 80 Kolleginnen, 20 Kollegen? Nach wie vor, Schulsystem. Schule komplett von Kindergarten bis auch vielleicht in die Oberstufe, mehr Frauen als Männer. Und dann frage ich mich, was ist da mit Jungenarbeit? Mädchenarbeit kann ich machen, aber was ist dann mit Jungenarbeit? Welche wirklichen Vorbilder haben werden Jungen in ihrer Schulzeit zur Verfügung gestellt, wo einfach mal ‘n Vorbild ist, wo ich noch nicht mal mit dem danach arbeite, sondern, wo ist da ‘n Mann, den die Jungen sehen und überlegen können, wie verhält der sich, ist das ‘ne Männerrolle, will ich die annehmen oder nicht. [...] Wo ist die Realität und wenn ich dann manches Mal anfangen mit Jungen darüber zu reden, das ist ja auch nicht meine Aufgabe, sollte ich ja auch nicht drüber reden, aber es ist dann niemand da und wenn ich dann auf so bestimmte Punkte komme und frage, wär‘ ja geil, wenn da jetzt mal einer kommt und mit denen Holz hackt oder so was, aber das ist nicht da, warum soll ich ihnen denn diese Wünsche erwecken, wenn es auch gar nicht erfüllt werden kann. Lass uns mal was anderes machen, ja was denn, oh Bäume klettern oder Holz hacken. Ja, geil, wer macht’s? Keiner. Dann brauch‘ ich auch nicht erst diese Wünsche erwecken. Zumindest im System Schule, für das was Schule tut. Also das ist ‘ne Realität und die macht das auch noch schwierig nach diesem Ansatz zu arbeiten, aus meiner Sicht als Frau. (I6, 2014, Abs. 93)

Neben den in dieser Sequenz sichtbar werdenden Geschlechterbilder und -zuschreibungen, soll an dieser Stelle kurz der Aspekt der ‚Vorbild‘ Wirkung herausgegriffen werden. Dieser lässt sich in einigen Interviews wiederfinden und ist meist in ein widersprüchliches Verhältnis aus Re- und Dekonstruktion eingebunden. Deutlich wird dies u. a. bei I10, die in ihrem Wunsch nach „Tandem Mann-Frau“ (I10, 2014, Abs. 57) einen zweigeschlechtlichen Referenzrahmen anlegt und zugleich auch in Hinblick auf Modellwirkungen für Männlichkeiten betont, dass in

der Sozialen Arbeit „ja auch die Männer [gibt, Einf.], die da auch ein anderes Bild oder 'n bunteres Bild von Männlichkeit leben“ (I10, 2014, Abs. 59).

In Bezug auf den zweiten Aspekt, der De-Thematisierung verschiedener Professionen und Rollen, wird die Qualifikation stellenweise als weniger bedeutsam konstruiert als die geschlechtliche Identität bzw. Zuschreibung. Dies passiert sowohl auf Ebene der Schüler\*innen als auch auf Ebene der Professionist\*innen. So betont eine Schulsozialarbeiterin im Kontext einer Mediation von einem Konflikt zwischen Jungs\*: „Und da die [die Mädchen, Einfg.] können noch so gut ausgebildet sein, da kann ich lieber die weniger qualifizierten Jungen nehmen, weil das müssten dann Jungen sein.“ (I2, 2014, Abs. 48) Sichtbar wird die Vermischung von Geschlechtszuschreibung, deren Bedeutungskonstruktion und der unterschiedlichen Professionen und ihrer Aufträge auch bei einem Schulsozialarbeiter der an einer Grund- und Mittelschule arbeitet und von der Beratungslehrerin als sein „weibliches Pendant“ spricht:

I7: Also wir haben zusammen die Fortbildung [Mobbinginterventionsteam, Einfg.] gemacht, so dass wir da auch wieder aufteilen können, Mann, Frau und ja. Da auch beiderlei Geschlecht. Genau [...] Wir haben bisher 'n Beratungslehrer gehabt, wir werden jetzt eine Lehrerin haben, die die Ausbildung zur Beratungslehrerin macht, dass wir da auch noch mal das weibliche Pendant zu mir haben. (I7, 2014, Abs. 33)

Während die vermeintlichen ‚zwei Geschlechter einander gegenüber und als ergänzend‘ dargestellt werden, werden die unterschiedlichen Professionen in diesem Kontext nicht thematisiert.<sup>27</sup> Zugleich spricht er an anderer Stelle davon, dass die Kinder zu ihm „natürlich“ einen anderen Zugang haben, und setzt dies in den Kontext niederschwelliger Beziehungsarbeit.

I7: Es ist natürlich so, dass die Grundschüler auf mich ganz anders zugehen noch, als wie sie es auf Lehrer tun. Ich bin denen viel näher und bin ja auch jemand den man duzen kann, im Gegensatz zu den Lehrern. Das ist auch so gewollt, weil die Kinder ja 'n sehr niederschweligen Zugang zu mir haben sollen und mich als Bezugsperson den, wo sie dann auch Vertrauen haben und ihre Dinge kundtun können. (I7, 2014, Abs. 59)

In diesem Sinne konstruiert er die weibliche Beratungslehrerin als „Pendant“ zu ihm und spricht zugleich von den Unterschieden der Beziehungsarbeit zu den Kindern zwischen ihm und „im Gegensatz“ zu den Lehrkräften. Ähnlich argumentiert auch ein Schulsozialarbeiter an einer berufsbildenden Schule, wenn er im Kontext von Beratungsgesprächen ausführt:

I3: Ich frag' natürlich auch, ob die sich lieber mit ner Frau unterhalten wollen. Nur wir sind in dem Dilemma, dass wir erstmal gar keine Beratungslehrerin hatten, sondern nur 'n Beratungslehrer. Dann hab' ich nach vier Jahren, fünf Jahren etwa eine Lehrerin, mit der ich sehr intensiv zusammengearbeitet hab', die breitschlagen können, dass sie diese zweijährige Ausbildung macht und die ist dann, hat dann irgendwann aus Krankheitsgründen sich frühpensionieren lassen und seitdem hatten wir dann wieder jahrelang keinen und ich hab' das immer wieder angemahnt auch und [-] seit November hat sich 'ne Fachlehrerin gefunden, die bereit ist, die Ausbildung zu machen [-] sodass wir dann auch 'ne Frau haben. Aber die Ausbildung dauert erstmal zwei Jahre. (I3, 2014, Abs. 12)

## 5. Diskussion

Die vorliegenden Erkenntnisse entlang der Rekonstruktionen von Sinnverständnissen der interviewten Schulsozialarbeiter\*innen weisen Schnittstellen zu aktuellen Fachdiskursen und weiteren empirischen Studien auf. Dies betrifft vor allem professionelle Spannungsfelder von Schulsozialarbeit im Bedingungsgefüge Schule und die komplexe Anforderung der Gestaltung

<sup>27</sup> Die Abgrenzung der Tätigkeiten von Beratungslehrkräften im Vergleich zu Schulsozialarbeit wurden im Interview nicht näher ausgeführt, wären an dieser Stelle aber im Sinne des professionellen Selbstbildes zusätzlich aufschlussreich gewesen.

emanzipativer geschlechterreflektierender Bildungsprozesse. So lässt sich bezüglich Forschungsfrage (a) nach der (Mit-)Gestaltung von (Selbst-)Bildungsprozessen der Schulsozialarbeiter\*innen entlang von gender festhalten, dass bildungsbezogene Tätigkeiten in der Auseinandersetzung mit Geschlechternormen vielfach thematisiert werden und einige Schulsozialarbeitende sich auch als diejenigen sehen, die das Thema in die Schule bringen (u. a. I2, I12, I13), während andere es ‚gerade am Ort Schule‘ nicht einbringen können bzw. wollen<sup>28</sup> (u. a. I1, I4, I6, I8). Der Anspruch der Persönlichkeitsbildung taucht in verschiedenen Facetten in (fast) allen Interviews auf, vor allem entlang dem Ziel die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen im schulischen System zu berücksichtigen und Selbstkompetenzen, u. a. entlang von Konfliktbewältigung, zu fördern. In diesem Sinne werden wesentliche Handlungsansätze der Schulsozialarbeit in den Interviews sichtbar „damit die Bedürfnisse ihrer Adressat\_innen sowohl mit Blick auf deren Rolle als Schüler\_innen als auch als Kinder und Jugendliche mit lebensweltlich und biografisch bedingten Gegebenheiten und Widerfahrnissen des Aufwachsens wahrgenommen werden“ (Spies, 2018, S. 139).

Zugleich wird Schule fast durchgängig von allen interviewten Sozialarbeiter\*innen als Ort der Nicht-Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt konstruiert, wobei sich zwei (männliche) Schulsozialarbeiter (I9 und I13) aus ihrer systemkritischen Perspektive heraus bewusst für eine Schulform entschieden haben, die nicht dem Regelsystem entspricht. Entlang der exemplarischen Einzelfallstudie von I12 wurde besonders deutlich, wie die von ihr erlebte ‚Blindheit‘ hinsichtlich vielfältiger Identitätsentwicklungen in Schule und ihre wahrgenommene ‚Handlungsunsicherheit‘ seitens der Lehrkräfte auch ihr eigenes Handeln und Reflektieren beeinflussen. Während aber die in diesem Beitrag näher analysierte Schulsozialarbeiterin I12 zu dem Schluss kommt, durch dieses Umfeld zwar selbst an Sensibilität zum Thema einzubüßen aber zugleich erlebte Diskriminierungen wahrnimmt und aktiv anspricht, zeigte an anderer Stelle (siehe Spies & Rainer, 2016) die ausführliche Einzelfallanalyse entlang des Gruppeninterviews von drei Interviewpartnerinnen an einer berufsbildenden Schule (I4) wie sich Unsicherheit und Überforderung auch seitens der Fachkräfte der Sozialen Arbeit in Diskriminierungen von queeren Jugendlichen äußern kann. Mit Blick auf das System Schule wird von vielen Sozialarbeiter\*innen die Auseinandersetzung mit gender als erschwert ‚konstruiert‘, zum einen auf Grund der Wahrnehmung als Mehrbelastung und zum anderen auf Grund der (vielfach erlebten) Nicht-Thematisierung von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt am Ort Schule und wahrgenommenen Verunsicherungen seitens der Lehrkräfte. Die auftretenden Phänomene zeigen dabei Schnittmengen mit aktuellen empirischen Befunden zu auftretenden Spannungsfeldern zwischen „professioneller Autonomie und Abhängigkeit von Schule“ (Berndt et al., 2023, S. 318) und der Herausforderung der „Entwicklung und Behauptung eines eigenen sozialpädagogischen Selbstverständnisses“ (Thieme et al., 2023, S. 93). Der fachfremde Ort (und Kooperationspartner) Schule gestaltet sich als ein wesentliches Bedingungsgefüge sozialarbeiterischer Tätigkeit, der diese maßgeblich (mit-)formt und beeinflusst.

Die Wahrnehmung von Schule als Ort der ‚Nicht-Thematisierung‘ von geschlechtlicher und sexueller Vielfalt seitens der interviewten Schulsozialarbeiter\*innen deckt sich zudem mit fachlichen Diskursen zu Genderreflexion im Handlungsfeld, wenn exemplarisch Spies im Rahmen ihrer Auseinandersetzung zu Geschlecht als Strukturkategorie in der Schulsozialarbeit darauf hinweist, dass reflexive Genderkompetenz es erfordert „dass die Anstrengungen der Thematisierung unternommen werden, damit alltägliche De-Thematisierungen und Egalisierungen aufgedeckt und konzeptionell berücksichtigt werden können“ (Spies, 2017a, S. 223). Auch Faulstich-Wieland, betont, dass ein erster Schritt der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit ist, „dass die scheinbare Geschlechtsneutralität der Schule aufgedeckt wird“ (Faulstich-Wieland, 2022, S. 498). Zudem deckt sich diese Wahrnehmung aber auch mit dem Erleben von Kindern und Jugendlichen, da Schule von vielen queeren Jugendlichen als „problembehaftetes“ (Krell & Oldemeier, 2015, S. 21) Umfeld empfunden wird. „Die Schule gilt für viele

---

<sup>28</sup> Dabei wurde das Phänomen der Auslagerung von ‚Genderreflexion‘ auf andere Handlungsfelder (insbesondere die Offene Kinder- und Jugendarbeit) in denen dies ‚natürlich thematisiert‘ wird bereits entlang des vorliegenden Datenmaterials an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Rainer, 2020).

Kinder und Jugendliche selbst als homo-, trans- und interfeindlicher Ort, der durch vielfältige Formen von Diskriminierung, Tabuisierung, Leugnung, Ignoranz, Ausgrenzung und Gewalt gegenüber LSBTIQ\* geprägt ist“ (Groß & Nachtigall, 2022, S. 314).

Mit Blick auf Forschungsfrage (b) zu den Verständnissen und Konzeptualisierungen von gender, wurde entlang dem wiederkehrend geäußerten Wunsch nach ‚zweigeschlechtlichen Teams‘ sowie der Bezugnahme auf Diskurse zur ‚verweiblichten Schule‘ die hiermit verknüpften binären und vielfach determinierenden Geschlechterzuschreibungen sichtbar. So wird Geschlecht, wie dargestellt, mit Bedeutung aufgeladen, vor allem im Begründungsmuster des Zugangs zu ‚Jungs‘ (und vereinzelt ‚Mädchen‘). Lehrkräfte werden dabei vielfach als Kolleg\*innen konstruiert, die quasi durch ihr Geschlecht ähnliche Tätigkeiten wie die Schulsozialarbeiter\*innen übernehmen können und sollen. Hier entsteht der Eindruck einer Kooperation, die Geschlecht dramatisiert und verstärkt als ‚Eigenschaft‘ denn als ‚soziale interaktive und diskursive Konstruktion‘ konzipiert und zugleich stellenweise blind für unterschiedliche Ausbildungen und Professionsrollen wirkt. Der in den Interviews identifizierte Wunsch, ‚die Männerlücke‘ zu schließen, kann sich in den vielfach rezipierten ‚Ruf nach mehr Männern‘ im Sozial- und Bildungswesen aber vor allem auch im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe einordnen lassen und muss differenziert betrachtet werden. Rose identifiziert, als weitest verbreitete Argumentationslinie, die sozialisationstheoretische Begründung, welche um die Annahme der „schädlichen Folgen der fehlenden Männer für die kindliche Entwicklung“ (Rose, 2012, S. 10f.) kreist und auf „die Abwertung des professionellen Handelns der weiblichen Fachkräfte“ (Rohde & Sabla, 2013, S. 135) hinausläuft. Verknüpft ist dies mit dem Diskurs über die ‚Jungen als Bildungsverlierer‘ entlang dessen die vermeintlich ‚verweiblichte‘ Schule aber auch die Feminisierung sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Erziehungs- und Unterstützungssysteme für problematische Identitätsentwicklungen sowie schlechte Schulleistungen von ‚männlichen Jugendlichen‘ verantwortlich gemacht werden (Fegter, 2013). Die dahinter liegende geschlechtertheoretische Perspektive ist einer der „Geschlechterdifferenz“ (ebd., S. 151), die auf einer zweigeschlechtlichen und bipolaren Differenz aufbaut und Männern\* bestimmte an das Geschlecht gebundene Eigenschaften und Fähigkeiten zuschreibt. „Männliche (Sozial-)Pädagogen sind demnach qua Geschlecht in besonderer Weise für bestimmte (sozial-)pädagogische Aufgaben und für die Arbeit mit Jungen geeignet, entsprechendes gilt umgekehrt für weibliche (Sozial-)Pädagoginnen unter entgegengesetztem Vorzeichen“ (Fegter, 2013, S. 152). Diese Argumentationslinien verlaufen entlang differenztheoretischer Geschlechterzuschreibungen (Rose, 2012), in denen Geschlecht binär angelegt ist und Fähigkeiten und Interessen je nach Geschlecht zugeordnet werden. Erst durch „die essentialisierende Vergeschlechtlichung“ (Fegter, 2013, S. 155) ‚beider‘ Geschlechter wird die Problemlage als solche konstruiert und die Lösungsvorschläge gleichzeitig legitimiert (ebd.). Ehlert identifiziert, „dass hier gerade eine Überbetonung und Dramatisierung von Geschlechterdifferenz stattfindet“ (Ehlert, 2013, S. 117). Innerhalb dieser Diskurse werden zugleich stereotype und homogenisierende Geschlechtervorstellungen (re-)produziert und damit auch die Handlungsspielräume aller Fachkräfte (neben denen der Kinder und Jugendliche) eingeschränkt. „Wenn der Diskurs zunächst den Mann als das bereichernde Gegenstück zur Frau in der Kinderwelt aufbaut, um auf diese Weise den Ruf nach mehr Männern in der Erziehung und Bildung zu legitimieren, wird er gleichzeitig textimmanent auf sein bestimmtes So-sein und die Nicht-Identität mit Frauen festgelegt“ (Rose, 2012, S. 13f.). „Einem naturalistischen Verständnis folgend werden Geschlecht und mit ihm verbundene Persönlichkeitsmerkmale zu einem entscheidenden Qualitätsmerkmal erhoben, das als Garant für Professionalität stehe – oder aber diese verhindere“ (Baar, Hartmann & Kampshoff, 2019, S. 36). Bezugnehmend auf die Überlegungen von Busche und Cremers, die im Theorieteil dargelegt werden, entsteht entlang der Interviews der Eindruck, dass „Mädchen und Jungen eine Differenz unterstellt“ (2021, S. 695) und Entwicklungsspielräume hierdurch übersehen werden können. In diesem Sinne lässt sich eine teilweise „Fortexistenz geschlechterdeterminierender [...] Denktraditionen“ (Spies, 2017a, S. 225) beobachten und es besteht die Gefahr, „dass die Dramatisierung von Geschlechter-

differenzen nicht zu dem führt, was eigentlich beabsichtigt ist, sondern teilweise sogar ein gegenteiliger Effekt erreicht wird, indem Stereotype transportiert werden“ (Faulstich-Wieland, 2022, S. 499).

Entlang der hierzu dargestellten Erkenntnisse in 4.2, die sich in ihrer zweigeschlechtlichen, differenztheoretischen Konzeptualisierung von Geschlecht auch mit weiteren Erkenntnissen zu Rekonstruktion binärer Geschlechterzuschreibungen decken (Rainer, im Druck), können zwei Aspekte hinsichtlich der Ausgestaltung schulsozialarbeiterischer Professionalität kritisch beleuchtet werden. Erstens, entlang einer geschlechterreflektierenden Perspektive werden selbst definierte Ziele der Schulsozialarbeiter\*innen zu Chancengerechtigkeit, individuellen Persönlichkeitsbildung und Gestaltung von Entwicklungsfreiräumen durch ihre (unbewusste) geschlechterdeterminierende, zweigeschlechtliche Brille möglicherweise konterkariert (siehe hierzu auch Rainer, im Druck). Zweitens, wird entlang dieser Argumentation Geschlecht dramatisiert und zugleich unterschiedliche Professionen und Rollen- wie Auftragsverständnisse im System Schule de-thematisiert. Dies kann zu einer Diffusität des Selbstverständnisses von Schulsozialarbeit führen und deren professionelles Profil schwächen. In den Interviews ist entlang ihres Wunsches nach zweigeschlechtlichen Teams auffällig, dass die unterschiedlichen Professionen inklusive ihrer divergenten Ausbildungen, Rollen und Aufträgen im Schulsystem in diesem Zusammenhang (4.2) nicht thematisiert werden, sogleich diese in anderen Stellen in den Interviews sehr wohl angesprochen und reflektiert werden (siehe 4.1). Es wird nicht näher darauf eingegangen, welche Auswirkungen das „hinzuziehen“ von männlichen Lehrkräften oder sogar der Schulleitung auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen hat und wie diese die verschiedenen Professionen im System wahrnehmen und welche Beziehung sie zu ihnen (nicht) aufbauen können. Somit entsteht der Eindruck, dass mit dem Fokus auf Geschlechtszugehörigkeit alles andere ausgeblendet wird, sogar wenn grundsätzlich in den Interviews deutlich wird, dass die befragten Schulsozialarbeiter\*innen zwischen ihrem Selbstverständnis und dem Auftrag der Lehrkräfte (stark) differenzieren. Bei einigen Fachkräften entsteht der Eindruck, dass sie Geschlecht als wesentlichen Faktor in der Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen betrachten und (akademische) Qualifikation als weniger bedeutsam konstruieren.

Entlang dieser Erkenntnisse und Fragestellungen ergeben sich Perspektiven für Praxis, Theorie und Forschung. Das Handeln und damit die Professionalität von Schulsozialarbeit ist eingebunden in das wirkmächtige Bedingungsgefüge von Schule samt dessen Handlungslogiken. Für die einzelnen Schulsozialarbeiter\*innen können sich hieraus vielfältige Herausforderungen ergeben, die ihre Praxis erschweren. Umso wichtiger ist, dass sie sich in ihrem Selbstverständnis entlang der theoretischen Ausführungen auf ihre Profession der Sozialen Arbeit und deren Handlungstheorien, Methoden und Zielsetzungen berufen können und in ein fachliches Team eingebunden sind, welches Reflexionsräume bietet und fördert. Denn, und das ist die zweite Perspektive, geschlechterreflektierende Gestaltung von (Selbst-)Bildungsprozessen bedürfen seitens der Fachkräfte einen selbstkritischen Blick auf die eigene Eingebundenheit in normative Reproduktionen. Es bedarf des Wissens und der Reflexion, dass (sozial-)pädagogisches Handeln mit „Normalisierung und Anpassung an eine vorherrschende Ordnung verbunden ist“ (Spies & Steinbach, 2020, S. 422f.). Queertheoretische Zugänge zu Geschlecht im Kontext diversitätssensibler Sozialer Arbeit beinhalten eine Abkehr von ‚vermeintlichen Gewissheiten‘ zu u. a. Geschlechtsidentitäten und sprechen stattdessen von ‚einer fragenden Haltung gegenüber Adressat\*innen sowie der Anerkennung von Ungewissheit, Ambivalenzen‘ (Kunert, 2022, S. 205). Sozialarbeiter\*innen – wie vielleicht auch Lehrkräfte – sind hier zunehmend gefordert, ihre Rolle der ‚Wissenden und Vermittelnden‘ in bildender Absicht zu hinterfragen und sich stärker als Begleiter\*innen von Selbstbildungsprozessen zu sehen. Dies bezieht sich in weiterer Hinsicht auch auf die Ausbildung der Sozialen Arbeit und der zunehmenden Priorisierung von Reflexionsfähigkeit (DGSA, 2016) in diesen Bildungsarten.

Mit einem kritischen Blick auf Limitationen der vorliegenden qualitativen Studie muss daran erinnert werden, dass zum einen die Zahl der geführten Interviews einerseits durch die Anlage

der Studie und fehlende Ressourcen eingeschränkt ist und andererseits stellenweise Einzelfallstudien analysiert wurden, um exemplarisch auftretende Phänomene verdichtet darstellen zu können. Zum anderen muss der Zeitpunkt der Datenerhebung im Blick behalten werden da dieser, wie in Kapitel 3 dargestellt, aktuelle Diskurse nicht widerspiegeln kann. Gerade auch entlang der dargestellten Entwicklung geschlechtertheoretischer Konzeptualisierungen ist dabei die Frage offen, welche diesbezüglichen Inhalte die befragten Sozialarbeiter\*innen in ihrer Ausbildung erfahren haben.

Die vorliegende Studie erhebt nicht den Anspruch einer verallgemeinernden oder vollständigen Darstellung. Vielmehr ist das Anliegen aus geschlechterreflektierender Perspektive Impulse zur Ausgestaltung professionellen Handelns in dem anspruchsvollem Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zu geben und damit vielleicht auch (eigene) Reflexionsprozesse anzustoßen. Mit den Worten von Interviewpartnerin I12, bedarf es „Mut zu haben“ (I12, 2014, Abs. 99) zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, nicht nur seitens der Kinder und Jugendlichen, sondern auch seitens der sie begleitenden und fördernden Professionellen, die – und das wird in den Interviews immer wieder sichtbar – viel Bereitschaft zeigen Schule als gelingenderen Lebensort für Kinder und Jugendliche mitzugestalten und Bildungsprozesse zu fördern.

## Literatur

- Baar, R., Hartmann, J. & Kampshoff, M. (2019). Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Eine Einführung. In R. Baar, J. Hartmann & M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S. 31–54). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. & Fischer, M. (2018a). Fachliche Orientierungen für die Praxis: Kinderrechte und Capabilities als konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 65–82). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. & Fischer, M. (2018b). Einleitung. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (S. 7–24). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 135–158). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. (2011b). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 85–96). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Berndt, C., Reimann-Bernhardt, B., Gruhlke, H., Jevlasch, K. & Müller, W. (2023). Schulsozialarbeit in der Krise. Zentrale Spannungsverhältnisse des Handlungsfeldes. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 317–328). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Busche-Baumann, M. (2015). Schulsozialarbeit in Niedersachsen: Bedingungen und Konzepte für Vernetzungen im Sozialraum. In M. Busche-Baumann, M. Becker & H. Rainer (Hrsg.), *Einblick Schulsozialarbeit in Niedersachsen*. Dokumentation Fachtag 24. November 2014. (S. 8–14). Hildesheim, Holzminden & Göttingen: HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Busche-Baumann, M., Becker, M., Rainer, H. & Oelker, S. (2014). *Einblick Schulsozialarbeit in Niedersachsen*. Hildesheim, Holzminden & Göttingen: HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Busche, M. & Cremers, M. (2021). Genderorientierung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Theoretische und handlungspraktische Perspektiven auf Gender in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. Schwanenflügel & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (5. Aufl.) (S. 693–706). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl.) (S. 181–206). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2<sup>nd</sup> Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- DBSH (2014). Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte. *Forum sozial – die Berufliche Soziale Arbeit* 4/2014. <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf>
- DGSA (2016). *Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit*. [https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA\\_Kerncurriculum\\_final.pdf](https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf)
- Ehlert, G. (2013). Profession und Geschlecht. Hierarchie und Differenz in der Sozialen Arbeit. In K.-P. Sabla & M. Plößler (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 117–130). Opladen: Barbara Budrich.
- Ehlert, G. (2022). *Geschlechterperspektiven in der Sozialen Arbeit. Basiswissen und Konzepte*. (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Studium.
- Faulstich-Wieland, H. (2022). Schule. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 498–501). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fegter, S. (2013). Mehr Männer in der Sozialen Arbeit? Neuordnungen von Profession und Geschlecht im aktuellen (fach-)öffentlichen Diskurs. In K.-P. Sabla & M. Plößler (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 145–162). Opladen: Barbara Budrich.
- Gainé, C. (2011). Introduction. In C. Gainé (Ed.), *Equality and Diversity in Social Work Practice* (S. vii–x). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Groß, M. & Nachtigall, A. (2022). Differenzen im Jugendalter weiterdenken. Queer-feministisch-intersektionale Perspektiven auf Jugendforschung, Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. In A. Kasten, K. Bose & U. Kalender (Hrsg.), *Feminismen in der Sozialen Arbeit, Debatten, Dis/Kontinuitäten, Interventionen* (S. 300–322). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kasten, A. (2021). Gendersensible Soziale Arbeit und der Ansatz der Intersektionalität. Eine Doppelpower der Infragestellung von Herrschaftsverhältnissen. *Betrifft Mädchen* 3/2021, 117–120. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013). *Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit*. Berlin. [https://jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Downloads/Bildungsverstaendnis\\_der\\_Schulsozialarbeit\\_Kooperationsverbund\\_Schulsozialarbeit\\_2013.pdf](https://jugendhilfeportal.de/fileadmin/public/Downloads/Bildungsverstaendnis_der_Schulsozialarbeit_Kooperationsverbund_Schulsozialarbeit_2013.pdf)

- Krell, C. & Oldemeier, K. (2015). *Coming-out – und dann...?! Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans\* Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Kunert, M. (2022). Genderkompetenz. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 203–206). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Aufl., S. 333–352). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Oelsen, V. (2011). Feminist qualitative research and grounded theory: complexities, criticisms, and opportunities. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *Handbook of Grounded Theory* (S. 417–435). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Rainer, H. (2016). Genderreflexion in einer diversitätsbewussten Schulsozialarbeit. In N. Kastirke, C. Seibald & B. Eibeck (Hrsg.), *Beiträge zum Bundeskongress Schulsozialarbeit 2015 Dortmund* (S. 136–139). Frankfurt am Main: GEW Hauptvorstand.
- Rainer, H. (2017). Allen gerecht werden? Bedeutung von Genderreflexion und Diversitätsbewusstsein in der Konzeptentwicklung der Schulsozialarbeit. In M. Busche-Baumann & H. Rainer (Hrsg.), *Konzepte fo(e)rtern Bildung*. Dokumentation Fachtag Schulsozialarbeit in Niedersachsen (S. 21–28), Hildesheim: HAWK – Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst.
- Rainer, H. (2018). Genderreflexion in der Schulsozialarbeit. In H. Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 201–202). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Rainer, H. (2020). Datenkonstruktionen zum Verständnis von Gender in Interviews mit Fachkräften der Schulsozialarbeit – Reflexive Überlegungen. In L. Rose & E. Schimpf (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung. Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge* (S. 165–182). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rainer, H. (2021). BildungsAn- und WIDERsprüche. Schulsozialarbeit in der Migrationsgesellschaft. In ogsa AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich* (S. 278–291). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rainer, H. (im Druck). Widersprüche genderreflexiver Professionalität In K. Auer-Voigtländer, K. Bereiter, M. Brandstetter, R. Hechtel, J. Muckenhuber, G. Poscheschnik, M. Reisberger, L. Richter & E. Schaden (Hrsg.), *Forschung (in) der Sozialen Arbeit in Österreich. Methodische Perspektiven, ausgewählte Beispiele und innovative Ansätze* (S. 228–244). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Rainer, H. & Heil, P. (2023) Bildungsbezogene Schulsozialarbeit – Förderung von Bildungschancen und individuellen Bildungsprozessen. *Soziale Arbeit* 12.2023. DZI Nomos.
- Riegel, C. (2016). Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Rhode, J. & Sabla K.-P. (2013). Professionell qua Geschlecht? (De-)Thematisierungen von Professionalität und Geschlecht in der aktuellen Fachdebatte. In K.-P. Sabla & M. Plößler (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 131–144). Opladen: Barbara Budrich.
- Rose, L. (2012). Wiederkehr von Ying und Yang? *Betrifft Mädchen*, 25, Heft 1 (S. 10–16). Weinheim: Beltz Juventa.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Spies, A. (2017a). Geschlecht als Strukturkategorie professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & Olk, T. (Hrsg.) *Handbuch der Schulsozialarbeit*, Band 1 (S. 220–227). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spies, A. (2017b). Pädagogisches Handeln mit Bezug zur Differenzlinie Geschlecht – Die Position der Schulsozialarbeit. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule* (S. 85–98). Waxmann Verlag.
- Spies, A. (2018). Schule und Soziale Arbeit. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, A. (2022). Schulsozialarbeit. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Grundbegriffe Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 501–505). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spies, A., Speck K. & Steinbach, A. (2023). Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule. Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 234–248). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spies, A. & Steinbach, A. (2020) Bildung, Biografizität und Lebensbewältigung. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie* (S. 417–425). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spies, A. & Rainer, H. (2016). Die Fortschreibung der Differenz? – Beratung aus intersektionaler Sicht. In V. Fischer, M. Genenger-Stricker & A. Schmidt-Koddenberg (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung* (S. 243–259). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. *SIÖ*, 02, 8–17. Wien: obds.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thieme, N., Marr, E. & Molnar, D. (2023). „ich gebe keine Noten“. Professionelle Selbstverständnisse von Schulsozialarbeitenden in inklusionsorientierten Ganztagschulen. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 86–95). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-centred Interview*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Zipperle, M. Baur, K. (2023). Empirische Facetten. Eine Zusammenschau. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 370–380). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

*Klaus Fröhlich-Gildhoff, Rieke Hoffer, Katharina Braner & Regina Rein*

## **Erste Evaluation des Konzepts zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zur ressourcenorientierten Begegnung mit „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“**

### **Zusammenfassung**

Ein Grund für die hohe Belastung von Fachkräften im Sozial- und Erziehungsbereich sind Kinder und Jugendliche, deren Verhalten als besonders herausfordernd erlebt wird. Das bewährte und positiv evaluierte „Weiterbildungscurriculum zur professionellen Begegnung mit herausforderndem Verhalten in der Kita“ (HeVeKi, Hoffer, Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Grasy-Tinius, 2022) war Ausgangspunkt, ein entsprechendes Konzept für Fachkräfte zu entwickeln, die mit älteren Kindern und Jugendlichen arbeiten (HeVeJu, Hoffer, Fröhlich-Gildhoff, Rein & Braner, 2025). Dieses Weiterbildungskonzept wurde an vier Fachveranstaltungen mit pädagogischen Mitarbeiter\*innen aus Schulkindebetreuung, ambulanter und stationärer Jugendhilfe sowie Berufsintegration erprobt und basal evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluation zeigen, dass die angebotenen Inhalte von den Teilnehmer\*innen der Fachveranstaltungen – mit sehr unterschiedlichen Qualifikationsniveaus – positiv angenommen wurden, sie Rückmeldungen über neu gewonnene Erkenntnisse geben und Handlungsimpulse für ihre Praxis sehen.

Schlüsselworte: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, Herausforderndes Verhalten, Weiterbildung von Pädagog\*innen, Kinder- und Jugendhilfesystem

### **First evaluation of the concept for pedagogues' further education to the issue ,ressource orientated professional answers challenging behaviour of elder children and adolescents'**

### **Abstract**

One reason for pedagogues' strains in education systems are children and adolescents, who show a stronger challenging behaviour resp. behaviour disorders. The positive evaluated curriculum ,professional answers to challenging behaviour in early childhood institutions' (HeVeKi, Hoffer et al., 2022) was the base for the development of an appropriate concept for professionals, working with elder children and adolescents (HeVeJu, Hoffer et al., 2025). This concept was proved and tested in four further education meetings with pedagogues, working in schools and the youth help and education system. The results of the evaluation show that the curriculums' content fits to the participants of the further education meetings/training sessions. The participants with a great spectrum of different qualifications reported an increase of competencies, more security in possibilities to handle with challenging behaviour and positive impulses for their daily practice.

Keywords: Behaviour disorders in childhood and adolescence, challenging behaviour, further education for pedagogues, youth help system

## Inhalt

1. Ausgangslage und Theoretischer Hintergrund .....	65
2. Das Curriculum zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“ .....	68
3. Fragestellungen .....	70
4. Untersuchung SDesign .....	71
5. Ergebnisse .....	72
5.1 Stichprobenbeschreibung .....	72
5.2 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung .....	74
5.2.1 Deskriptive Ergebnisse .....	74
5.2.2 Vorher/Nachher-Vergleich .....	76
5.2.3 Offene Fragen .....	77
5.2.4 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung .....	78
5.2.5 Vergleich zwischen Subgruppen .....	79
6. Diskussion .....	80
6.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen .....	80
6.2 Bezug zu vergleichbaren Studien .....	81
6.3 Limitierungen .....	82
7. Fazit und Perspektiven .....	82
Literatur .....	83

## 1. Ausgangslage und Theoretischer Hintergrund

### Ausgangspunkt: Belastungen der Pädagogischen Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte im Sozial- und Erziehungsbereich erleben sich durch ihre Tätigkeit stärker psychisch belastet und äußern oft den Eindruck einer steigenden Zahl „auffälliger“ und „schwieriger“ Kinder und Jugendlicher. Dieses Phänomen ließ sich bereits deutlich vor Beginn der Corona-Pandemie beobachten (vgl. z. B. Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel, 2013; Rudow, 2004). Zugleich erleben sie sich selbst als hilflos und teilweise wenig kompetent im „Umgang“ mit den Problemen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen.

Neben seit längerem bekannten Daten zur Belastung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (z. B. Rudow, 2004; Viernickel, Voss & Mauz, 2017) weist auch die Gruppe der Sozialarbeiter\*innen im Fehlzeitenreport von Badura, Ducki, Schröder & Meyer (2021) die meisten AU-Tage in der Diagnosegruppe Burnout aus. Im BKK Gesundheitsreport 2022 zeigt sich für die Berufsgruppe „Erziehung, Sozialarbeit und Heilerziehungspflege“ mit 558 Arbeitsunfähigkeitstagen aufgrund psychischer Störungen je 100 Versicherte der sechsthöchste Wert aller Berufsgruppen (Rennert, Kliner & Richter, 2022). Weitere Studien (z. B. Bauknecht & Wesselbourg, 2022), belegen deutliche Steigerungen dieser KrankheitSDaten in den letzten 15 Jah-

ren. In der Untersuchung von Poulsen (2014) bezeichneten 80 % der befragten pädagogischen Fachkräfte ihre Arbeitsbelastung als hoch, sehr hoch, zunehmend und sogar als krankmachend. Nur sechs von 100 Fachkräften äußern keine oder noch keine Belastungen durch den Beruf. Als belastende Faktoren wurden zum einen Zeit- und Termindruck, Personalmangel, Arbeitsverdichtung und zunehmende Bürokratie benannt (Poulsen, 2012). Neben diesen strukturellen Problemen und Veränderungen werden zum anderen ein „Zuwachs an Adressat\*innen“ (Meyer & Alsago, 2021) sowie verstärkte Probleme und Auffälligkeiten der Klient\*innen als besonders belastend und herausfordernd beschrieben (ebd.; Henn, Lochner, Meiner-Teubner & Strunz, 2017).

Weniger Daten gibt es aktuell zu der Situation der im schulischen Ganztags und in Horten tätigen Personen. Anders als im Bereich der Kinderbetreuung und -erziehung sowie in Settings Hilfen zur Erziehung arbeitet in der Ganztagsbetreuung mehr Personal ohne abgeschlossene Ausbildung (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Auch wenn die Auswirkungen dieser geringeren Qualifizierung auf die pädagogische Qualität nicht ausreichend untersucht sind, kann davon ausgegangen werden, dass eine geringere Qualifizierung tendenziell eher dazu führt, dass kindliches Verhalten als herausfordernd erlebt wird, da bisherige Studien aus anderen Bereichen Zusammenhänge zwischen (niedrigem) Kompetenzerleben und (erhöhtem) Belastungserleben zeigen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Dem vielfach geäußerten Eindruck einer stark ansteigenden Zahl „schwieriger“, „auffälliger“ oder gar psychisch erkrankter Kinder und Jugendlicher widersprechen allerdings – zumindest bis zum Beginn der Corona-Pandemie – empirische Befunde: So zeigen die Ergebnisse des „Kindergesundheits-Surveys“ der „KiGGS“-Studie des Robert-Koch-Instituts, dass über mehrere Messzeitpunkte gesehen der Anteil der Kinder mit psychischen Auffälligkeiten seit 2006 konstant oder sogar leicht rückläufig ist und über die Jahre betrachtet bei etwa 20 % liegt (Hölling, Erhart, Ravens-Siebener & Schlack, 2007; 2014; Göbel, Baumgarten, Kuntz, Hölling & Schlack, 2018). Die vorliegenden Zahlen während und nach der Corona-Pandemie machen eine Veränderung der Situation deutlich: Es ist eine deutliche Zunahme von psychischen Auffälligkeiten während der Pandemie zu konstatieren („COPSY“-Studie der UKE Hamburg Eppendorf, Ravens-Sieberer et al., 2022), die allerdings nach der Pandemie wieder leicht abnimmt (ebd.).

Diese Ergebnisse sind ernst zu nehmen, da psychische Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter stabil bleiben und sich zu chronischen psychischen Erkrankungen verfestigen können, wenn nicht frühzeitig gezielte pädagogische (und ggf. therapeutische) Maßnahmen eingeleitet werden (Göbel et al., 2018). In den Analysen der aktuellen, weltweiten HBSC-Studie zeigen sich starke psychische Belastungen 12- bis 15-Jähriger und es wird explizit auf die Notwendigkeit früher präventiver Maßnahmen hingewiesen (Reiß et al., 2024).

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, besonders der Hilfen zur Erziehung, tritt die fachliche Heraus- und Anforderung hinzu, dass Kinder und Jugendliche, die in diesem Rahmen unterstützt werden, stärker psychisch belastet sind als Altersvergleichsgruppen; dies gilt im Besonderen für die jungen Menschen, die in stationären Jugendhilfeeinrichtungen aufwachsen (vgl. Beck, 2014; Bronsard et al., 2016). Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. psychischen Erkrankungen liegt bei den verschiedenen Studien mit Bewohner\*innen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zwischen 48,6 % (vgl. Rau, Mayer, Keller & Allroggen, 2022) und nahezu 70 % (vgl. Engel, Pätow & Häßler, 2009) und damit zwei bis drei Mal so hoch wie in der altersgleichen Gesamtpopulation mit etwa 20 % (s. o.).

Der zumindest teilweise bestehende Widerspruch zwischen dem Erleben von pädagogischen Fachkräften, es gebe immer mehr Kinder/Jugendliche mit Verhaltensproblemen, und den epidemiologischen Zahlen liegt neben den oben genannten veränderten strukturellen Bedingungen auch am Kompetenzerleben der Fachkräfte. In Untersuchungen zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen (niedrigem) Kompetenzerleben und (erhöhtem) Belastungserleben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Hinzu tritt, dass nur ein geringerer Teil der Einrichtungen über

Konzepte zu einer systematischen Begegnung mit den als belastend und herausfordernd erlebten Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen verfügen. Im Bereich der Kindertageseinrichtungen sind dies weniger als ein Fünftel aller Institutionen (ebd.) – dies dürfte im Bereich der (Regel-)Schulen, der Ganztagesbetreuung in Schulen und in abgeschwächter Form im Feld der Hilfen zur Erziehung ähnlich sein.

Oft entstehen durch diese Situation negative Kreisläufe: Die Professionellen erleben sich mit ihren Möglichkeiten „am Ende“, Interaktionen mit den Kindern/Jugendlichen erfolgen aus der Erschöpfung heraus weniger reflektiert, die Kinder bzw. Jugendlichen fühlen sich (noch) weniger verstanden und reagieren mit normabweichendem Verhalten.

Eine besonders problematische Folge dieses „Teufelskreises“ kann sein, dass sich bei zunehmender Erschöpfung und Ratlosigkeit der pädagogischen Fachkräfte die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich diese grenzüberschreitend oder verletzend gegenüber den Kindern und Jugendlichen verhalten (Boll & Remsperger-Kehm, 2021).

### **Qualifizierung der Fachkräfte als Weg zur Stabilisierung**

Vor dem Hintergrund der psychischen Belastungen der Fachkräfte und teilweise erlebter Handlungsunfähigkeit wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg vor zehn Jahren ein Konzept zur fachlich-professionellen Begegnung mit „Herausfordernd erlebtem Verhalten in Kindertageseinrichtungen (HeVeKi)“ entwickelt, erprobt und erfolgreich evaluiert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Fröhlich-Gildhoff, Strohmeyer, Rönnau-Böse, Braner & Tinius, 2019; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Fröhlich-Gildhoff, Hoffer, Ploch & Braner, 2024). Über Fachtage und Multiplikator\*innenschulungen ist dieses Konzept mittlerweile in mehr als 1000 Kindertageseinrichtungen umgesetzt worden. Dabei zeigte sich nicht nur ein deutlicher Kompetenzzuwachs der Fachkräfte, die an den entsprechenden Schulungen teilnahmen und das Konzept in der Praxis umsetzen. Es steigen auch die Arbeitszufriedenheit der Teammitglieder (Fröhlich-Gildhoff et al., 2019) und der Teamzusammenhalt mit einer sinkenden Fluktuation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2024).

Nachfragen aus dem Schul-/Ganztagsbereich und dem Feld der Hilfen zur Erziehung haben dazu geführt, dass dieses Konzept für die Gruppe der älteren Kinder und Jugendlichen adaptiert und ein entsprechendes Curriculum entwickelt wurde. Zielgruppe der curriculumbasierten Schulungen sind pädagogische Fachkräfte in Schule, Ganztagsbetreuung sowie den verschiedenen Hilfen zur Erziehung. Auch Schulsozialarbeiter\*innen sollen mit dem Konzept adressiert werden. Da sich die Voraussetzungen der Beschäftigten in den genannten pädagogischen Feldern je nach Ausbildungsstand durchaus stark unterscheiden können, muss die Umsetzung des Curriculums an die jeweiligen vorhandenen Kompetenzen genau angepasst werden.

Der Grundansatz besteht darin, die Kompetenzen der Professionellen zur Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten zu stärken und dabei vor allem *systematisch und koordiniert* im Team oder in der Institution vorzugehen. Dies bedeutet, nach einer reflektierten und systematischen Beobachtung der als herausfordernd erlebten Verhaltensweisen, das Verhalten der Kinder oder der Jugendlichen zu verstehen und auf der Grundlage wissenschaftlich fundierten Wissens zu analysieren. Daraus resultiert dann eine konkrete, klar abgesprochene Handlungsplanung, die im Team umgesetzt und reflektiert wird:

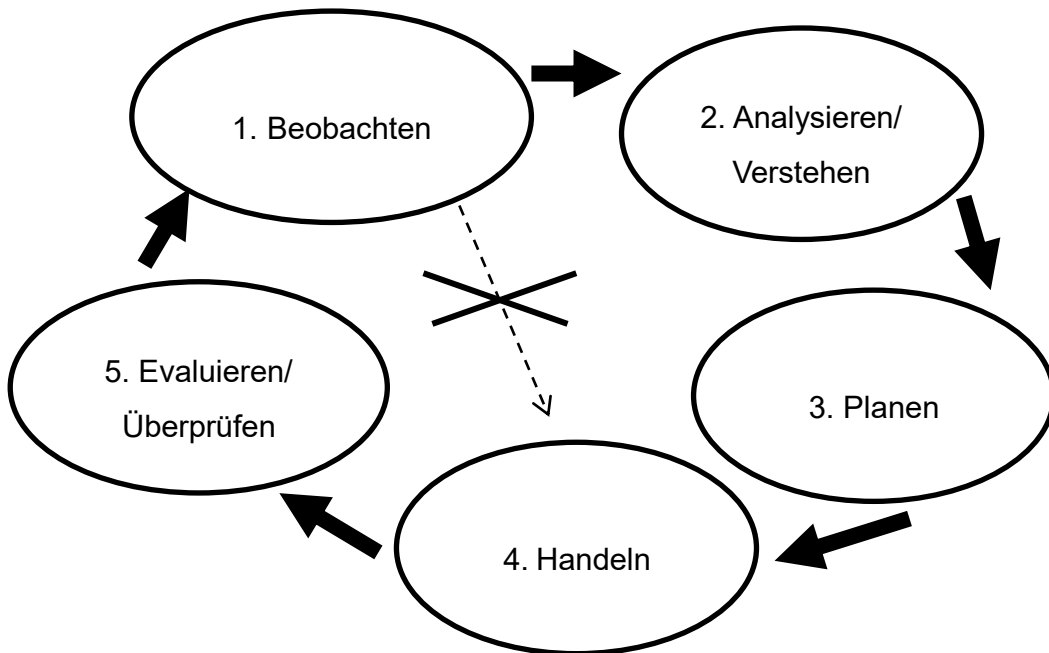


Abbildung 1. Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns

Dieser Kreislauf professionellen pädagogischen Handelns ist eine Abkehr von kurzfristigen Reaktionen – diese haben in Akutsituationen einen Sinn, nicht jedoch, wenn ein Kind bzw. eine\* Jugendliche bestimmte, als herausfordernd und „störend“ erlebte Verhaltensweisen immer wieder zeigt. Es ist eine Abkehr von rezeptartigem Handeln; das jeweilige Kind bzw. der oder die Jugendliche rücken mit ihrer je individuellen Art der Lebensbewältigung – auf dem Hintergrund ihrer Geschichte und ihrer aktuellen Situation – in den Mittelpunkt. Es gilt, darauf bezogene passgenaue pädagogische (Begegnungs-)Antworten zu finden. Die Handlungsfähigkeit der Pädagog\*innen soll so erhöht und die Qualität der Betreuungs- und Unterstützungsprozesse verbessert werden.

## 2. Das Curriculum zur Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte zum Thema „Herausforderndem Verhalten bei älteren Kindern und Jugendlichen (HeVeJu)“

Der wissenschaftliche Hintergrund des Curriculums basiert auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, der (Heil-)Pädagogik und der Klinischen Kinder- und Jugendlichenpsychologie. Es handelt sich dabei um einen methoden- und schulenintegrierenden Ansatz auf einer humanistischen Grundlage unter Einbeziehung tiefenpsychologischer, systemischer und verhaltenstherapeutischer Erkenntnisse (vertiefend zu den pädagogisch-psychologischen Hintergründen: Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2020; Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2024). Handlungsleitend für die Weiterbildung ist dabei der erweiterte Kreislauf professionellen Handelns:

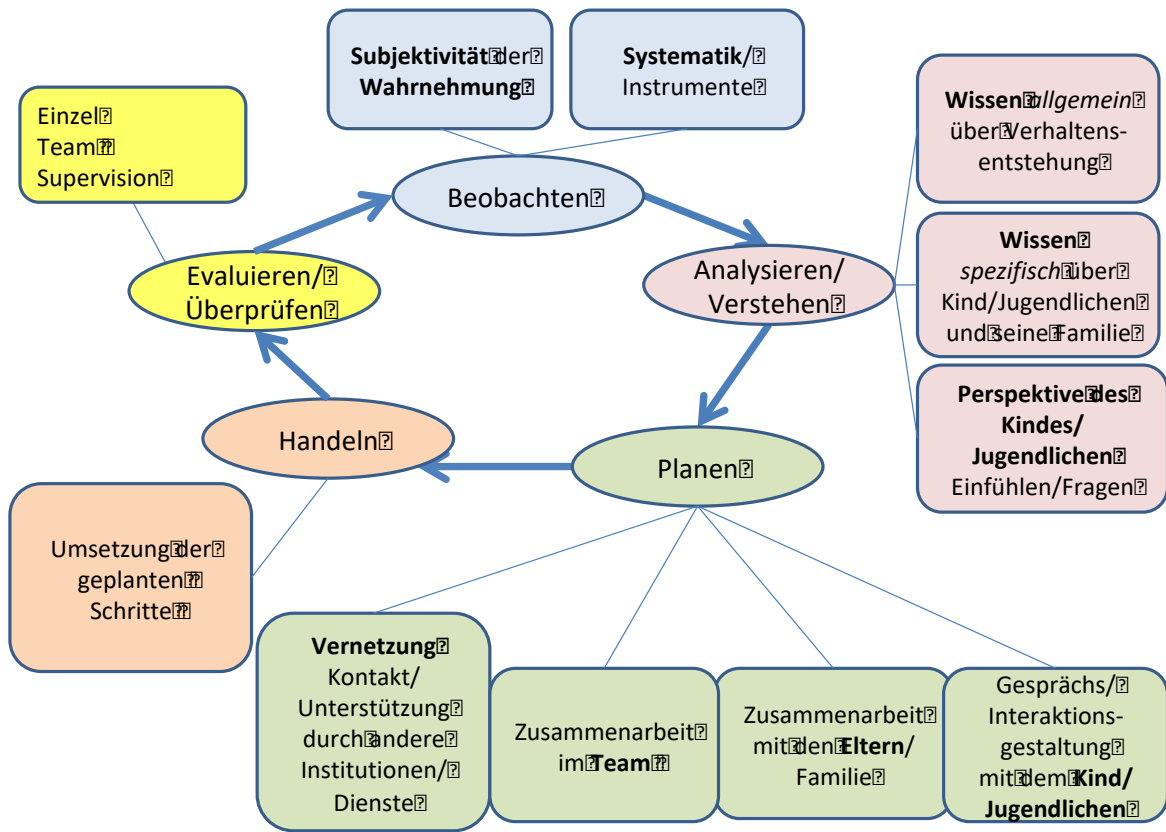


Abbildung 2. Erweiterter Kreislauf professionell pädagogischen Handelns

Die zentralen Bestandteile des Curriculums gliedern sich anhand von vier Bausteinen (BS) in folgende Einheiten:

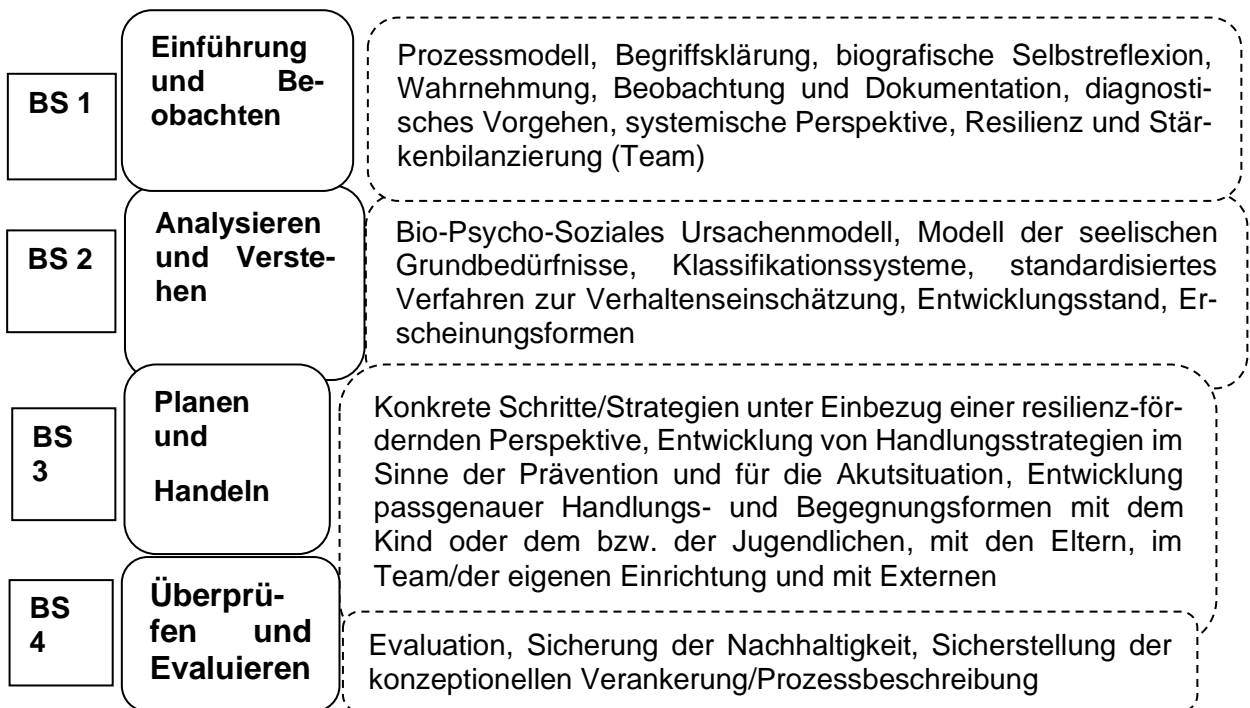


Abbildung 3. Die vier Bausteine des Curriculums

*Baustein 1: Einführung und Beobachten:* Biografische Auseinandersetzung mit herausforderndem Verhalten; Entwicklung der systemischen Sichtweise; Reflexion der eigenen Wahrnehmung; systematische Beobachtung und entsprechende Verfahren; Stärkebilanz: Welche Strategien und Handlungsformen zum Thema sind schon vorhanden?

*Baustein 2: Analysieren und Verstehen:* Ursachen, Symptome und Erklärungsansätze für Verhalten; v. a. Bio-psycho-soziales Ursachenmodell (s. Fröhlich-Gildhoff & Hoffer, 2024; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017) und Modell der seelischen Grundbedürfnisse (Grawe, 2004); Fokus auf die Individualität und Bedürfnisse der Kinder/Jugendlichen.

*Baustein 3: Planen und Handeln:* Strategien für die Akutsituation; gemeinsame Erarbeitung von Entwicklungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für den jeweiligen institutionellen Alltag; Entwicklung passgenauer *Handlungs- und Begegnungsformen und Gesprächsführungsstrategien* mit dem Kind/Jugendlichen, mit den Eltern, im Team und der eigenen Einrichtung sowie mit externen Institutionen.

*Baustein 4: Überprüfen und Evaluieren:* Abschluss, Sicherung der Nachhaltigkeit; Sicherstellung der konzeptionellen Verankerung.

Methodisch-didaktisch wird in den Weiterbildungen mit unterschiedlichen Formaten (z. B. theoretischer Input, Selbstreflexionsübungen, Dyaden- und Kleingruppenarbeit, Rollenspiele etc.) gearbeitet.

Die Bausteine können für unterschiedliche Weiterbildungsformate – von einzelnen Fachtagen bis zu mehrtägigen Schulungen – genutzt werden; es können auch Schwerpunkte für verschiedene Zielgruppen, z. B. bei unterschiedlichen Ausgangsqualifikationen, genutzt werden. In den Bausteinen finden sich daher Inhalte, die unverzichtbar sind und solche, die optional und/oder als Vertiefungen genutzt werden können.

Der erste Entwurf des Curriculums wurde in einer Expert\*innenrunde aus Praktiker\*innen und Wissenschaftler\*innen validiert und entsprechend der Rückmeldungen modifiziert und dann in Weiterbildungseinheiten mit Fachkräften aus verschiedenen institutionellen Zusammenhängen (Schule, Ganztagsbetreuung, Hilfen zur Erziehung) erprobt.

Vor und nach der durchgeführten Weiterbildung wurden die teilnehmenden Personen schriftlich und anonym per Papierfragebogen zu soziodemographischen Daten, ihrer Einschätzung der Belastung durch herausfordernd wahrgenommenes Verhalten sowie ihrer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Fortbildungsbedarfe befragt.

Die Evaluationsergebnisse dieser Erprobungen werden im Folgenden dargestellt.

### 3. Fragestellungen

Ziel der Evaluation war es zum einen, vorhandene Vorerfahrungen und Belastungen der Teilnehmer\*innen zu erfassen. Zum anderen sollten einige Kompetenzbestandteile, vor allem Vorerfahrungen, Wissen und methodische Fertigkeiten zum Thema „Herausfordernd erlebtes Verhalten“ – und Unterschiede vor und nach der Weiterbildung – durch die Befragten selbst eingeschätzt werden. Zuletzt sollten die Erfahrungen mit der Weiterbildung bewertet werden.

Entsprechend der im Theorieteil dargestellten Vorkenntnisse wurden für die Untersuchung folgende Fragestellungen formuliert:

1. Wie belastet fühlen sich die Teilnehmenden durch herausfordernd erlebtes Verhalten?
2. Welchen eigenen Fortbildungsbedarf zum Thema „Herausforderndes Verhalten“ sehen die befragten Fachkräfte?

3. Wie schätzen sie aktuell – vor der ersten Weiterbildung – ihren eigenen Kenntnisstand und ihre Kompetenzen hinsichtlich der Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten ein?
4. Wie schätzen sie selbst Veränderungen hinsichtlich ihres eigenen Kenntnisstandes und ihrer Kompetenzen zur Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten nach der Weiterbildung ein?
5. Wie wird die Weiterbildung bewertet; welche positiven und negativen Aspekte werden genannt?
6. Zeigen sich möglicherweise Unterschiede zwischen verschiedenen Subgruppen, definiert durch das Niveau der beruflichen Ausgangsqualifikationen und der Berufserfahrung im pädagogischen Feld in Bezug auf Kompetenz und Belastungserleben?
7. Gibt es Erkenntnisse bei der Durchführung der Weiterbildungsveranstaltungen in der ersten Erprobungsphase und lassen sich daraus Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Curriculums ziehen?

#### 4. Untersuchung SDesign

Auf der Grundlage des Curriculums „Herausforderndes Verhalten von älteren Kindern und Jugendlichen professionell bewältigen“ (Hoffer et al., 2025) wurden im Oktober 2024 vier verschiedene, ganztägige Weiterbildungsveranstaltungen mit Professionellen aus der Schulkindbetreuung, der (stationären und ambulanten) Jugendhilfe und der Berufsqualifizierung von Jugendlichen/jungen Erwachsenen durchgeführt. Dabei wurden die zentralen Elemente des Konzepts (Kreislauf professionellen Handelns, Systematisches Beobachten, Theoriemodelle zur Verhaltensentstehung und -entwicklung [Bio-Psycho-Soziales Modell; Modell der seelischen Grundbedürfnisse] als Grundlage des Verstehens und zur Hypothesenbildung, Planung der systematischen pädagogischen Begegnung mit dem Kind/Jugendlichen, Zusammenarbeit mit Eltern, Reflektion des eigenen Handelns) jeweils am Vormittag als Vortrag mit Rückfragemöglichkeiten vorgestellt. Am Nachmittag führten die Teilnehmer\*innen eine angeleitete Fallbesprechung mit ‚eigenen‘ Fallbeispielen in Kleingruppen selbst durch. Anschließend erfolgte eine Auswertung dieser Kleingruppenarbeiten im Plenum und es wurden aufgetauchte Probleme und offene Fragen bearbeitet.

Die insgesamt 80 Teilnehmer\*innen hatten sehr unterschiedliche Grundqualifikationen (s. Abschnitt 5.1) und füllten zu Beginn und am Ende des Weiterbildungstages einen Fragebogen zu ihren soziodemographischen Daten und mit 8 Items im Prä-Fragebogen sowie 11 Items im Post-Fragebogen zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen aus. Die Items – im Einzelnen im Ergebnisteil aufgeführt – waren als Aussagen formuliert (z. B. „Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.“) und konnten auf einer sechsstufigen Likert-Skala (von: 1= „trifft gar nicht zu“ bis: 6= „trifft voll und ganz zu“) beantwortet werden. Zusätzlich wurden offene Fragen zur Weiterbildung selbst gestellt: Im Prä-Fragebogen zu den Erwartungen, im Post-Fragebogen zu positiven und negativen Aspekten.

Die Form einer standardisierten Befragung – und damit eines quantitativen methodischen Vorgehens – wurde zum einen gewählt, weil die Erfahrungen einer größeren Anzahl von Teilnehmer\*innen erfasst werden sollte. Zum anderen waren die Fragestellungen sehr präzise, direkt bezogen auf die jeweilige Weiterbildung und die konkrete Umsetzung von zentralen Elementen des Curriculums, es ging also nicht um den Gewinn neuer, erkenntnisgenerierender Aspekte. Ein zusätzliches qualitatives Herangehen, z. B. durch Interviews mit den Teilnehmer\*innen wäre sicherlich von zusätzlichem Nutzen gewesen – hierfür standen indes die begrenzten Forschungsressourcen nicht zur Verfügung.

Die Teilnahme an dieser standardisierten Befragung war freiwillig.

Bei allen Weiterbildungstagen wurde zudem eine systematische teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Anhand eines standardisierten Protokollbogens wurde erfasst, wie die Teilnehmer\*innen die Weiterbildung in Form und Inhalt angenommen haben. So wurde bspw. beim Theorieinput protokolliert, welche Fragen die Teilnehmer\*innen stellten und wie die Konzentration während des Inputs war. Die Prozesse in den Arbeitsgruppen mit Fallbesprechungen wurden ebenso wie die abschließende Ergebnispräsentation standardisiert dokumentiert. Hierbei standen Fragen zum Ablauf der Arbeitsgruppen und zur Anwendung der vorher präsentierten Inhalte im Vordergrund.

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt nahmen 80 Personen an der Befragung mittels Fragebogen teil. Im Folgenden sind Tätigkeitsbereiche und soziodemographische Merkmale dargestellt.

#### Pädagogischer Tätigkeitsbereich

Der größte Teil der Teilnehmer\*innen verorteten ihre pädagogische Tätigkeit in der stationären Jugendhilfe (n=25), der Schulkindbetreuung (n=21) sowie der ambulanten Jugendhilfe (n=14); s. Tabelle 1.

Eine der Schulungen wurde für Mitarbeiter\*innen einer Berufsintegrationsmaßnahme für Jugendliche/junge Erwachsene angeboten. Diese 15 Teilnehmer\*innen machten hier bzgl. des Tätigkeitsbereichs größtenteils keine Angabe (n=11). Unter der Rubrik „Sonstiges“ wurde beschrieben: Ausbilder\*in, Sozialpädagogische Berufsbegleitung oder Stützlehrer sowie berufsvorbereitende Maßnahme.

Tabelle 2. Bereich der pädagogischen Tätigkeit

	Häufigkeit	Prozent
Schulkindbetreuung	21	26,3
Schulsozialarbeit	2	2,5
Stationäre Jugendhilfe	25	31,3
Ambulante Jugendhilfe	14	17,5
Andere Hilfen zur Erziehung	1	1,3
Sonstiges	5	6,3
Gesamt	68	85,0
Keine Angabe	12	15,0
Gesamt	80	100,0

### Altersspanne der Kinder

Die Frage zu der Altersspanne der Kinder, mit denen die Teilnehmer\*innen arbeiten, wurde offen gestellt. Die sehr heterogenen Antworten wurden kategorisiert; teilweise kam es zu Mehrfachnennungen. So können die in Tabelle 2 aufgeführten Häufigkeiten nur als Überblick angesehen werden. Dabei wird deutlich, dass einerseits die Altersspannen von 6 bis 10 (n=20) und andererseits von 15 bis 20 (n=25) am stärksten repräsentiert sind.

Tabelle 3. Altersspanne der von den Befragten betreuten Kinder/Jugendlichen

Alter	Häufigkeit	Prozent
6-10 Jahre	20	25,0
11-14 Jahre	16	20,0
15-20 Jahre	25	31,3
Über 20 Jahre	12	15,0
Ohne klare Angaben oder kategorieübergreifend	5	6,2
Ohne jede Angabe	2	2,5
<b>Gesamt?</b>		

### Berufsausbildungen

Etwa zwei Drittel der befragten Teilnehmer\*innen verfügt über eine einschlägige Ausbildung im pädagogischen Bereich. Davon sind Sozialpädagog\*innen und Sozialarbeiter\*innen die größte Gruppe mit etwa 40 % (n=32). 11,4 % der Befragten gaben an, keine pädagogische Ausbildung zu haben. Diese sind vor allem in der Schulkindbetreuung tätig. Es ist zu vermuten, dass sich weitere Personen ohne pädagogische Grundausbildung unter „andere Ausbildung“ verbergen.

Tabelle 4. Ausbildung der befragten Teilnehmer\*innen

	Häufigkeit	Prozent
Erzieher*in	15	18,8
Jugend- und Heimerzieher*in	1	1,3
Sozialarbeiter*in	17	21,3
Heilpädagog*in	4	5,0
Kindheitspädagog*in	1	1,3
Sozialpädagog*in	15	18,8
Psycholog*in	5	6,3
Andere Ausbildung	6	7,5
In Ausbildung/Studium	3	3,8
Keine päd. Ausbildung	9	11,3
Sonstiges	1	1,3
Gesamt	77	96,3
Keine Angabe	3	3,8
Gesamt	80	100,0

30 Befragte (37,5 %) gaben an, über weitere berufliche Qualifikationen bzw. Zusatzausbildungen zu verfügen. Diese Angaben waren sehr heterogen; Mehrfachnennungen gab es zu Systemische Beratung (n=3) Familientherapie (n=2), Erlebnispädagogik (n=2), insofern erfahrene Fachkraft im Rahmen des Kinderschutzes (n=3).

### Berufserfahrung in Jahren

Die Berufserfahrung der Befragten umfasst eine breite Spanne; der größte Teil (32,5 %) hat jedoch weniger als vier Jahre Berufserfahrung.

Tabelle 5. Berufserfahrung in Jahren

	Häufigkeit	Prozent
0 bis 4	26	32,5
5 bis 10	21	26,3
11 bis 20	15	18,8
> 20	11	13,8
Keine Angabe	7	8,8
Gesamt	80	100,0

## 5.2 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

### 5.2.1 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Fragebogenerhebungen vor und nach den vier Schulungen dargestellt; die Teilnehmenden wurden als Gesamtgruppe zusammengefasst.

Tabelle 6. Fragebogenergebnisse VOR der Schulung

	Item	MW*	SD	Range
1	Ich fühle mich durch herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen belastet.	3,09	1,350	1-6
2	Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.	4,06	1,125	1-6
3	Ich habe fundiertes Hintergrundwissen zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen.	3,32	1,138	1-6
4	Ich kenne systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden und Vorgehensweisen zum Umgang mit Herausforderndem Verhalten.	3,19	1,251	1-5
5	Schwierigkeiten im Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	4,04	1,043	2-6

6	Ich bin motiviert, mich im Umgang mit Jugendlichen und Kindern mit Herausforderndem Verhalten weiterzuentwickeln.	5,59	,874	1-6
7	Ich kenne meine Entwicklungsfelder im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten	4,05	1,127	2-6
8	Ich kann die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen.	4,20	,992	1-6

\*Sechsstufige Antwortskala von: 1= „trifft gar nicht zu“ bis: 6= „trifft voll und ganz zu“

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Befragten im mittleren Bereich belastet fühlen und nach eigener Einschätzung das Wissen und die methodischen Kompetenzen ebenfalls im Durchschnittsbereich angesiedelt sind. Der selbst eingeschätzte Fortbildungsbedarf liegt gleichfalls im mittleren Bereich. Auffallend ist, dass die Motivation zur eigenen Weiterentwicklung als sehr hoch (MW von 5,59 auf der sechsstufigen Skala) beschrieben wird.

Table 7. Fragebogenergebnisse NACH der Schulung

	<b>Item</b>	<b>MW</b>	<b>SD</b>	<b>Range</b>
1	Durch den Fachtag fühle ich mich für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen gestärkt.	5,01	,904	2-6
2	Ich kenne systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden und Vorgehensweisen zum Umgang mit herausforderndem Verhalten.	4,99	,913	2-6
3	Die Inhalte des Fachtages erscheinen mir hilfreich für meine pädagogische Praxis.	5,39	,791	3-6
4	Ich habe fundiertes Hintergrundwissen zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen.	4,85	,864	2-6
5	Ich konnte mein Wissen erweitern.	5,47	,931	2-6
6	Ich kann die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen.	4,70	,853	2-6
7	Ich nehme konkrete Ideen und Anregungen mit, die ich in meiner pädagogischen Arbeit einbringen möchte.	5,48	,798	2-6
8	Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.	4,08	1,346	1-6

9	Schwierigkeiten im Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	4,56	1,083	1-6
10	Ich habe Interesse mich noch tiefer mit den Inhalten zu befassen/ an einer vertieften Fortbildung teilzunehmen.	5,06	1,170	2-6
11	Meine Erwartungen an den Fachtag wurden erfüllt.	5,35	,817	2-6

Der Fachtag wird von der Gesamtgruppe der Befragten positiv bis sehr positiv (Werte von >5 auf der sechsstufigen Skala) bewertet: Die Erwartungen seien erfüllt worden, es konnten konkrete Ideen mitgenommen werden, das Wissen wurde erweitert, die Inhalte waren hilfreich. Die Teilnehmer\*innen stimmten gleichfalls deutlich ( $MW = 5,01$ ) der Aussage zu, dass sie sich durch den Fachtag „für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen gestärkt“ fühlen.

Demgegenüber fanden sich keine Veränderungen hinsichtlich des eigenen Fortbildungsbedarfs; ein deutliches Interesse besteht daran, sich mit den angebotenen Inhalten weiter zu beschäftigen.

### 5.2.2 Vorher/Nachher-Vergleich

Fünf Fragen wurden inhaltsgleich im Prä- und Posttest gestellt, um mögliche direkte Veränderungen abbilden zu können. Die Veränderungen wurden mit einem T-Test für gepaarte Stichproben geprüft.

Tabelle 8. Vorher/Nachher-Vergleich: T-Test bei gepaarten Stichproben

Frage	N	MW prä	MW post	Signifikanz (einseitig)
Ich kenne systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden und Vorgehensweisen zum Umgang mit Herausforderndem Verhalten.	78	3,21 (SD=1,252)	5,00 (SD=.912)	<,001
Ich habe fundiertes Hintergrundwissen zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen.	78	3,33 (SD=1,136)	4,85 (SD=,869)	<,001
Schwierigkeiten im Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	78	4,03 (SD=1,044)	4,58 (SD=1,075)	<,001
Mein Bedarf an Fortbildung bezüglich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten ist sehr hoch.	77	4,05 (SD=1,134)	4,08 (SD=1,337)	,500
Ich kann die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen.	78	4,21 (SD=,998)	4,71 (SD=,854)	<,001

Gegenüber dem Vortest finden sich in der Nachbefragung hochsignifikante positive Veränderungen bzgl. des Hintergrundwissens und der Kenntnisse über systematische und wissenschaftlich fundierte Methoden zur Begegnung mit Herausforderndem Verhalten – hier finden sich Hinweise auf eine Wirkung der Weiterbildungsmaßnahme direkt nach der Teilnahme. Hier zeigt sich die am deutlichsten interpretierbare Veränderung.

Die Teilnehmer\*innen gaben auch an, dass sie in statistisch bedeutsam höheren Maß „die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Herausforderndem Verhalten gut erkennen“ können – dies ist eine wesentliche Grundlage des HeVeJu-Konzepts.

Ebenso ist das Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten und die damit verbundene Gelassenheit der Teilnehmer\*innen direkt nach dem Weiterbildungstag signifikant gestiegen. Keine Veränderung ergab sich hinsichtlich des selbst eingeschätzten Fortbildungsbedarfs.

### 5.2.3 Offene Fragen

Die Aussagen der Teilnehmer\*innen bezüglich ihrer Erwartungen an den Fortbildungstag sowie deren Rückmeldungen zu hilfreichen und fehlenden Aspekten wurden mittels Inhaltsanalyse (nach Mayring, 2022) ausgewertet. Hierbei wurden systematisch Kategorien gebildet und Codes vergeben. Die Auswertung erfolgte mit MAXQDA 2020.

Insgesamt wurden für die Erwartungen der Teilnehmer\*innen (N=80) 98 Codes vergeben. Dabei wurde in 33 Aussagen (33 Codes) geäußert, dass die Teilnehmer\*innen von der Veranstaltung erwarten, *neue Methoden und Handlungsmöglichkeiten* im Umgang mit herausforderndem Verhalten kennenzulernen. So äußerte beispielsweise eine Teilnehmerin, sie erwarte das „[...] Lernen von Methoden zum individuellen Anwenden bei Kindern und Jugendlichen“. 13 Personen beschreiben, dass sie *neues Wissen* bzw. einen *Wissensinput allgemein* erwarten, 12 Personen wünschen sich konkretes *praktisches Handwerkzeug*. Folgende weitere Erwartungen wurden geäußert: (*wissenschaftlich fundiertes*) *Hintergrundwissen* (n=9), *Stärkung der eigenen Haltung und Selbstreflexion* (n=7), *Wissen auffrischen* (n=5), *mehr Sicherheit im Umgang mit herausforderndem Verhalten* (n=5), *Perspektivwechsel* (n=4) sowie den *Austausch unter den Teilnehmer\*innen* (n=4).

Im Anschluss des Fortbildungstages beantworteten die Teilnehmer\*innen jeweils eine offene Frage zu hilfreichen Aspekten sowie zu Fehlendem.

Zu den hilfreichen Aspekten wurden insgesamt 108 Codes vergeben und folgende Kategorien gebildet: Die *theoretischen Grundlagen* der Weiterbildung, besonders die wissenschaftlichen Modelle zur Erklärung herausfordernden Verhaltens wurde sehr positiv bewertet (n=20). Die Teilnehmer\*innen beschreiben hierzu beispielsweise, sie können „die Ursachen des Handelns der Kinder- und Jugendlichen besser verstehen“. 18 Personen beschreiben das Kennenlernen des *systematischen Vorgehens anhand des Kreislaufs* professionell pädagogischen Handelns als besonders hilfreich. Als weitere positive Aspekte wurden genannt: der *vermittelte Perspektivwechsel* (n=14), die *Fallbesprechungen* (n=13), die *Handreichung* (n=11), die *Beobachtungstabelle* (n=10), die *Fallbeispiele* (n=6), die *Praxisnähe allgemein* (n=5) und dazu auch die *Aufteilung der Inhalte* in Theorieinput und Praxisteil (n=3) sowie der *Austausch in der Gruppe* (n=6).

Insgesamt wurden 21 Aussagen zu Aspekten gemacht, die den Teilnehmer\*innen gefehlt haben: Sechs Personen äußerten den Wunsch, noch stärker *vertieftes Wissen* bzw. *weitere Erklärungsansätze* vermittelt zu bekommen. Ergänzend fehlten vier Personen die Thematisierung mit der *Elternarbeit* sowie drei Personen die Auseinandersetzung mit dem konkreten *Handeln in Akutsituationen*. Als einzelne fehlende Aspekte wurden mehr *Praxisaustausch*, *Selbstreflexion*, *Zusammenarbeit mit anderen Institutionen* sowie der *Bezug zur Arbeit im offenen/freiwilligen Angebot* benannt.

### 5.2.4 Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung

Die insgesamt vier Testschulungen wurden ergänzend mittels teilnehmender Beobachtung ausgewertet (Lüders, 2018). Hierfür wurde ein detaillierter Beobachtungsleitfaden entwickelt. Die zentralen Ergebnisse werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Der Ablauf der Veranstaltungen teilte sich auf in einen Theorieinput am Vormittag sowie die praktische Umsetzung an Hand von Fallbesprechungen in Kleingruppen am Nachmittag. Der zeitliche Umfang des Fortbildungstages betrug insgesamt jeweils 8 Unterrichtseinheiten á 45 Minuten.

Grundsätzlich war auffallend, dass der Ablauf der vier Fachtage zwar nach dem gleichen Prinzip durchgeführt werden konnte, sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzungen der Teilnehmendengruppen unterschiedliche Dynamiken entwickelten. Dies lag einerseits am zum Teil sehr heterogenen Erfahrungs- und Ausbildungshintergrund, andererseits an den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Teilnehmer\*innen. Dadurch musste das Rahmenkonzept immer wieder auf die jeweilige Gruppe und deren Erfahrungshintergrund und das Tätigkeitsfeld angepasst werden.

#### Theorieinput

Die *Konzentration* der Teilnehmer\*innen schien in allen vier Veranstaltungen über die gesamte Zeit des Theorieinputs hoch. Nahezu alle Teilnehmer\*innen hielten ihren Blick fokussiert nach vorne auf die Präsentation und den oder die Referent\*in. Die Teilnehmer\*innen waren ruhig und nickten in vielen Momenten. Es wurden kaum Nebengespräche beobachtet.

In zwei der Veranstaltungen (Bereich Schulkindbetreuung, ambulante Jugendhilfe) antworteten die Teilnehmer\*innen prompt und direkt auf die von den Referent\*innen gestellten Fragen. Es kam jeweils zu mehreren Meldungen und mehrere Teilnehmer\*innen kamen zu Wort. Dadurch entstand schnell ein konstruktiver Austausch zwischen Teilnehmer\*innen und Referent\*innen.

In zwei der Veranstaltungen (Stationäre Jugendhilfe, Berufsintegrationsmaßnahme) verhielten sich die Teilnehmer\*innen zunächst zurückhaltender. Auf Fragen der Referent\*innen antworteten die Teilnehmer\*innen reserviert und gaben anfangs nur zögernd und vereinzelt Antworten. Im Laufe des Vormittags konnten hier jedoch Veränderungen beobachtet werden: die Beteiligung wurde aktiver, mehr Teilnehmer\*innen nahmen an den Diskussionen teil.

In allen Veranstaltungen wurden von den Teilnehmer\*innen Fragen gestellt. Am häufigsten bezogen sich diese Fragen auf das vorgestellte Bio-Psycho-Soziale Modell als Erklärungsmodell herausforderndem Verhaltens. Dabei wurden besonders häufig Fragen zu den Themen Bindung/Bindungserfahrungen und Entwicklung von Selbstregulationsstrategien gestellt.

Weitere Themen mit hoher Beteiligung und Austausch zwischen Referent\*in und Teilnehmer\*innen (in allen vier Veranstaltungen) waren: Einführung des jeweiligen Fallbeispiels, Hypothesen bilden, das Betrachten und anschließende Reflektieren des „Still-Face-Videos“ sowie Zusammenarbeit mit Eltern.

#### Arbeitsgruppen zur Fallbesprechung

Die Gruppengröße der Fallbesprechungen, bei denen die Teilnehmer\*innen eigene Fälle nach einem vorgegebenen, strukturierten Prozessmuster bearbeiteten, betrug jeweils 6 bis 7 Personen. Diese Gruppen arbeiteten sehr engagiert und thematisch fokussiert. Die Teilnehmer\*innen waren der Gruppen jeweils körperlich zugewandt, hielten ihre Blicke in der Gruppe und auf ihre Unterlagen. Nahezu alle Teilnehmer\*innen beteiligten sich aktiv und zeigten Freude am gemeinsamen Tun.

Die Rollenfindung als Moderator\*in und Fallgeber\*in verlief größtenteils schnell. Teilweise war es beobachtbar, dass es Moderator\*innen schwerfiel sich an den strukturierten Ablauf zu halten, bzw. die Gruppen allgemein im Ablauf variierten.

Die Ergebnispräsentation pro Gruppe im Plenum übernahmen jeweils der oder die Moderator\*in sowie die Fallgeber\*in. Alle äußerten positive Erfahrungen und gelungene Prozesse und bewerteten das Vorgehen als sinnvoll. Allen Gruppen ist es gelungen konkrete nächste Handlungsschritte zu erarbeiten, die von den Fallgeber\*innen als hilfreich empfunden wurden. Fast alle Gruppen arbeiteten als theoretische Grundlage mit dem, im Input vorgestellten Modell der Seelischen Grundbedürfnisse (nach Grawe, 2004).

## Abschluss

Zum Abschluss des Fortbildungstages gaben die Teilnehmer\*innen Rückmeldungen. Dabei wurden folgende Aspekte mehrfach geäußert:

- Der Tag wurde „stärkend“ und „hilfreich“ erlebt.
- Das strukturierte Vorgehen und die konkreten Handlungsschritte des Konzepts wurden als „hilfreich“ beschrieben.
- Durch den Theorieinput mit den zwei unterschiedlichen Modellen konnte an das eigene Wissen angeknüpft und dieses erweitert werden.
- Weitere wichtige Erkenntnisse ergaben sich zur Zusammenarbeit im Team und zur Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Besonders positiv war die Gruppenarbeit (Fallbesprechungen) als Anwendung und Zusammenführung der Theorie.
- Immer wieder wurde eine hohe Motivation der praktischen Umsetzung des HeVeJu Gesamtkonzepts geäußert.
- Bei den Weiterbildungsveranstaltungen nahmen teilweise Mitglieder gesamter Teams teil. Diese berichteten, dass sie neue Impulse für die weitere gemeinsame fachlich Arbeit erhalten hätten und insbesondere ein systematischeres Vorgehen in den Fallbesprechungen – nach dem Prinzip des o. a. Handlungskreislaufs (Abb. 1) – übernehmen wollen.

### 5.2.5 Vergleich zwischen Subgruppen

Es sollte mittels Varianzanalyse und nachfolgenden Post-Hoc T-Tests untersucht werden, ob sich verschiedene Subgruppen mit unterschiedlicher Qualifikation und Berufserfahrung hinsichtlich der selbsteingeschätzten Kompetenzen und des Belastungsgrads unterscheiden.

Hinsichtlich der *Ausgangsqualifikationen der Teilnehmer\*innen* (einschlägiger Abschluss im pädagogischen Bereich [Erzieher\*in, Sozialarbeiter\*in/Sozialpädagog\*in] vs. nicht einschlägigem Abschluss/Angabe „Sonstiges“ fanden sich bei der Befragung vor der Weiterbildung signifikante Unterschiede bei den Fragen „Habe fundiertes Hintergrundwissen“ ( $p=.021$ ), „Kann Bedürfnisse von Kindern/Jugendlichen erkennen“ ( $p=.005$ ), „Kenne Methoden zum Umgang mit Herausforderndem Verhalten“ ( $p<.001$ ) und „Kann meinen Fähigkeiten vertrauen“ ( $p=.002$ ) – die Teilnehmer\*innen mit pädagogischem Abschluss schätzten ihre jeweiligen Kompetenzen bedeutsam höher ein.

Hinsichtlich der *Berufserfahrung* zeigten sich signifikante Unterschiede bezüglich der Belastung durch herausforderndes Verhalten ( $p=.007$ ) zwischen den Gruppen Berufserfahrung von *0 bis 4 Jahren* ( $n=26$ ;  $MW=3,58/SD=1,362$ ) und *11 bis 20 Jahren* ( $n=15$ ;  $MW=2,13/SD=1,060$ ). Demnach fühlt sich die Gruppe mit der höheren Berufserfahrung weniger durch herausfordernd-

des Verhalten belastet. Gleiches spiegelt sich auch in der Aussage *Schwierigkeiten im Umgang mit herausforderndem Verhalten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann*: Hier lässt sich erneut ein signifikanter Unterschied ( $p=.003$ ) zwischen den Subgruppen 0 bis 4 und 11 bis 20 Jahren erkennen. Die Teilnehmer\*innen mit einer Berufserfahrung von 0 bis 4 Jahren geben hier einen Mittelwert von 3,65 ( $SD=.936$ ;  $n=26$ ) an, die Teilnehmer\*innen mit einer Berufserfahrung von 11 bis 20 Jahren einen Mittelwert von 4,80 ( $SD=.941$ ;  $n=15$ ). Auch die Gruppe mit einer Berufserfahrung von 5 bis 10 Jahren ( $MW=3,86/SD=1,014$ ;  $n=21$ ) unterscheidet sich signifikant ( $p=.031$ ) von der Berufserfahrung 11 bis 20 Jahren).

Hinsichtlich der *Ausgangsqualifikationen* der Teilnehmer\*innen zeigten sich signifikante Unterschiede ( $p<0.5$ ) zwischen den Subgruppen der Teilnehmer\*innen mit einer (sozial)pädagogischen Ausbildung gegenüber denen ohne eine pädagogische Ausbildung. Die Gruppe derjenigen mit einer einschlägigen pädagogischen Qualifikation gaben an, über ein fundierteres Hintergrundwissen ( $MW=4,20$  vs.  $MW=2,78$ ) und bessere methodische Kenntnisse zum Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen ( $MW=4,20$  vs.  $MW=2,17$ ) zu verfügen.

## 6. Diskussion

### 6.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

Die Gesamtgruppe der Teilnehmer\*innen beschrieb den eigenen *Grad der Belastung* durch Herausforderndes Verhalten im mittleren Bereich ( $MW=3,09$  auf der sechsstufigen Skala), allerdings bei einer großen Streuung ( $SD=1,35$ ).

Der eigene *Fortbildungsbedarf* wurde vor der Weiterbildung als leicht überdurchschnittlich dargestellt, zugleich war die Motivation zur eigenen Weiterentwicklung im Umgang mit Jugendlichen und Kindern mit Herausforderndem Verhalten sehr hoch. Der Fortbildungsbedarf stieg nach dem Weiterbildungstag nicht an, allerdings bestand dann ein hohes Interesse, sich mit den spezifischen Inhalten weiter zu beschäftigen. Dies kann vorsichtig als Hinweis gewertet werden, dass das vorgestellte Konzept Interessenlage und Kenntnisstand der Teilnehmer\*innen ‚getroffen‘ hat.

Die Befragten schätzten ihren eigenen *Kenntnisstand* und ihre *methodischen Kompetenzen* hinsichtlich der Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten vor der Weiterbildung im Mittelbereich ( $MW=3,19$  bis  $3,27$  auf der sechsstufigen Skala) ein. Hier fanden sich nach den Weiterbildungstagen signifikant positive Veränderungen: der Wissensgewinn, die gewachsenen Handlungsmöglichkeiten und der klarere Blick auf das jeweilige Kind bzw. auf der oder die Jugendliche – ein Kernbestandteil des HeVeJu- Konzepts – finden sich im Vergleich der standardisierten Fragen und ebenso in den qualitativen Rückmeldungen (offene Fragen, teilnehmende Beobachtung).

Beim *Vergleich zwischen verschiedenen Ausgangsqualifikationen und Dauer der Berufserfahrung* zeigte sich ein höheres Kompetenz- und geringeres Belastungserleben bei Teilnehmer\*innen mit sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Qualifikation – gegenüber Personen ohne eine einschlägige pädagogische Qualifikation – und bei Teilnehmer\*innen mit längerer Berufserfahrung (je längere Erfahrung, desto geringere Belastung und höhere Gelassenheit). Dieses Ergebnis entspricht der Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) für den Bereich der frühkindlichen Bildung.

Die *Fachtage* wurden von den Teilnehmer\*innen überaus *positiv bewertet*. Sie erlebten sich deutlich als „gestärkt“, die Erwartungen wurden in hohem Maß erfüllt und es wurde ein großes Interesse deutlich, sich noch tiefer mit den Inhalten zu befassen bzw. an einer vertieften Fortbildung teilzunehmen. Das strukturierte Vorgehen und die konkreten Handlungsschritte des

Konzepts wurden als „hilfreich“ beschrieben. Negative Aspekte wurden weder in den offenen Fragen des Fragebogens noch in den ‚freien‘ Rückmeldungen Veranstaltungen genannt.

Hinsichtlich der Durchführung der Veranstaltungen in der ersten Erprobungsphase und möglicher Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Curriculums lassen sich aus der Evaluation folgende Erkenntnisse gewinnen:

- Die Inhalte passen grundlegend für ein breites Feld der Teilnehmer\*innen in verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsfeldern mit älteren Kindern und Jugendlichen. Die Teilnehmer\*innen waren überwiegend sehr konzentriert während der Theorie-Inputs und konnten in den Praxisphasen mit dem Vorgehen der systematischen Fallbesprechungen gut arbeiten. Es konnte kein offensichtlicher Nachbesserungsbedarf festgestellt werden.
- Als besonders wichtig wurde die Praxisphase im zweiten Abschnitt des Weiterbildungstages beschrieben. Hier konnten die Inhalte auf konkrete eigene Fälle angewandt werden und ein moderiertes, systematisches Vorgehen erprobt werden.
- Die Teilnehmer\*innengruppen waren zwischen den vier adressierten Tätigkeitsfeldern (Schulkindbetreuung, ambulante Erziehungshilfe, stationäre Erziehungshilfe, Berufsin-tegration) und nochmals hinsichtlich der Ausgangsqualifikationen bei den Tätigkeitsbereichen „Schulkindbetreuung“ und „Berufsin-tegration“ sehr heterogen. Es wurde sehr deutlich, dass eine Passung zwischen den curricular verankerten angebotenen Inhalten einerseits sowie dem beruflichen Hintergrund, aktuellen Wissen sowie dem Tätigkeitsbereich der Teilnehmer\*innen andererseits hergestellt werden musste. Dies erforderte eine adaptive Prozess-Steuerung seitens der Referent\*innen.

## 6.2 Bezug zu vergleichbaren Studien

Wie in vielen anderen Studien – und auch der Evaluation der Vorgängerstudien (Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Fröhlich-Gildhoff et al., 2019) – berichten die Teilnehmer\*innen von einem Kompetenzerwerb und erleben sich potentiell handlungsfähiger in der pädagogischen Begegnung mit als herausfordernd erlebtem Verhalten von älteren Kindern/Jugendlichen. Ob dadurch wirklich längerfristig die Belastungen reduziert werden, konnte durch die Form der vorliegenden Evaluation nicht geklärt werden. Allerdings hängt die psychische Belastung mit geringerem Kompetenzerleben zusammen (Meyer & Alsago, 2021; Henn et al., 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) – so könnte auch hier die selbst berichtete Kompetenzsteigerung mittelfristig zu einer Verringerung der Belastung führen.

Es gibt auch in der vorliegenden Studie Hinweise, dass die Teilnahme gesamter Teams – und nicht nur von Einzelpersonen aus verschiedenen Institutionen – dazu führt, dass das Konzept ‚leichter‘ bzw. konsequenter in den jeweiligen Einrichtungen eingeführt wird. Hier finden sich Parallelen zu den Erkenntnissen anderer, größerer Studien (Fröhlich-Gildhoff et al., 2019; 2024).

Ebenso werden Ergebnisse der Transfer- bzw. Transformationsforschung bestätigt: Es war bedeutsam, eine Passung zwischen dem Stand und fachlichen Hintergrund der Teilnehmer\*innen einerseits und den angebotenen Inhalten andererseits herzustellen – dies wird vielfach als ‚Kern‘ des Transfererfolgs beschrieben (Durlak & DuPree, 2008; Petermann 2014).

Der Transformationsprozess wird durch situative Rahmenbedingungen und das Vorwissen der Teilnehmenden beeinflusst. Gleichzeitig wirken die praktischen Erfahrungen der Teilnehmenden zurück auf die Fortbildungsinhalte und Didaktik (Lohse-Bossenz et al., 2024). Ebenso müssen kontinuierlich auch die praktischen Erfahrungen der Teilnehmer\*innen berücksichtigt werden, die ihrerseits wieder zu systematisierten Wissensbeständen werden (müssen und sollten), es handelt sich also um einen bidirektionalen Prozess (ebd.).

### 6.3 Limitierungen

Die hier vorgestellte erste Evaluation des HeVeJu-Konzepts auf der Grundlage des entsprechenden Curriculums (Hoffer et al., 2025) weist eine Reihe von Limitierungen auf:

- Es wurde nur *eine* Möglichkeit verschiedener Weiterbildungsformate (ein Fachtag) untersucht. Es bleibt offen, ob durch kürzere (Vortrag) oder längere (mehrtägige Formate mit längeren Erprobungsphasen) Formate andere Ergebnisse zu erzielen sind. Dabei ist, berücksichtigt man die bisherigen Ergebnisse der Evaluationen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2024; Fröhlich-Gildhoff, Grasy-Tinius & Hoffer, 2020; Fröhlich-Gildhoff et al., 2019), zu erwarten, dass längerfristige und teambezogene Maßnahmen bessere und nachhaltigere Ergebnisse erzielen.
- Die Evaluation erfolgte direkt vor, während und nach der Maßnahme. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit (zu) positiver Bewertung groß („Happy Sheets“). Eine Nachbefragung nach einem längeren Zeitraum könnte andere Resultate erbringen.
- Es wurden nur selbsteingeschätzte Kompetenzen erfasst. Eigene Kompetenzen werden oft positiver als bei einer Fremdeinschätzung bewertet, – gerade wenn noch nicht viele Kompetenzen in dem Bereich vorliegen (Dunning-Kruger Effekt; Dunning, 2011).
- Die Referent\*innen bei den Weiterbildungstagen waren die Entwickler\*innen des Konzepts – es bleibt somit offen, ob und wie andere Personen das Konzept auf der Basis des Curriculums umsetzen und welche Effekte sie erzielen.
- Auch wenn die Teilnehmer\*innen aus verschiedenen Feldern der pädagogischen und psychosozialen Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen teilgenommen haben, war letztlich die Zahl gering und nicht repräsentativ für die Berufsfelder. Zudem konnte eine besonders hohe Ausgangsmotivation vorausgesetzt werden, da sich die Teilnehmer\*innen selbst angemeldet hatten.
- Unklar bleibt, ob und wie das neue Wissen in die Praxis umgesetzt wird. Dies betrifft die individuelle interaktionelle Ebene (verändert sich das konkrete Handeln der Teilnehmer\*innen?) und auch die strukturelle Ebene (werden mehr Fallbesprechungen durchgeführt? Folgen sie dem Konzept des systematischen Vorgehens?)

## 7. Fazit und Perspektiven

Trotz der oben genannten Limitierungen war bei der Umsetzung des HeVeJu-Curriculums in den eintägigen Weiterbildungsveranstaltungen eine sehr positive Akzeptanz bei den Teilnehmer\*innen festzustellen. Es wurde deutlich, dass das Vorgehen und die Inhalte auch für verschiedene Fachkräfte mit unterschiedlicher Ausgangsqualifikation und z. T. sehr unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern eine gute Grundlage darstellen, die dann immer wieder auf die jeweilige Zielgruppe adaptiert werden muss.

Das Ziel, Material für eine breitere Anwendung, bereitzustellen, um potentiell die Handlungsfähigkeit der Professionellen zu erhöhen – und damit letztlich die Interaktionen klient\*innengerichter zu gestalten – wurde nach den bisherigen Evaluationsergebnissen erreicht. Zukünftig müssen zum einen Multiplikator\*innen qualifiziert werden, um das Konzept unabhängig von den Erst-Entwickler\*innen verbreiten zu können. Zum anderen muss eine weitere systematische Evaluation erfolgen, die auch die langfristige Veränderung des Handelns der jeweiligen Teilnehmer\*innen einbezieht.

## Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Badura, B., Ducki, A., Schröder, H. & Meyer, M. (2021). *Fehlzeitenreport 2021. Betriebliche Prävention stärken – Lehren aus der Pandemie*. Berlin: Springer.
- Bauknecht, J. & Wesselborg, B. (2022). Psychische Erschöpfung in sozialen Interaktionsberufen von 2006 bis 2018. Ein Vergleich der Bereiche Pflege, frühkindliche Bildung, Schule, Soziale Arbeit und Polizei. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 328–335. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00879-0>
- Beck, N. (2014). Psychotherapie in der stationären Jugendhilfe. *Psychotherapeutenjournal* 4, 378–383
- Boll, A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bronsard, G., Alessandrini, M., Fond, G., Loundou, A., Auquier, P., Tordjman, S. & Boyer, L. (2016). The Prevalence of Mental Disorders Among Children and Adolescents in the Child Welfare System: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Medicine* 95(7).
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in experimental social psychology* (No 44, p 247–296). Elsevier.
- Durlak, J. A. & DuPree, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41 (3-4), 327-350.
- Engel, C., Pätow, C. & Häßler, F. (2009). Psychische Belastung und Geschlechtsunterschiede einer Stichprobe der stationären Jugendhilfe. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 58(9), 702–715.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hoffer, R. (2024). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen* (4. neu bearb. Auf.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Hoffer, R., Ploch, T. & Braner, K. (2024). *Projektbericht – Evaluation der Multiplikator\*innenschulungen zum Thema „Herausforderndes Verhalten in Kindertageseinrichtungen (HeVeKi)“*. Freiburg: FEL. Online: <https://fel-verlag.de/produkt/projektbericht-evaluation-der-multiplikatorinnenschulungen-zum-thema-herausforderndes-verhalten-in-kindertageseinrichtungen-heveki/>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Grasy-Tinius, C. & Hoffer, R. (2020). Gelingensfaktoren der Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten in der Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 9(4), 173-183. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000492>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Braner, K. & Tinius, C. (2019). *Projekt „Herausforderungen: Für Dich? Für mich? Für alle?“ Herausforderungen durch Verhalten im pädagogischen Alltag professionell bewältigen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2(2), 59–71.
- Göbel, K., Baumgarten, F., Kuntz, B., Hölling, H. & Schlack, R. (2018). ADHS bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(3): 46–53. DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-078
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe
- Henn, S., Lochner, B., Meiner-Teubner, C. & Strunz, E. (2017). *Arbeitsbedingungen als AuS-Druck gesellschaftlicher Anerkennung Sozialer Arbeit*. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hoffer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Rein, R. & Braner, K. (2025). *Herausforderndes Verhalten von älteren Kindern und Jugendlichen professionell bewältigen. Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Schulen, Schulbetreuung, Hort und Jugendhilfe*. Freiburg: FEL.
- Hoffer, R., Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Grasy-Tinius-C. (2022). *Herausforderndes Verhalten von Kindern professionell bewältigen. Curriculum für die Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in Kitas*. (2., vollst. überarb. Aufl.). Freiburg: FEL.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). In *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5/6), 784–793.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & KiGGS Study Group. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012) Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57(7), 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M., Killian, R., Ding, K., Erdmann, K. & Rehm, M. (2024). Perspective chapter: How evidence changes practice and vice versa: A framework for describing knowledge transformations in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood Education and Care [Working Title]*. IntechOpen.
- Lüders, C. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage., S. 224–227). Stuttgart: UTB GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, N. & Alsago, E. (2021). *Soziale Arbeit am Limit? Professionsbezogene Folgen veränderter Arbeitsbedingungen in der Corona-Pandemie*. In *Sozial Extra* 2021. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12054-021-00380-0.pdf>
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122–128.
- Poulsen, I. (2014). „Angst, man kommt zu spät und ein Kind ist tot“. Stress und Belastungsfaktoren in der Jugendhilfe. In *KJUG*, 59, 121–127.
- Poulsen, I. (2012). *Stress und Belastung bei Fachkräften der Jugendhilfe. Ein Beitrag zur Burn-outprävention*. Wiesbaden: Springer VS.

- Rau, T., Mayer, S., Keller, F. & Allroggen, M. (2022): Entwicklung von psychischen Auffälligkeiten bei Mädchen und Jungen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen zwischen den Jahren 2008 und 2020. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*, doi:10.1024/1422-4917/a000879
- Ravens-Sieberer U., Kaman A., Devine J., Löffler C., Reiß F., Napp A.-K., Gilbert M., Naderi, H., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H. & Erhart, M. (2022). Seelische Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Eltern während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie [The mental health and health-related behavior of children and parents during the COVID-19 pandemic: findings of Seite 2/2 the longitudinal COPSY study]. *Deutsches Ärzteblatt International*; 119. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0173>
- Reiß, F., Behn, S., Erhart, M., Strelow, L., Kaman, A. et al. (2024). Subjektive Gesundheit und psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2009/10 – 2022. *J Health Monit* 9(1): 7–24. DOI 10.25646/11867
- Rennert, D., Kliner, K. & Richter, M. (2022). Arbeitsunfähigkeit. In *BKK Gesundheitsreport 2022. Pflegefall Pflege?* Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Rudow, B. (2004). *Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts*. Institut für Gesundheit und Organisation (IGO). Mannheim & Mühlhausen/Thür.
- Viernickel, S., Voss, A. & Mauz, E. (2017). *Arbeitsplatz Kita. Belastungen erkennen, Gesundheit fördern*. Weinheim: Beltz Juventa.

## Autor\*innenbeschreibung

**Katharina Braner** ist Kindheitspädagogin (B.A.) und Erziehungswissenschaftlerin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in den Themenschwerpunkten Herausforderndes Verhalten in Kitas sowie älterer Kinder- und Jugendlicher

Kontakt: [katharina.braner@eh-freiburg.ekiba.de](mailto:katharina.braner@eh-freiburg.ekiba.de)

Prof. Dr. **Klaus Fröhlich-Gildhoff**, Dipl. Psych., Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, war 2002-2020 Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der EH Freiburg. Er ist Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. A. in der Resilienz(-forschung) sowie im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen.

Kontakt: [klaus.froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de](mailto:klaus.froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de)

Prof. Dr. **Rieke Hoffer**, Dipl. Psych., ist Psychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Sie promovierte zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter aus der Perspektive von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Seit 2021 ist sie Professorin für Soziale Arbeit im Kontext von Kindheit, Jugend und Familie an der Hochschule Koblenz. Sie ist Studiengangsleitung für Pädagogik der frühen Kindheit.

Kontakt: [hoffer@hs-koblenz.de](mailto:hoffer@hs-koblenz.de)

**Heike Rainer** ist Lehrende und Forschende an der FH Salzburg im Department Angewandte Sozialwissenschaften. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Genderreflexion, Intersektionalität und Empowerment in der Professionalität Sozialer Arbeit, Schulsozialarbeit und Bildung sowie Gewaltschutz bei häuslicher Gewalt. In Kooperation mit dem Gewaltschutzzentrum Salzburg arbeitet sie als Fortbildnerin zu Gewaltschutz in Paarbeziehungen. Laufendes Promotionsprojekt zu „Genderreflexion in der Schulsozialarbeit“ (Uni Oldenburg).

Kontakt: [heike.rainer@fh-salzburg.ac.at](mailto:heike.rainer@fh-salzburg.ac.at)

**Regina Rein**, B.A., ist Sozialpädagogin, Personal- und Business-Coach, arbeitet als freiberufliche Referentin in Beratung, Fort- und Weiterbildungen für Kita, Expertin für Qualität im Situationsansatz.

Kontakt: [regina-rein@web.de](mailto:regina-rein@web.de)

**Kai E. Schubert**, M.A., ist Doktorand am Institut für Politikwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen und Stipendiat des Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerks sowie freiberuflicher politischer Erwachsenenbildner. Arbeitsschwerpunkte: antisemitismuskritische und politische Bildung, modernisierte (israelbezogene) Ausdrucksformen des Antisemitismus, Diskursanalyse, Bildungsmedien.

Kontakt: [kai.e.schubert@sowi.uni-giessen.de](mailto:kai.e.schubert@sowi.uni-giessen.de)