



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**Zur Bedeutung des Konzepts der Intersektionalität
für die Sozialpädagogik
Theoretische Argumente und Überlegungen am
Beispiel der Mädchenarbeit**

Verfasserin

Danijela Moharic

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin

Univ.-Prof. Dr. Bettina Dausien

*Für meine Eltern, Ana und Marijan Moharić und
meinen Onkel Drago Vinković.*

*Alles hat seine Zeit
Ein jegliches hat seine Zeit,
und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine Stunde*

(Prediger Salomo 3, 1-8, Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luther in der revidierten Fassung von 1984)

Danksagung

Ich danke allen Menschen die an mich geglaubt haben, mich unterstützt haben, mir Geduld entgegen gebracht haben und auf die ich mich verlassen konnte.
Ohne Euch hätte ich es niemals geschafft.

Namasté

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Thematischer Einstieg und Forschungsinteresse.....	1
1.2 Methodisches Vorgehen und pädagogische Relevanz.....	3
1.3 Gliederung der Arbeit.....	5
2. Soziale Arbeit und Differenz.....	8
2.1 Zum Begriff der Differenz.....	8
2.2 Differenz und Soziale Arbeit.....	9
2.2.1 Die Nichtbeachtung der Differenz.....	14
2.2.2 Die Anerkennung von Differenz.....	15
Exkurs: Doing difference.....	16
2.3 Eine historische Verortung von Differenz und Differenz- verhältnissen innerhalb der Sozialpädagogik und Sozialarbeit.....	18
2.3.1 Differenzverhältnisse am Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert.....	20
2.3.2 Differenz und Homogenität während der NS-Zeit.....	22
2.3.3 Differenzreflexionen in der Sozialpädagogik der Nach-68er-Ära.....	24
2.3.4 Der Umgang mit Differenzen in der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach den 1970er Jahren.....	28
Exkurs: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit.....	30
3. Soziale Arbeit und das Konzept der Intersektionalität.....	35
3.1 Zu den Begriffen Intersektionalität und Interdependenz.....	35
3.2 Theoretische Vorgänger_innen der Intersektionalitätsdebatten – eine Auswahl.....	39
3.3 Das Konzept der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse.....	44
3.3.1 Soziale Praxen.....	47
3.3.2 Kategorisierung.....	48
3.3.3 Die Ebene gesellschaftlicher Sozialstrukturen.....	50
3.3.4 Die Ebene symbolischer Repräsentationen.....	53
3.3.5 Die Ebene der Identitätskonstruktionen.....	55
3.4 Exkurs: Soziale Arbeit und die Bedeutung der Methode.....	58
3.5 Methodologisches Vorgehen bei der Mehrebenenanalyse.....	61

4. Die intersektionale Perspektive auf das feministische Handlungsprinzip der 'Parteilichkeit' in der Mädchenarbeit.....	67
5. Conclusio und Ausblick.....	82
6. Literaturverzeichnis.....	87
7. Verzeichnis der Internetquellen.....	95
8. Anhang.....	97
8.1 Zusammenfassung.....	97
8.2 Abstract.....	98
8.3 Eidesstattliche Erklärung.....	99
8.4 Lebenslauf.....	100

1. Einleitung

1.1 Thematischer Einstieg und Forschungsinteresse

Die heutige hochkomplexe Konsum- und Industriegesellschaft ist von einem globalen gesellschaftlichen Wandel bestimmt. Diese Tatsache ist ebenso der Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit wie die Annahme, dass die Vielfalt von Lebenslagen in diesen Gesellschaften und die daran geknüpften Verschränkungen von Privilegien und Diskriminierungen die Wirklichkeit von Erziehung und Bildung und die Gestaltung der schulischen und außerschulischen Praxisfelder Sozialer Arbeit verändern.

„Die Soziale Arbeit ist in eine Zeitströmung geraten, in der sie im Sog der Entgrenzung des Sozialstaates in eine ungewisse gesellschaftliche Zukunft driftet. Gleichzeitig hat sie einen professionellen und infrastrukturellen Ausbaustand wie nie zuvor erreicht. Nun aber verwischen die Konturen des gesellschaftlichen Rahmens, drohen die Positionslichter zu erlöschen, in deren Kreis die sozialpädagogischen Instrumente wirken sollen. Wie wird man unter diesen Umständen die Soziale Arbeit in Zukunft gesellschaftlich orten können? Eines ist wohl absehbar: Es wird ein Blindflug mit Turbulenzen sein. Die moderne Soziale Arbeit ist von historisch-gesellschaftlichen Vorgaben abhängig, die immer wieder zur Disposition stehen können. Es hängt von dem Willen einer Gesellschaft zum sozialen Ausgleich ab, vom Niveau und der Eindeutigkeit der herrschenden Gerechtigkeits- und Verantwortungsethik, vom Balancestand zwischen Mensch und Ökonomie, wie die Soziale Arbeit ihren Wirkungskreis entfalten kann“ (Böhnisch und Schröer 2011: 7).

Die Soziale Arbeit befindet sich demzufolge bereits in einem Sog von ökonomisch-gesellschaftlicher Dynamik, der in eine unbestimmte Zukunft führt. In der historisch-gesellschaftlichen Begründung der Sozialen Arbeit zeigt sich, dass ihre Ausdifferenzierung und ihre sozialpädagogischen Mittel eine Art Resonanz auf die Bewältigungsprobleme einer industriekapitalistischen Entwicklung sind. Insofern sind auch Sozialpädagog_innen vor die Herausforderung gestellt, ihre Konzepte, Methoden und Arbeitsweisen zu überprüfen und neu zu denken, um damit möglichst ganzheitliche Perspektiven auf Ungleichheiten und Differenzen zu entwickeln.

Der disziplinübergreifende Diskurs um Intersektionalität verspricht solch ganzheitliche Perspektiven. Dieses Konzept nach dem *Bottom-up-Prinzip* setzt es bei den Erfahrungen und Kenntnissen der Betroffenen an. Weiters wird in dieser Arbeit gezeigt, dass es Impulse von oben (beispielsweise Gender-Mainstreaming als *Top-down-Konzept*) und unten braucht, um den *Wirkungskreis* der Sozialen Arbeit zu entfalten. Insofern erscheint ein intensiverer Diskurs um Intersektionalität, der sich innerhalb und zwischen theoretischen, methodologischen und politischen Auseinandersetzungen einerseits um

mehrere Dimensionen sozialer Ungleichheiten, andererseits um strukturelle Ungleichheiten und deren (Re)Produktion bewegt, für die Sozialpädagogik vielversprechend (u.a. Lutz et al. 2010; Steins 2010; Wastl-Walter 2010; Winker und Degele 2010; Dhawan et al. 2011; Hess et al. 2011).

Für die Sozialpädagogik, in deren Rahmen diese Diplomarbeit geschrieben wurde, wirft die Debatte um Intersektionalität eine ganze Reihe von Fragen auf. Das (systematische) Erkenntnisinteresse, auf das diese Arbeit ausgerichtet ist, wird anhand einer zentralen Frage bearbeitet:

- ⌚ *Welche Bedeutung hat das Konzept der Intersektionalität für den Gegenstand der Sozialpädagogik?*

Diese Frage wird in der vorliegenden Arbeit anhand von theoretischen Argumenten und Überlegungen am Beispiel der Mädchenarbeit beantwortet. Um das Forschungsthema weiter auszudifferenzieren, werden auch folgende Unterfragen in den Blick genommen:

- ⌚ *Wie kann eine intersektionale Perspektive in einer sozialpädagogischen Theorie, Forschung und Praxis integriert werden?*
- ⌚ *Wie kann eine intersektional ausgerichtete Sozialtheorie in sozialpädagogisch relevante, geschlechtssensibel ausgerichtete Grundlagen und Prinzipien von Handlungskonzepten – exemplarisch an der Mädchenarbeit – Eingang finden?*

Die zentralen Themen des Intersektionalitätsdiskurses sind – wie sich zeigen wird – Wechselwirkungen von Differenzkategorien. Mit Hilfe des Konzepts wird versucht auf die Unterschiede innerhalb von Gruppen, beispielsweise der von Mädchen, stärker zu fokussieren. Insofern stellt sich auch folgende Frage:

- ⌚ *Welchen Stellenwert haben Differenz und deren Bearbeitung in der Sozialen Arbeit?*

Die Inblicknahme von Differenz wird zum Ausgangspunkt der Bearbeitung des Forschungsthemas dieser Arbeit gemacht (in Kapitel 2, *Soziale Arbeit und Differenz*). Um diese Frage beantworten zu können genügt es jedoch nicht, Differenz im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu betrachten. Es bedarf einer historischen Verortung von Differenz und Differenzverhältnissen innerhalb der Disziplin, um das grundlegende Verhältnis von Differenz und Sozialer Arbeit zu verdeutlichen.

Auch wenn die Paradigmenfrage noch nicht geklärt ist und auch im engen Rahmen dieser Arbeit nicht der Anspruch besteht, sie zu klären, so lassen die gegenwärtigen Diskurse zum Thema vermuten, dass es eine weitere Zunahme von theoretischen und

methodologischen Debatten zu diesem Thema geben wird. Wünschenswerter Weise passiert das auch in der Sozialen Arbeit als einer wissenschaftlichen Disziplin und Profession, die historisch betrachtet entlang von Differenzierungslinien verortet werden kann.

Die vorliegende Arbeit erhebt keinen Anspruch auf vollständige und endgültige Beantwortung dieser Fragen und all der weiteren, die sich im Verlauf dieser Arbeit stellen werden. Sie bietet möglicherweise einen bescheidenen Beitrag (als Abschlussarbeit im Rahmen eines Hochschulstudiums), um das Konzept der Intersektionalität verstärkt in den Debatten der Sozialpädagogik zu implementieren. Die folgende Frage bleibt auch über diese Diplomarbeit hinaus bestehen: „Wie gelingt es uns, mit der Vielzahl von Achsen, Feldern, inneren Architekturen [...] sozialer Stratifikation umzugehen, die möglicherweise nie gleichberechtigt und gleichzeitig bedacht werden können?“ (Dietze et al. 2007: 114).

1.2 Methodisches Vorgehen und pädagogische Relevanz

Die vorliegende Arbeit entstand als Abschlussarbeit an der Universität Wien, im Rahmen des auslaufenden Diplomstudiums Pädagogik mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik.

Die angewandte Methode ist als Verfahrensweise bei der Erforschung pädagogisch relevanter Sachverhalte im Rahmen eines *hermeneutisch ausgerichteten Verfahrens/ Methode* zu verstehen. Charakteristisch für dieses Verfahren ist laut Wolfgang Klafki, dass es rational, methodisch durchdacht und auf die überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten, ausgerichtet ist (Klafki 1971, zit.n. Rittelmeyer und Parmentier 2001: 126).

In ebendiesem Beitrag Wolfgang Klafkis zum Buch *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (2007) von Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier ist weiters zu lesen:

„Jeder erziehungswissenschaftliche Forscher steht zunächst immer in einer ähnlichen Situation wie der pädagogische Praktiker oder jemand, der neu in die pädagogische Praxis eintritt: Er kann nicht voraussetzungslos beginnen, er trifft auf eine Wirklichkeit, die durchgehend von Meinungen, Auffassungen, Forderungen, Aussagenzusammenhängen, Theorien bestimmt ist. [...] Man trifft auf pädagogische Sachverhalte nicht wie auf ein neutrales Material, pädagogische Sachverhalte sind vielmehr immer von der Art, daß Menschen sie aus irgendeinem Interesse, mit irgendeiner Zielsetzung hervorbringen oder hervorgebracht haben oder daß Menschen zu ihnen aus bestimmten Interessen heraus, mit bestimmten Zielsetzungen und Vorstellungen Stellung nehmen. [...]

Wenn man einen Sachverhalt als einen pädagogischen Sachverhalt anspricht, so schließt das immer schon ein, daß diesem Sachverhalt von bestimmten Menschen oder Menschengruppen 'Sinn', 'Bedeutung' zugeschrieben wird, mit positiver oder negativer Wertung, von verschiedenen Menschen in übereinstimmenden oder in widersprechenden Urteilen“ (Klafki 1971, zit.n. Rittelmeyer und Parmentier 2001: 125f.).

In diesem Sinne erscheint es relevant, darauf hinzuweisen, dass neben den politischen, theoretischen und (trans)disziplinären Verortungen der ausgewählten Beiträge, diese Arbeit von dem geopolitischen und historischen Kontext, in dem die Autorin lebt und arbeitet (siehe Lebenslauf der Autorin im Anhang) geprägt ist. Das hier produzierte Wissen wird daher als „situiertes“ und „partikulares“¹ (Schlößler 2008) Wissen angesehen.

Wie sich im Verlauf der Arbeit zeigen wird, sind (soziale) Ungleichheit, Differenz und Vielfalt zentrale Begriffe im Rahmen des Untersuchungsgegenstandes. Es wird von der These ausgegangen, dass es sich dabei um pädagogische Sachverhalte handelt, denn ihnen wurde von der Sozialpolitik, der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, und damit von pädagogischen Praktiker_innen und Erziehungswissenschaftler_innen seit Entstehung der modernen Sozialen Arbeit Bedeutung zugesprochen. Zum Ausdruck kommt dies in vielfältigen Diskursen im Rahmen der *Women's Studies*, der *Gender Studies*, den *Disability Studies* um nur einige zu nennen, aber auch in Form von Gesetzestexten und handlungsleitenden Grundsätzen in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit. So heißt es beispielsweise in der konsolidierten Fassung des Vertrags zur Gründung der europäischen Gemeinschaft, dem *Vertrag von Amsterdam* aus dem Jahr 2002, in Artikel 13 § 1: „[D]er Rat [kann ...] Vorkehrungen treffen, um Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung zu bekämpfen“ (ebd. 2002: 11).

Die in dieser Diplomarbeit thematisierten pädagogischen Sachverhalte erlangen durch methodisch überprüfbares „[I]nterpretieren oder [A]uslegen“ (Klafki 1971, zit.n. Rittelmeyer und Parmentier 2001: 126) (auch wissenschaftliche) Bedeutung beziehungsweise Sinn: Als „Interpretation oder Auslegung wird das methodische Verfahren bezeichnet, in dem der Forschende selbst erst zur Erkenntnis dessen, was der Text meint, kommt“ (Klafki 1971: 127).

1 Schlößler interpretiert Donna Haraway, die das „situerte, partikulare, offene Wissen“ gegen das objektive Wissen setzt, welches es als solches gar nicht geben kann. Dabei berücksichtigt das produzierte Wissen seinen eigenen Standpunkt. Es geht eine Verbindung mit (geschlechtlichen) Körpern ein, die sowohl Personen als auch Apparate und Institutionen sein können. Das situierte Wissen wird zudem als Übersetzung unterschiedlicher Haltungen verstanden (Haraway 1995, zit.n. Schlößler 2008: 192f.). Daher wird auch das in dieser Arbeit produzierte Wissen als abhängig von theoretischen, politischen und sozial geprägten Entscheidungen betrachtet.

Vor dem Hintergrund, dass *Verstehen* als Methode, die den Geistes- und Sozialwissenschaften zukommende methodische Grundorientierung ist, wird im Folgenden in theoretischen Auseinandersetzungen mit dem wissenschaftlichen Mainstream – i.S. der Interdisziplinarität – das als neues Paradigma gehandelte Konzept der Intersektionalität kritisch aufgearbeitet. Dabei wird, ausgehend von der aktuell geführten Debatte, auch auf ältere Literatur aus den verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen – der Pädagogik, der Soziologie, der Frauen- und Geschlechterforschung etc. – zurückgegriffen. Bemerkenswert scheint, dass die überwiegenden Beiträge zum Konzept von Soziolog_innen stammen. Die Tatsache, dass die Perspektive dabei von unterschiedlichen Fachdisziplinen beeinflusst ist (Soziologie, Erziehungs-, Politik-, Rechtswissenschaft,...), wird als Bereicherung angesehen. Um einen Bezug zu pädagogischen/sozialpädagogischen Denktraditionen herzustellen, werden die zentralen Begriffe des Konzepts der Intersektionalität historisch in der Sozialen Arbeit verortet. Dafür werden vorwiegend Arbeiten aus der eigenen Disziplin, der Sozialpädagogik, herangezogen.

Damit zeigt sich, dass das Konzept der Intersektionalität mit seinen inhärenten Themenfeldern – Differenz, Ungleichheit und damit Behinderung, Ethnizität, Nationalität, 'Rasse', Sexualität u.w. – nicht einer Disziplin allein zuzuordnen sind.

1.3 Gliederung der Arbeit

Die Auswahl und Reihenfolge der Kapitel in der vorliegenden Arbeit sind nicht willkürlich gewählt, sondern folgen einer Systematik, die im Folgenden dargelegt wird. So ist die vorliegende Abschlussarbeit in acht große Kapitel mit mehreren Unterkapiteln unterteilt:

In *Kapitel 1 – Einleitung* – werden die Rahmenbedingungen der Arbeit offengelegt: Dem thematischen Einstieg und der Formulierung des Forschungsinteresses beziehungsweise der Problemstellung folgt die Darstellung der forschungsleitenden Fragestellungen und der angewandten Methode. Damit kann dieses Kapitel als eine erste Verortung des Diplomarbeitsthemas innerhalb der Disziplin der Sozialpädagogik verstanden werden.

In *Kapitel 2 – Soziale Arbeit und Differenz* – wird von der Definition des Begriffs der *Differenz* als einem zentralen Begriff der Sozialpädagogik, der auch im Kern des Konzepts der Intersektionalität steht, ausgegangen. Es werden historische und

theoretische Zusammenhänge aufgezeigt. Anhand von *Schlaglichtern* wird eine historische Verortung von Differenz und Differenzverhältnissen innerhalb der Sozialpädagogik und Sozialarbeit vorgenommen. Dadurch wird ein konstitutiver Zusammenhang hergestellt.

Das *Kapitel 3 – Soziale Arbeit und Intersektionalität* – wird erneut mit der Definition von Begriffen – diesmal *Intersektionalität* und *Interdependenz* – eingeleitet. Die theoretischen und historischen Wurzeln der Phänomene – ausgehend von der feministischen Forschung – werden in diesem Abschnitt erläutert. Es wird die theoretische und historische Verortung der Phänomene, ausgehend von der feministischen Forschung, vollzogen. In *Kapitel 3.3* wird das Konzept als Mehrebenenkonzept – basierend auf der Literatur von Gabriele Winker und Nina Degele vorgestellt.

In *Kapitel 4 – Die intersektionale Perspektive auf das feministische Handlungsprinzip der 'Parteilichkeit' in der Mädchenarbeit* – wird das zuvor erarbeitete Wissen mit den Grundlagen und Prinzipien der Mädchenarbeit in Relation gesetzt. Dabei steht die außerschulische Mädchenarbeit exemplarisch für ein praktisches Feld der Sozialen Arbeit.

Das *Kapitel 5 – Conclusio und Ausblick* – fasst das erarbeitete Wissen zusammen. Dazu kehre ich nochmals zum Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit zurück und beantworte die eingangs gestellten forschungsleitenden Fragestellungen. Mit einem abschließenden Ausblick werden die Leser_innen zum weiteren Nachdenken und Forschen eingeladen.

Im Folgenden noch ein Hinweis zum Sprachgebrauch:

Sprache wird hier als in ständigem Wandel begriffen verstanden. Im Thema Intersektionalität sind unter anderem auch die Begriffe Anerkennung, Marginalisierung, Diversität und Gender inkludiert. Innerhalb der Gesellschaft wird eine Fülle an Lebenswelten und Lebensweisen angenommen. Daran angelehnt folgt die in dieser Arbeit angewandte Schreibweise dem Verständnis von Steffen Kitty Herrmann (2005):

„Der _ markiert einen Platz, den unsere Sprache nicht zulässt. Er repräsentiert all diejenigen, die entweder von einer zweigeschlechtlichen Ordnung ausgeschlossen werden oder aber nicht Teil von ihr sein wollen. Mit Hilfe des _ sollen all jene Subjekte wieder in die Sprache eingeschrieben werden, die gewaltsam von ihr verleugnet werden“ (Herrmann 2005, zit.n. Dietze et al. 2007: 108).

Damit wird in Bezug auf den Sprachgebrauch auch der Verpflichtung zu Gender Mainstreaming – auf EU-Ebene im Anschluss an den Vertrag von Amsterdam (1997) und diversen Ministerratsbeschlüssen in Österreich (2002, 2004) – entsprochen. Dem herrschenden dichotomen Zwangssystem mit seiner Kategorisierung in Mann/Frau wird jedoch die Leerstelle entgegengestellt.

Im Anschluss an Katharina Walgenbach und Telse S. Grohs werden in dieser Arbeit die Begriffe 'Weiß' und 'Schwarz' großgeschrieben,

„um sich von biologistischen Deutungen abzugrenzen. Die Einteilung von Individuen in 'Schwarze' oder 'Weiße' wird hier als soziale Konstruktion gefasst, welche dazu dienen soll, soziale Ungleichheit zu legitimieren“ (ebd. 2006).

In den *postcolonial studies* steht 'Schwarz' für Menschen afrikanischer Herkunft. Damit ist 'Schwarz' ein politisches Konzept, das auf diejenigen Menschen verweist, die Rassismus erfahren. „'Schwarze' stellt also einen Bezug auf die gemeinsamen Rassismuserfahrungen verschiedener, mittels der Kategorie Rasse markierter Gruppen her“ (Degele 2008: 98).

2. Soziale Arbeit und Differenz

2.1 Zum Begriff der Differenz

Wie bereits einleitend erwähnt, sind aufgrund der Vielfalt von Lebenslagen in der heutigen Konsum- und Industriegesellschaft und den damit verbundenen Verschränkungen von Privilegien und Diskriminierungen Ungleichheit und Differenz zentrale Themen von gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen und politischen Diskursen. Fabian Kessl und Melanie Plößer betrachten die fachliche Thematisierung von Differenz als *grundlegend*, weil sie „überhaupt erst den Katalysator bereitgestellt hat für die institutionelle Etablierung Sozialer Arbeit seit dem 19. Jahrhundert“ (ebd. 2010: 7). Andererseits besteht in den Sozialwissenschaften auch ein *hochaktuelles* Interesse daran, „weil damit eine methodisch-fachliche Neuorientierung und eine damit verbundene methodologisch-sozialwissenschaftliche Fokusverlagerung der vergangenen Jahrzehnte in den Blick kommt“ (ebd. 2010: 7). Differenztheoretische (u.a. Hall 2000), dekonstruktive (u.a. Butler 1991) und intersektionale (u.a. Winker und Degele 2010) Ansätze stellen zunehmend Annahmen über die Natürlichkeit und Binarität der Differenz-Ordnungen in Frage. Damit treten Perspektiven an deren Stelle, die Differenz als das Ergebnis von sozialen Prozessen betrachten (vgl. Kessl und Plößer 2010: 7).

In dem Kapitel *Soziale Arbeit und Differenz* wird nach einer einleitenden Annäherung an den Begriff ein historischer Rückblick zeigen, wie das Differenz-Thema von Beginn der modernen Sozialen Arbeit gegen Ende des 19. Jahrhunderts/Anfang des 20. Jahrhunderts die Disziplin mitbegründet hat und wie der Umgang mit Differenz und Andersheit auch weiterhin Ausgangspunkt von sozialpädagogischen Interventionen bleibt (u.a. Lamp 2007; Kessl und Plößer 2010; Mecheril und Melter 2010).

Der Begriff der *Differenz* wird von dem lateinischen Begriff *differentia* „Verschiedenheit“ zu *differre* abgeleitet (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2007: 334). Dem Synonymwörterbuch zufolge geht es bei dem Begriff zum einen eher um den Unterschied zwischen zwei Größen (beispielsweise Abweichung, Unterschied, Diskrepanz,...) und zum anderen um Nichtübereinstimmungen (beispielsweise Meinungsverschiedenheit, Verstimmung, bildungssprachlich auch: Dissonanz, Divergenz,...) (vgl. ebd. 2007: 256).

Differenz kann als interdisziplinärer Begriff verstanden werden. In dieser Arbeit wird er jedoch als bildungstheoretischer Begriff Verwendung finden. Bei Recherchen zur Thematik wird ersichtlich, dass die Begriffe Ungleichheit und Verschiedenheit immer wieder synonym verwendet werden. Und doch stellt Catrin Heite fest, dass der Begriff *Ungleichheit* zusehends weniger Verwendung findet, weil er „durch jene positiv belegten, Zustimmung provozierenden, aner kennenswert erscheinenden Begriffe der 'Differenz' oder 'Heterogenität'“ (ebd. 2010: 188) ersetzt wird. Susanne Maurer stellt fest, dass es „riskant [ist], so allgemein von Differenz zu sprechen und die verschiedenen Bezugsebenen, Aufmerksamkeitsrichtungen und Zielpunkte der Kritik nicht jeweils im Einzelnen zu verdeutlichen“ (ebd. 2001: 125).

Die Begriffe *Gleichheit oder Verschiedenheit* und *Homogenität oder Heterogenität, Differenz* stehen für Annedore Prengel in der *Pädagogik der Vielfalt* im Zentrum. Sie konstatiert:

„Beide Begriffe sind in einem Abhängigkeitsverhältnis aufeinander bezogen: Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit. Umgekehrt verhält es sich auf den ersten Blick nicht so: Der Begriff Verschiedenheit spricht die gegebene Mannigfaltigkeit der Welt, der Personen und Sachen, sowie deren unaufhörliche Veränderlichkeit an; [...]“ (ebd. 1993: 32).

Das Aufnehmen der angesprochenen Mannigfaltigkeit ist aufgrund der Beschränkungen des Wahrnehmungsvermögens der Menschen jedoch nicht in seiner Gesamtheit möglich, und erfolgt deshalb in eingeschränkter Weise. Verschiedenheit wird so auf ein gleiches Merkmal festgelegt. Prengel differenziert den Begriff der Verschiedenheit weiter aus, indem sie darauf verweist, dass er *qualitative Differenzen im Sinne von Inkommensurabilität*² benennt und von *quantitativen Differenzen im Sinne von Ungleichheit* abzugrenzen ist (vgl. ebd. 1993: 32).

2.2 Differenz und Soziale Arbeit

Wird der Gegenstand der Erziehungswissenschaft in den Blick genommen, so sind zwei *Leitdifferenzen*³ festzustellen, wobei die Unterscheidung von *Kindern* und *Erwachsenen*

2 Bei dem Begriff Inkommensurabel bezieht sich Prengel auf Wolfgang Welsch „Inkommensurabilität besagt keineswegs, daß toto coelo Verschiedenes vorläge. [...] trifft immer nur ein bestimmtes Prinzip der jeweiligen Phänomengruppen [...]“ (Welsch 1987, zit.n. Prengel 1993: 31).

Duden. Das Fremdwörterbuch schreibt zum Begriff „*inkommensurabel*: vom lateinischen: Unvergleichbarkeit von Stoffen mit Meßwerten wegen fehlender zum Vergleich geeigneter Eigenschaften (Phys.)“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 1990: 348; Hervorh. im Original).

3 Weitere zweigliedrige Unterscheidungen, die jedoch nicht als Leitdifferenz charakterisiert werden, sind beispiels-

als *die* pädagogische Differenz zu betrachten ist. Eine „konkurrierende Leitdifferenz“ (Nemitz 2001: 180) wurde mit der Unterscheidung von *Frauen* und *Männern* über die feministische Pädagogik beziehungsweise die Frauen- und Geschlechterforschung eingeführt, spricht die Geschlechterdifferenz. Rolf Nemitz konstatiert, dass beide Differenzpaare trotz diverser Unterschiede dasselbe Bezugsproblem haben: Beide beziehen sich auf einen gesellschaftlichen Zusammenhang – die *Reproduktion*. Damit gemeint ist nicht etwa die Produktion von Gütern, sondern: „Die Unterscheidung von Frauen und Männern bezieht sich auf die Reproduktion unter dem Aspekt der Geschlechtlichkeit, die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen auf die Reproduktion unter dem Aspekt der Ontogenese [...]“ (ebd. 2001: 179f.). Diese Unterscheidungen gelten als totalisierend, das heißt sie beziehen stets sämtliche Individuen mit ein (vgl. ebd.: 185). Daraus lässt sich schließen, dass auch die Person, die eine Unterscheidung trifft, sich selbst mit der einen oder anderen Seite beziehungsweise Kategorie identifiziert und sich zu dieser zugehörig fühlt.

Die zentrale Bedeutung von *Differenz* für die Pädagogik wird im *Lexikon Pädagogik* hervorgehoben:

„Differenz und Einheit sind zentrale pädagogische Referenzprobleme, gleich ob adressatenbezogen oder organisatorisch. Differenz und Integration sind entsprechend zentrale pädagogische Strategien des Umganges mit pädagogischen Aufgaben. Sie sind zentral und zugleich in den Folgen problematisch, weil sie Einheit und Differenz zugleich erzeugen, [...] Differenz bezieht sich entsprechend nicht nur auf Organisationen, sondern auch auf Themen, Personen, generell auf Muster der Ordnung des Pädagogischen.

Bezogen auf Organisationen und ihre Lernorganisation kann man innere und äußere, horizontale oder vertikale Differenz (Schulstruktur) unterscheiden, aber auch Differenz in didaktischer und methodischer Absicht, z.B. in der Absicht der Individualisierung und dann bezogen auf Aufgaben oder die Strukturierung von Lernsequenzen und Themen. Differenz kann sich auch an Zeit orientieren, Zeitmuster fixieren und dann befristet oder dauerhaft gelten etc.

Bezogen auf die Adressaten dominieren aktuell Formen der Differenz nach Leistung, ältere Formen, z.B. nach der Konfession, treten in den Hintergrund. Differenz nach Geschlecht schien durch die Universalität von Koedukation überholt, sie wird aktuell aber wieder gesucht, meist befristet, z.B. im Sportunterricht, in Sexualkunde oder in den Naturwissenschaften“ (Tenorth et al. 2007: 162).

Eine Eigenart binärer Schemata, so Nemitz, ist ihre Asymmetrie. In der klassischen Logik wird ein Gegenstand beziehungsweise ein Subjekt mit einer Zuschreibung beziehungsweise einem *Prädikat* verknüpft (zum Beispiel: Kinder – phantasievoll). Die Aussagen, die mittels solcher Zuschreibungen getätigt werden, lassen sich in drei Hierarchien einteilen: Erstens der *Hierarchisierung durch Negation*: Die eine Seite bekommt

weise Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung, Erziehung und Sozialisation, Betreuer_in und Klient_in, Fördern und Auslesen u.v.m. (vgl. Nemitz 2001: 179).

Eigenschaften zugesprochen, der anderen Seite werden sie abgesprochen. Zum Beispiel: Erwachsene sind vernünftig, Kinder sind unvernünftig. Zweitens der *Hierarchisierung durch Abstufung*: Die eine Seite bekommt mehr von einer Eigenschaft zugesprochen. Zum Beispiel: Männer sind vernünftiger als Frauen. Und drittens der *Hierarchisierung durch Komplementbildung*: Hier werden Oppositionen in einen Diskurszusammenhang, etwa den der Philosophie, eingebunden. Zum Beispiel rational/emotional, aktiv/passiv: Erwachsene und Männer sind rational und aktiv; Frauen und Kinder hingegen sind emotional und passiv. Diese Hierarchisierung findet jedoch nicht erst auf der Ebene der Aussagen statt, sondern wirkt bereits auf der Ebene der Begriffe. (Vgl. ebd. 2001: 188f.) In der folgenden Argumentation geht Nemitz von Luhmann (1997) aus, der die *funktionale Differenzierung* seit dem 18. Jahrhundert als den vorherrschenden Differenzierungstyp betrachtet. Dabei gilt die *Gleichheit als Norm*. Das bedeutet, eine Seite wird als wertvoller angesehen, weil sie auf ein Ideal bezogen wird. Die Unterscheidung von Erwachsenen/Kindern und Männern/Frauen wird also mit gleich/ungleich getroffen. Dieser Gleichheitsanspruch äußert sich in Form von zwei Strategien: Der *Strategie der Symmetrisierung* und der *Strategie der Umwertung*. Bei der *Symmetrisierungsstrategie* werden beispielsweise die Unterschiede für nachrangig erklärt und deren übergeordnete Einheit wird betont; zum Beispiel das Menschsein. Bei der *Umwertungsstrategie* wird – beispielsweise von feministischer Seite – eine Umkehrung versucht: Zum Beispiel werden die abwertenden Zuschreibungen Naturnähe und Emotionalität an Frauen nicht mehr schlechter, sondern besser bewertet. Eine Paradoxie in der Gleichheitsforderung besteht darin, dass die Asymmetrie zur anderen Seite kippt. Schließlich gibt es eine dritte Strategie, die den Bezug zur Gleichheitsforderung abbricht: Die *Strategie der Autonomisierung*. Dabei werden beide Seiten für radikal verschieden erklärt. Gemeinsam haben alle drei Strategien, dass sie die Binarität des Kategoriensystems als gegeben voraus setzten. (Ebd. 2001: 189ff.)

Catrin Heite betrachtet Differenzen als „machtvolle Zuschreibungspraxen und Benachteiligungsmuster ungleichheits(re)produzierender Strukturen“ (ebd. 2010: 190). Sie sieht aner kennenswerte Qualitäten in den Hintergrund treten. Differenzkategorien wie beispielsweise Ethnizität oder Geschlecht sieht sie als das Resultat von sozialen Praxen der Differenzierung, wie der Ethnisierung oder der Vergeschlechtlichung (vgl. ebd.: 190).

Die Autorinnen Utta Isop und Viktorija Ratković gehen, bezugnehmend auf Günther Schlee, davon aus, „dass eine große Fülle an Differenzen nicht zu sozialen und gesellschaftlichen Konflikten führt, sondern wie selbstverständlich im Zusammenleben integriert und gelebt wird“ (Schlee 2006, zit.n. Isop und Ratković 2011: 18).

Im *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart* stellen Mecheril und Plößer kritisch fest: „Der allgemeine Differenzdiskurs in der Sozial- und Erziehungswissenschaft tendiert dazu, gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die in die Differenzverhältnisse systematisch und kontingent eingelagert sind, zu übersehen“ (ebd. 2009: 194).

An einem Exkurs zum Thema *Rassismus*⁴ veranschaulicht Veronika Kabis die Brisanz einer Überbetonung der kulturellen Differenz. Das Verstehen des kulturell Fremden ist eng mit der Ausübung von Herrschaft und Kontrolle verbunden, denn je besser *die Fremden* verstanden werden, desto leichter sind sie zu beherrschen. Die Betonung der Differenz kann dabei soweit gehen, dass sie sich zu einem *Rassismus der Differenz* wandelt.

„Solange Rassismus und 'differentieller' Antirassismus auf derselben Grundannahme fußen – nämlich der alles entscheidenden kulturellen Differenz –, entsteht zwischen ihnen eine paradoxe und gefährliche Nähe“ (Kabis 2002: 4).

Mecheril und Plößer betrachten den gesellschaftlichen Umgang mit Differenz und Identität als „zu den wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozialtheoretischer Reflexion der Gegenwart“ (ebd. 2009: 194) gehörig und verorten diese verhältnismäßig aktuelle *Entdeckung* der Differenz gegen Ende der 1980er Jahre an zwei Stellen in der Sozial- und Erziehungswissenschaft. Einerseits konstatieren sie eine Hinwendung zu Differenz und Pluralität, genauer gesagt dem Diskurs um kultureller Vielfalt. Differenz und Vielfalt sehen sie dabei unwiderruflich mit den Diskursen um die Postmoderne⁵ verknüpft. Andererseits stellen sie den Bezug von Differenzverhältnissen zu Macht und Ungleichheit fest. In diesen Diskursen erfahren die *Anderen*, die zum Gegenstand der Betrachtungen werden und sich in diesen Macht- und Dominanzverhältnissen befinden, immer auch einen Mangel an Anerkennung. Damit werden die

4 Weitere, auf Naturalisierungen basierende „Formen des Rassismus sind institutioneller Rassismus (institutionalisierte Formen der Ausgrenzung durch Gesetze, Bestimmungen, die auf einem ursprünglich rassistischen Diskurs basieren), Ethnozentrismus (Assimilation an die eigene Kultur ist prinzipiell möglich) und Xenophobie (mit der empirisch und theoretisch zweifelhaften Annahme, dass das Fremde Angst erzeugt)“ (Degele 2008: 96).

5 Den Begriff der *Postmoderne* verstehen Plößer und Mecheril im Sinne von Jean-François-Lyotards geprägten Begriff: „'Postmoderne' ist einerseits als 'Gesellschaftsdiagnose', die auf bestimmte Phänomene und Merkmale verweist, zu verstehen“ (ebd. 2009: 194).

Kontroversen um Differenzen und Identitäten auch welche um Anerkennung⁶. (Vgl. ebd. 2009: 194f.)

In Bezug auf das Thema der Identitätsbildung für die Soziale Arbeit in einer heterogenen Gesellschaft ist es notwendig, die Vielfalt heutiger Identitäten zu berücksichtigen. Insofern bedarf es nach Lamp eines mehrdimensionalen Blicks⁷ auf das Individuum (vgl. ebd. 2007: 134-138). Von Bedeutung sind zum einen autobiographische Materialien, da in ihnen Erfahrungen, Deutungsmuster und Handlungskonzepte der Adressat_innen artikuliert werden, die für die weitere pädagogische Planung herangezogen werden müssen. Zum anderen spielt die Sicht des Symbolischen Interaktionismus auf die Entwicklung der Identität eine wichtige Rolle, wobei nach Mead das Grundprinzip der Identitätsbildung auf der Kommunikation beruht. Dabei schließt Kommunikation ein, dass „der Andere in der eigenen Identität auftritt, was eine Anteilnahme am Anderen nötig macht“ (Lamp 2007: 135). Wichtig ist auch der Blick auf den Konstruktionscharakter von Identitäten in der heutigen reflexiven Moderne – zu finden unter Begriffen wie „Bastelbiografie“ (Gross 1985) und „Patchworkidentität“ (Keupp 2002) etc. Dabei wird Identität nicht mehr als statische Konstruktion gesehen, sondern vielmehr unter den Aspekten „zunehmende(r) Mobilität, Pluralität, Ambiguität, Offenheit und Fragmentierung gesellschaftlicher Organisationen“ (Keupp 2002, zit.n. Lamp 2007: 136).

Die Perspektive auf Differenzen – dass sie nämlich sowohl sozialstrukturell bedingt sind als auch aus den Entscheidungen subjektiver und kollektiver Handlungsträger_innen resultieren – ergibt nach Heite die Forderung,

„Differenzen in der komplizierten Verhältnissetzung von Struktur und Akteur, in der diffizilen Verwiesenheit von gesellschaftsordnender Makro- und individueller Mikroebene nicht nur als machtvollen Unterwerfungsmechanismus, sondern auch als Ergebnis autonomer, revidierbarer Entscheidungen subjektiver und kollektiver Akteure anzuerkennen“ (ebd. 2010: 191).

6 Mecheril definiert Anerkennung folgendermaßen: „Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. An-Erkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kenntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben“ (ebd. 2002: 2).

7 Lamp bezieht sich in seinen ersten drei Thesen zum Thema u.a. auf Autoren wie Böhnisch (1996) und dessen Bezug auf Georg Herbert Meads *Symbolischen Interaktionismus* (1996), sowie auf Renate Höfers und Heiner Keups Beschäftigung mit *Subjektivität und Identität in der reflexiven Moderne* (1997). In den weiteren Aspekten bezieht er sich auf Autoren wie Harold Garfinkels *Ethnomethodologisches Konzept*, sowie Scherr 2002, Kessler/McKenney 1978. (Vgl. Lamp 2007: 134-138)
Mit diesen drei Versuchen wird aus der Perspektive der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit – und damit vor allem aus der Perspektive makrosoziologischer Theorien – jedoch nur unzureichend den Aspekten der Anerkennung des Individuellen Bedeutung beigemessen. Aus seiner Sicht wurden nicht ausreichend mikrosoziologische Studien (beispielsweise Garfinkels *Ethnomethodologie* u.a.) aufgenommen. (Vgl. Lamp 2007: 134-138)

Für den Umgang mit Differenz und den Problemen, die sich daraus ergeben, gibt es verschiedene intellektuelle Traditionen. So kann eine grobe Einteilung getroffen werden: Einerseits gibt es die *Nichtbeachtung von Differenz*, d.h. faktische Unterschiede werden beim Umgang mit Differenz ausgeblendet. Andererseits gibt es die *Anerkennung von Differenz*⁸. (Vgl. Prengl 1993, 1997). Für diese Arbeit sind vor allem Strategien der Anerkennung von Interesse. Hier einzuordnen sind alternative Differenzverständnisse wie Sozialkonstruktivistische Differenzverständnisse – dazu zählen u.a. Intersektionalität, Interdependenz, Gender – und Dekonstruktive Differenzansätze. Konstruktivistische Perspektiven tragen dazu bei, binäre Ordnungen, beispielsweise die Geschlechterordnung, als kulturelle Konstrukte zu erfassen und sie somit zu entnaturalisieren – vermeintlich Selbstverständliches wird seiner Selbstverständlichkeit beraubt und als sozial konstruiert ausgewiesen. (Soziologie und Gender/Queer Studies) (Vgl. Degele 2008: 93) Im Folgenden wird darauf näher eingegangen.

2.2.1 Die Nichtbeachtung der Differenz

Am Beispiel des Bildungssystems lässt sich aufzeigen, wie ein unachtsamer Umgang mit gegebenen Differenzen trotz politisch und fachlich egalitärem Anspruch zur (Re)Produktion von Ungleichheitsverhältnissen und damit wiederum zu Normierungen führt (vgl. Kessl 2010: 8). Fachliche Beiträge dazu finden sich in der feministischen und anti-rassistischen (u.a. Castro Varela und Hamzhei 1996), der machtanalytischen (u.a. Richter 2004) und ungleichheitstheoretischen (u.a. Landhäußer 2005) Literatur.

Unter der Maxime von Gleichberechtigung und Chancengleichheit⁹ werden gleiche, strukturelle Ausgangsbedingungen zur Verfügung gestellt. Die soziale Herkunft und Zugehörigkeit ermöglichen zwar einem privilegierten Teil durch die Devise „gleicher Wettbewerb unter Ungleichen“ Vorteile, den *Anderen* hingegen Nachteile – damit wird soziale Ungleichheit fortgeschrieben. (Vgl. Mecheril und Plöber 2009: 196) Damit wird die Wirkung des *Gleichheitsdilemmas* deutlich, nämlich dass neue Ungleichheit entsteht, wenn Ungleiches gleich behandelt wird. Michaela Ralser folgert dementsprechend, dass die Notwendigkeit besteht, nicht-hierarchische Differenz in die Gleichheitskonzeption miteinzubeziehen. Paradoxerweise kann Differenz so zu einer Bedingung

8 Zu Bedenken gilt, dass auch diese Alternativen nicht von Problembereichen wie Einseitigkeiten, Zumutungen und Mängel ausgeschlossen sind.

9 Zur gesetzlichen Verankerung von Chancengleichheit in der Verfassung und im Bundesrecht sind im Internetverzeichnis Links ausgewiesen.

für gelungene Gleichheit werden (vgl. ebd. 2001: 15). Mit den Worten von Annedore Prengel: „Gleichheit kann nicht ohne die Akzeptanz von Differenz eingelöst werden, und Differenz nicht ohne die Basis gleicher Rechte Wertschätzung erlangen“ (ebd. 1997: 125).

Der *Differenzunempfindlichkeit* wird von verschiedenen pädagogischen Feldern – beispielsweise der feministischen, integrativen und interkulturellen Pädagogik, die durch Sensibilität für Differenz und Heterogenität ausgezeichnet sind – die *Anerkennung von Differenz* (Prengel 1993) entgegengesetzt.

2.2.2 Die Anerkennung von Differenz

Der sozialen Anerkennung liegen zwei Dimensionen auf zwei Ebenen – der Ebene der Identifikation und der Achtung – zugrunde: Die eine Dimension ist die der Selbsterkennung und Fremderkennung, und die andere Dimension ist die der Selbstanerkennung und Fremdanerkennung, wobei die eine Dimension nicht ohne die andere zu denken ist. Selbst-(an)Erkennung ist immer auch das Ergebnis der (An)Erkennung durch andere. In Fällen der Missachtung der Grenzen des Gegenübers – egal ob Misshandlung, Entrechtung, Ausschluss, Entwürdigung oder Beleidigung – wird die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen verhindert. (Vgl. Mecheril und Plöber 2009: 197)

Aus einer *Defizitperspektive* auf Differenz werden Machtverhältnisse, genauer gesagt die dominante (männliche) Norm, als universaler Maßstab betrachtet. Alles, was dieser Norm nicht entspricht und somit *anders ist*, wird als defizitär betrachtet – das „Anders-Sein“, das über sprachliche und kulturelle Lebensformen zum Ausdruck kommt, wird abgewertet. Eine *aner kennende Perspektive* auf Differenz hingegen tritt für Strukturen ein, die es dem Individuum ermöglichen, sich selbst als Subjekt zu identifizieren und zu achten und durch andere als politisches, soziales und personales Subjekt an-erkannt zu werden. (Vgl. Mecheril 2000: 5) Damit versuchen anerkennungs-theoretisch orientierte Ansätze der Bedeutsamkeit von Differenzen gerecht zu werden und den unterschiedlichen Deutungs- und Handlungsmustern der Adressat_innen vermehrt Sensibilität entgegen zu bringen (vgl. Kessl und Plöber 2010: 8). Vor allem sozialkonstruktivistische und dekonstruktive Ansätze setzen sich mit Problemen aus einem anerkennenden Umgang mit Differenz auseinander. In diesem Sinne:

„In den Denkfiguren der Frauen- und Geschlechterforschung in allen ihren historischen Ausformungen, auch in der Erziehungswissenschaft, lässt sich der Kampf um Anerkennung als Kampf um Hervorhebung von Differenz(en) ebenso antreffen wie als Kampf um die Beseitigung von Differenzen“ (Glaser et al. 2004: 10).

Exkurs: Doing difference

Nina Degele stellt rückblickend fest, dass Candace West und Sarah Fenstermaker (1995) die Omnirelevanzannahme von *doing gender*¹⁰ – wonach man Geschlecht *nicht nicht tun* kann – dahingehend relativiert haben, dass das Konzept auf *doing difference*, d.h. auch andere Differenzen wie beispielsweise Ethnizität und Klasse werden mit einbezogen, ausgeweitet wurde (vgl. Degele 2008: 93f.). Im Zentrum der Analyse stehen bei diesem Ansatz vor allem die *Herstellungsmodalitäten* von Kategorien. Bettina Dausien und Christine Thon weisen auf eine offene Frage in der Theoriediskussion hin, nämlich „inwieweit diese Perspektive [Anm. D.M.¹¹: Gender] auf die mikrosoziologische Analyse situierter Interaktionsprozesse beschränkt ist oder mit gesellschaftstheoretischen Ansätzen einerseits und subjekttheoretischen Konzepten andererseits verknüpft werden kann“ (ebd. 2009: 338).

Das Bewusstsein für Differenzen forderte, ausgehend von den USA, u.a. Anerkennung kultureller Vielfalt. Der Ausgangspunkt ist bei „Dominanzkulturen“ (Rommelsbacher 1995) anzusetzen, d.h. „die (reflexive) Kritik an Ausgrenzungen durch diejenigen, die sich selbst als Ausgeschlossene konstruiert haben, also beispielsweise Frauen und Schwule, die selbst ausgrenzen, wenn sie weiß sind und der Mittelklasse angehören“ (Degele 2008: 94). Um deutlich zu machen, dass einige Kategorien unsere Gesellschaft von Grund auf strukturieren und die Lebenschancen von Individuen beeinflussen, müsste man Katharina Walgenbachs Ansicht nach deren strukturelle Dominanz ins Zentrum der Analyse stellen (vgl. ebd. 2007: 56). Damit wird der ausgrenzende Charakter von ethnischer, geschlechtlicher, rassischer oder sexueller Identität verdeutlicht.

10 *Doing gender*, so Regine Gildemeister, wurde in einer „expliziten und programmatischen Abgrenzung zur [...] 'sex-gender'-Unterscheidung entwickelt. Es besagt im Kern, dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird und in den unterschiedlich institutionelle Ressourcen eingehen“ (ebd. 2008: 172).

Mit den Worten Bettina Dausiens und Christine Thons: „Mit diesem Ansatz wird Geschlecht nicht als Essenz, Merkmal oder Eigenschaft betrachtet, sondern als 'interaktive Praxis', die der Darstellung von Geschlecht dient sowie Unterscheidungen nach Geschlecht bzw. eine Abgrenzung zum anderen Geschlecht hervorbringt“ (ebd. 2009: 338).

11 D.M. ist die Abkürzung von Danijela Moharić.

In den verschiedenen Diskursen findet Degele drei gemeinsame Kritikpunkte:

Die *Kritik an der Naturalisierung*: Dabei wird von einem vermeintlich naturgegebenen Fundament ausgegangen, das jedoch sozial rekonstruiert werden soll. Wenn beispielsweise Geschlecht als naturgegebene Tatsache zur Hierarchisierung von Menschen herangezogen wird. Damit werden Unterschiede zur Ausgrenzung eingesetzt. Sie betont, dass der Naturalisierungsmechanismus auch die Konstruktion von Differenzen betrifft, die wie zum Beispiel das *Recht auf Differenz* gar nicht mehr als biologische Unterschiede erscheinen. Mit der Verabsolutierung des Rechts auf Differenz entsteht eine neue Form des Rassismus (siehe dazu auch die *Überbetonung der Differenz* auf Seite 14 von Kabis). (Vgl. Degele 2008: 95f.)

Weiters die *Kritik an Strukturkategorien*: Vor dem Hintergrund, dass der Kampf gegen Rassismus immer an einen Kampf gegen Klassifikationen gekoppelt sein muss, erscheint es sinnvoller Substantive zur Beschreibung von Strukturen durch *Prozessbegriffe* – wie im Englischen *doing sexuality, doing ...* – zu ersetzen. Trotz fehlender begrifflicher Entsprechung im Deutschen gibt es in der Forschung dahingehend einen Konsens, sich von der Beschreibung stabiler *Identitäten* zu lösen und der Rekonstruktion von Prozessen zuzuwenden. (Vgl. Degele 2008: 97)

Schließlich die *Kritik an statischen und ausgrenzenden Identitätskategorien*: Die Entdeckung von Identität geht mit der Entdeckung von Differenzen einher, und damit sind Identität und Gemeinschaftsbildung an Ein- und Ausgrenzungsmechanismen gekoppelt. „Dazu gehört, wer nicht ausgeschlossen ist und umgekehrt: wer nicht drin ist, ist draußen“ (Degele 2008: 98). Je nach Kontext von Zuschreibungen wird eine andere Identität sozial konstruiert. „Das Leitmotiv der Gruppenbildung ist die Herstellung eines homogenisierenden Innenraums der Wir-Gruppe gegenüber Anderen, Fremden“ (Degele 2008: 98). (Siehe dazu auch Kapitel 2.3.)

Zusammenfassend zeigte sich in alltäglichen als auch in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema Differenz und Verschiedenheit, dass eine Beziehung zwischen Personen, Gegenständen, Gegebenheiten etc. hergestellt wird. Der Vergleich zwischen den Seiten, gleichgültig ob Frauen/Männer oder Kinder/Erwachsene, bleibt nicht ohne Risiko. Die Gefahr besteht darin, dass die Differenz zwischen den Differenzen übersehen wird. Mit den Worten von Nemitz: „Die Geschlechterdifferenz und die pädagogische Differenz werden zu bloßen Illustrationen einer übergreifenden Struktur“ (ebd. 2001: 194). Der Differenzdiskurs in der Sozial- und Erziehungswissenschaft zeigt

den Anspruch von Wissenschaftler_innen an eine Präzisierung des Diskurses, indem möglichst verschiedene Bezugsebenen, Aufmerksamkeitsrichtungen und Zielpunkte der Kritik einbezogen und verdeutlicht werden. Damit wird der Umgang mit *Normalität*, *Abweichung*, *Gleichheit* und *Differenz* zum Thema der kritischen Selbstreflexion der sozialpädagogischen Disziplin und Profession. Die Vielfalt menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse, mit den in ihnen existenten heterogenen Formen der Lebensführung, ihren Bedürfnissen und Wünschen verweist auf die Annahme, dass *Nicht-Homogenität* als gesellschaftliche Normalität angesehen werden kann und stellt die Soziale Arbeit vor die Aufgabe, nach politisch und pädagogisch entsprechenden Formen des Umgangs mit dem Phänomen der Differenz zu suchen. Unter dem Aspekt, den eigenen *Normalisierungsauftrag* der Sozialen Arbeit immer wieder kritisch zu prüfen und Differenzen nicht unreflektiert anzuerkennen, gilt es Homogenitäts- und Dichotomisierungen (Wir versus Andere) und den damit einhergehenden Normalitäts- und Abweichungsannahmen immer wieder erneut zu hinterfragen. (Vgl. Heite 2010: 198f.)

2.3 Eine historische Verortung¹² von Differenz und Differenzverhältnissen innerhalb der Sozialpädagogik¹³ und Sozialarbeit¹⁴

Folgendes Kapitel wird auf Fabian Lamps These, dass Soziale Arbeit von Differenzverhältnissen entlang von Gerechtigkeitsdiskursen strukturiert wird, gestützt. Im Kontext von Gleichheit und Gerechtigkeit werden klassische Konfliktlinien, die schon in der Entstehungszeit der modernen Sozialen Arbeit gegen Ende des 19. Jahrhunderts von Bedeutung waren, jedoch unter veränderten gesellschaftlich-sozialen, ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen bis heute ihre Gültigkeit beibehalten haben verortet

12 In der folgenden historischen Auslegung, ebenso wie im sonstigen Verlauf dieser Arbeit, wird der Fokus auf den deutschsprachigen Raum gelegt.

13 „Sozialpädagogik/Jugendfürsorge: Der Begriff kam in der Mitte des 19. Jahrhunderts als 'Socialpädagogik' (sic) auf und zielte auf die (sozial) pädagogische Hilfe von Kindern und Jugendlichen in individuellen und sozialen Notlagen und sollte gleichermaßen möglicher Verwahrlosung vorbeugen. Seit der Mitte der 1920er Jahre bestand durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (1922/24) ein Rechtsanspruch auf diese Hilfen“ (Schilling und Zeller 2010: 113).

14 „Sozialarbeit: der Begriff kam in der Mitte der 1920er Jahre auf. Sie war Nachfolgerin der [oben aufgeführten] sozialen Dienste durch Sozialbehörden oder durch freie Wohlfahrtsverbände (Weimarer Sozialreform). Sozialarbeit verstand sich lange als Ersatz für schwindende familiäre und verwandtschaftliche Sicherungsleistungen. Sie zielt seit der 1949 entstandenen Bundesrepublik Deutschland auf die Linderung individuell-materieller und sozialer Problemlagen ab und basiert auf dem codifizierten Rechtsanspruch (KJHG: SGB) von Hilfsbedürftigen auf Unterstützung durch öffentliche Dienste (Sozialbehörden und soziale Dienste durch die freien Wohlfahrtsverbände)“ (Schilling und Zeller 2010: 114).

im *Differenzverhältnis der sozialen Klassen*, d.h. zwischen „Arm“ und „Reich“, *der Generationen, der Geschlechter* und zwischen *Normalität und Abweichung*. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts treten Spannungslinien durch beispielsweise Ethnien, Religionen oder die Unterscheidung von zugewanderter und einheimischer Bevölkerung hinzu. (Vgl. ebd 2007: 11f.) Über den historischen Rückblick zu den Anfängen der modernen Sozialen Arbeit lassen sich anhand der genannten Differenzkategorien die Spannungslinien nachvollziehen. So wird beispielsweise im Kontext der Arbeiterbewegung die Differenz zwischen den sozialen Klassen deutlich, im Kontext der Jugendbewegung die Differenz zwischen den Generationen, im Kontext der ersten Frauenbewegung die Differenz zwischen den Geschlechtern und schließlich im Kontext von Verwahrlosung¹⁵, psychischer Erkrankungen und Behinderung die Differenz von Abweichung und Normalität. (Vgl. Lamp 2007: 14)

Der folgende geschichtliche Abriss des Umgangs von Sozialer Arbeit mit Differenz – einzelne Differenzen werden in ihrer sozialpädagogischen Reflexion erkundet – findet eine Vergewisserung der Zusammenhänge statt. Es wird sich zeigen, dass Differenz lange als politische Strategie im Sinne von *oben* und *unten* thematisiert wurde, und der Blick auf Subjektivität und Verschiedenheit damit zugunsten der Betrachtung sozialer Ungleichheit eher in den Hintergrund trat. In den anschließenden Ausführungen wird auf die periodische Unterteilung von Lamp zurückgegriffen, der sein Buch *Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis* (2007) mit einem disziplinär offenen Blick, in vier wesentliche historische Epochen untergliedert. Dabei kann die Zeitspanne des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts als Auftakt der sozialpädagogischen Professionalisierung und als Aufstieg der beruflichen sozialen Arbeit angesehen werden. Die zweite Epoche betrifft die Zeit des Nationalsozialismus, wobei im Namen eines *höheren Ganzen, Auslese* und *Ausmerze* von Differenz, die Höhepunkte brachten. Der dritte Abschnitt betrifft die Zeit nach 1968. Er ist bedeutsam, weil im Rahmen der gesellschaftspolitischen Umbrüche und Reflexionen eine Ausdifferenzierung der Sozialpädagogik stattfand und mit den Worten von Thomas Rauschenbach in diesem Kontext von der „zweiten Geburt der Sozialpädagogik“ (ebd. 1999: 37ff.) gesprochen werden kann. Schließlich wird ein Blick auf die Zeit nach den 1970er Jahren geworfen, wobei

15 Der Begriff „verwahrlost“ ist im Kontext der damaligen Zeit zu betrachten.

der Fokus nicht weiter auf der geschichtlichen Entwicklung liegt, sondern zwei wichtige theoretische Entwicklungen der Sozialen Arbeit – das *Lebensweltparadigma* und das *Individualisierungsparadigma* – hervorgehoben und in ihren Grundzügen beschrieben werden sowie die Bedeutung des Umgangs mit Differenz erläutert wird.

2.3.1 Differenzverhältnisse am Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert fanden im Rahmen der fortschreitenden Industrialisierung sozialstrukturelle Veränderungen statt. In Mitteleuropa wandelte sich die Gesellschaft von einer Agrar- in eine Industriegesellschaft, wobei eine große Anzahl von Menschen aus dem landwirtschaftlichen Bereich in lohnabhängige gewerblich-industrielle Arbeitsverhältnisse wechselte. In Zeiten der Rezession und Depression führte die damit einhergehende hohe Zahl Erwerbsloser zu einem Anstieg der Armut, der die kommunale Armenfürsorge – die schon seit dem Mittelalter bestand – an ihre Grenzen führte. Mit dem Ziel der Verbesserung ihrer sozialen, wirtschaftlichen und politischen Situation formierten sich in der ersten Jahrhunderthälfte die lohnabhängigen Arbeiter in Verbänden. Nach deren Niederschlagung kam es erst gegen 1860, unter stetigem Zuwachs, zum Zusammenschluss heterogener politischer Arbeiterbewegungen¹⁶, die sich in ihren genauen Zielsetzungen unterschieden. Diese Entwicklung drängte Otto von Bismarck¹⁷, den Reichskanzler des Deutschen Reichs, zu einer konstruktiven Sozialpolitik. Das nunmehr ausgebaute wohlfahrtsstaatliche System war fortan durch eine doppelte Struktur geprägt: Die Trennung einerseits der *Arbeiterfrage* mit dem damit einhergehenden Versicherungssystem für diejenigen, die finanziell in der Lage waren ihre Beiträge einzuzahlen und andererseits der *Armenfrage* mit ihrer Armenfürsorge für diejenigen, die außerhalb des kapitalistischen Arbeitsprozesses standen. (Vgl. Lamp 2007: 20f.) Diese Spaltung von Arbeiter- und Armenpolitik ist von Interesse, weil mit ihr auch die Spaltung „entlang der Trennlinie Geschlecht statt [findet], und zwar mit einer (kollektivierenden)

16 „Die Arbeiterbewegung entstand zu einem von Land zu Land unterschiedlichen Zeitpunkt und nahm unterschiedliche Formen an. Zu ihren Entstehungsursachen gehören: 1) die industrielle Revolution, 2) der Überschuss an Arbeitskräften [...], 3) die hieraus entstehenden Verarmungsrisiken weiter Bevölkerungskreise, 4) die Zusammenballung in Betrieben und in städtischen Wohngebieten sowie 5) die Rechtlosigkeit des industriellen Proletariats, des sog. Vierten Standes“ (Schmidt 2004: 35).

17 Otto von Bismarck, Reichskanzler des Deutschen Reiches, 1815-1898 ging es in seiner Sozialpolitik um zwei Fragenkomplexe: „1. Wie kann man verhindern, dass die parteipolitisch organisierte Arbeiterschaft die bestehende Gesellschaft umstürzt? 2. Wie kann man die Staatskasse von den hohen Kosten der Armenfürsorge entlasten?“ (Schilling und Zeller 2010: 39).

Tendenz, die Existenz erwerbstätiger Individuen an der Norm eines (männlich gedachten) Arbeiters auszurichten“ (Maurer 2001: 128).

Festzuhalten ist, dass die Beweggründe der Armenfürsorge zu Beginn weniger soziale waren, als vielmehr die der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung. Die Hilfsangebote wirkten zwar der *sozialen Ungleichheit*¹⁸ entgegen, gleichzeitig fand durch die Vorgehensweise eine Individualisierung des Elends statt. Mit den Worten Lamps gesprochen: „[D]ie Überführung der strukturell begründeten Armut in die Verantwortlichkeit der von der Notlage betroffenen Person“ (ebd. 2007: 21).

Die Verbesserung und Systematisierung der Hilfstechiken der Sozialen Arbeit und damit die Umsetzung in eine geregelte Sozialpolitik folgte der Einsicht, dass das Phänomen der sozialen Ungleichheit aus dem tiefgreifenden sozialen Strukturwandel in Folge der Industrialisierung resultiert. Damit sind für Lamp in Anlehnung an Böhnisch, Arnold und Schröer (1999) zwei wesentliche Aspekte des Zusammenhangs zwischen Differenz der sozialen Klassen und deren staatlicher Bearbeitung genannt: Erstens der Wandel von Armut aus einer *Individuallage* in eine *Klassenlage*¹⁹ und zweitens die Rolle des Nationalstaates dabei. (Vgl. Lamp 2007: 19ff.) Susanne Maurer stellt fest, dass die spätere komplexe Gesellschaftspolitik aus der Sozialpolitik als Arbeiterpolitik resultiert (ebd. 2001: 31). Die Gesellschaftspolitik bezieht dabei auch Familie, Gesundheit und Bildung als sozialpolitisch wichtige Bereiche mit ein. Relevant erscheint in diesem Zusammenhang der Übergang von der *Klassenlage* zu *Lebenslagen*²⁰. *Klassenlage* ist dabei „als kollektive[r] Form des am Konzept des 'männlichen Normalarbeiters' ausgerichtet und ökonomisch definierten gesellschaftlichen und sozialen Status“ (Maurer 2001: 130) zu verstehen. Damit ist festzustellen, dass die Voraussetzungen für das Entstehen einer modernen Sozialen Arbeit durch die Forderungen der Arbeiterbewegung für gerechtere soziale Bedingungen beeinflusst wurden. Der Einfluss der Jugendbewegung²¹ und der Frauenbewegung trieben jedoch die weitere Ausgestaltung und die pro-

18 Nicole Burzan definiert *soziale Ungleichheit* als „eine gesellschaftliche Konstruktion, die an ihre historische Zeit gebunden ist und nie 'objektiv' sein kann“ (ebd. 2011: 7; Hervorh. im Original). Sie erklärt, dass das Thema der *Sozialen Ungleichheiten* die ungleiche Verteilung von Lebenschancen behandelt, zum Beispiel die ungleiche Verteilung von Chancen je nach Geschlecht (vgl. ebd. 2011: 7).

19 Lothar Böhnisch, Helmut Arnold und Wolfgang Schröer stellen fest, dass der Wandel der Armut aus der Individuallage zur Klassenlage sich spätestens mit dem Erscheinen des Kommunistischen Manifests 1848 vollzog (vgl. ebd. 1999: 28).

20 „Das Konzept 'Lebenslage' verweist auf die Verschränkung sozialpolitischer und lebensweltlicher Zusammenhänge“ (Maurer 2001: 130; Hervorh. im Original).

21 Im Rahmen der Jugendbewegung war Herman Nohl für die disziplinäre Entwicklung eine bedeutsame Persönlichkeit.

fessionsbezogene Akademisierung voran (vgl. Lamp 2007: 23).

In den Emanzipationsbestrebungen dieser ersten Frauenbewegung jener Zeit wird auch die Wurzel der heutigen Mädchen- und Frauenarbeit angesiedelt. Die bürgerlichen Frauen forderten im Sinne des Emanzipationsideals der *geistigen Mütterlichkeit* den Zugang zu höherer Bildung und Berufstätigkeit. Sie gingen noch von einer natürlichen Ungleichheit der Geschlechter aus und forderten die Möglichkeit des Einbringens von weiblichen Wesenszügen wie Empathie und Fürsorglichkeit, in außerfamiliären, *spezifisch weiblichen* Feldern – damit beanspruchten sie die Gleichbewertung des *männlichen* und *weiblichen Prinzips*. (Vgl. Klees-Möller 2006: 174f.)

Neben der Differenz der sozialen Ungleichheit konstatiert Lamp die Differenz von Normalität und Abweichung als eine *Urdifferenz* der Sozialpädagogik. Es sind verschiedene Formen abweichenden Verhaltens und ein möglicher Umgang damit, der die Sozialpädagogik schon vor 1900 (z.B. Johann Heinrich Pestalozzi²²) sowohl praktisch als auch theoretisch beschäftigte. Unter Bezug auf Eduard Spranger und seinem Verständnis von (geistes)wissenschaftlicher Pädagogik sieht Lamp eine der Aufgaben der Theorie der Pädagogik um 1900 in der Ordnung und Komplexitätsreduktion der individuellen und gesellschaftlichen Heterogenität, oder anders ausgedrückt im Subsumieren der Vielzahl von Erscheinungen und Beobachtungen, die im pädagogischen Kontext möglich sind. Auch die genannten Spannungslinien der Differenzkategorien werden unter höheren Einheiten – Gemeinschaft, Volk, Nation – d.h. im Kontext der Nationenbildung zusammen geführt. (Vgl. Lamp 2007: 46f.)

2.3.2 Differenz und Homogenität während der NS-Zeit

Die nationale Homogenisierung erfährt schließlich in der Zeit des Nationalsozialismus ihre radikalste Form²³ und führt zur absoluten Intoleranz gegenüber Differenz.

Der Zerfall der monarchischen Ordnung, die Kriegsniederlage und das territoriale *Überbleibsel* stärkte das nationale Bewusstsein der Deutschen, indem sie die Hoffnung hoch hielten als deutsches Volk gestärkt hervorzugehen. Diese „Volksgemeinschaftsuto-
pie“ (Wehler 2003, zit.n. Lamp 2007: 59) spiegelte sich auch in der Sozial- und Gesell-

22 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): *Die Mutter aller Schlachten um die Sozialpädagogik* (Niemeyer 1998: 15-43).

23 Das Phänomen des radikalen Nationalismus zeigte sich in mehreren Ländern Europas, wobei sich der radikalisierte Nationalismus „mit dem Antimarxismus und Antisemitismus, mit dem Antiparlamentarismus und Antiliberalismus, mit Großreichsvisionen und Imperialismusplänen, mit übersteigerten Feindbildern und Exklusionsphobien zu einem explosiven Aggregat verband“ (Wehler 2003, zit.n. Lamp 2007: 59).

schaftspolitik und somit in der (Sozial)Pädagogik²⁴ wider. Jedermann deutscher 'Rasse' und gleichzeitiger NS-Mitgliedschaft erhielt, abgesehen von den Modernisierungszusagen, das Versprechen der Möglichkeit zum sozialen Aufstieg, dessen wichtigstes Kriterium nebenbei gesagt, das Leistungsvermögen war (vgl. Lamp 2007: 47, 58). „Die theoretischen Grundlagen der nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen basieren auf der Umstellung von der Betrachtung der Gesellschaft als Klassengesellschaft auf die Betrachtungsweise der Volksgemeinschaft“ (Lamp 2007: 62f). Im Zentrum allen Denkens und Handelns stand der homogene Volkskörper.

Johannes Schilling und Susanne Zeller fassen drei Hauptziele der nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) zusammen: Die Reduzierung von öffentlicher (materieller) Fürsorge, die Orientierung der Fürsorge am *Volksganzen* und der Schutz vor so genanntem „Kranken-Erbstrom“ (ebd. 2010: 46). Damit kann gesagt werden, dass während des Nationalsozialismus ein enthumanisierender Paradigmenwechsel von humaner Fürsorge (u.a. Alice Salomon 1872-1948) zur *Volkspflege* stattfand.

So waren auch die nationalsozialistischen Fördermaßnahmen für deutsche Frauen und die deutsche Jugend auf die politischen Ziele des Regimes ausgerichtet, d.h. sie wurden instrumentalisiert. Das Individuum mit seinen Bedürfnissen, Rechten und Pflichten trat in der nationalsozialistischen Ideologie in den Hintergrund. In der Parole „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ (Hering und Münchmeier 2003) wird das Erheben des Kollektiven zum Absoluten und gleichzeitig das Herabsetzen des Individuellen deutlich. In diesem Sinne wurde staatliche Hilfe als Verschwendung von Ressourcen gesehen und zudem als Schwächung der Gemeinschaft. Hilfsbedürftigkeit wurde im nationalsozialistischen Verständnis als Schwäche interpretiert, der es über Kontrolle, Auslese und Ausmerze entgegen zu wirken galt. Normalität wurde an die nationalsozialistische Rassenideologie geknüpft und alles was sich außerhalb des rassistischen Normbereichs befand, wurde selektiert und vernichtet. (Vgl. Lamp 2007: 65f.)

24 Zur Haltung der Sozialpädagogik gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie während des Nationalsozialismus stellt Michael Winkler fest, dass Untersuchungen weitgehend fehlen. Unter Verweis auf Herman Nohl, Erich Weniger und Gertrud Bäumer stellt er fest „Es ist also nicht auszuschließen, dass die Sozialpädagogik 'sich an Sozialrassismus und Menschenrechtsverletzungen beteiligte“ (Winkler 2004: 922; Hervorh. im Original).

2.3.3 Differenzreflexionen in der Sozialpädagogik der Nach-68er-Ära

Wie verhält es sich nun in der Zeit nach 1968 mit den klassischen Konfliktlinien und welche weiteren gesellschaftlich und pädagogisch relevanten Differenzverhältnisse sind in dieser Ära angesiedelt?

„Die neuen sozialen Bewegungen stellten die dienstliche Funktion der sozialberuflichen Tätigkeit in Frage und eröffneten ihr gleichzeitig neue Perspektiven in der Verbindung mit Basisdemokratie, feministischen Zielsetzungen, in projekt- und experimentierfreudigem Gemeinschaftshandeln und autonomer und ökologisch begründeter Lebensgestaltung. In der Ausbildung und in der Theorie beanspruchten die akademischen '1968' mit ihrer Ideologie drei Jahrzehnte lang die Deutungshoheit in der Sozialen Arbeit“ (Wendt 2008: 262).

Wolf Rainer Wendt verortet vier große soziale Bewegungen in der Zeit zwischen 1960 und 1980: die Bürgerrechtsbewegung, die Jugendprotest- und Studentenbewegung, die (zweite) Frauenbewegung und die Alternativ- oder Ökologiebewegung. Er betrachtet sie als auseinander hervorgehend, ineinander übergehend und in ihrer Wirkmächtigkeit auf Gesellschaft, politische Reformen und gesetzliche Neuregelungen gerichtet. (Vgl. ebd. 2008: 263)

Die theoretische Kritik, politische Praxis und folglich das gesellschaftliche Leben der 68er-Ära ist vor dem Hintergrund zweier international auftretender Sachverhalte zu betrachten: Zum einen der Krise des Wohlfahrtsstaates²⁵, die durch das Missverhältnis von Wirtschaftswachstum, Bildungsnotstand und ungelösten sozialen Fragen gekennzeichnet war. Zum anderen entzündeten sich vor dem Hintergrund des Vietnam-Krieges die Kritik und der Protest an Kapitalismus und Kolonialismus. Aus diesen Umständen formierten sich die Student_innenproteste zum Ende der 1960er Jahre und entwickelten „sich rasch zu einer an politisch-ökonomischen Zusammenhängen orientierten, generellen Gesellschaftskritik, die unter anderem auch den Bereich der Erziehung und Bildung in ihren Grundsätzen und Leitmotiven traf“ (Stimmer 2000: 722). Im Kontext der Nach-68er Jahre und seiner gesellschaftspolitischen Zusammenhänge spricht Thomas Rauschenbach von der „zweiten Geburt der Sozialpädagogik“ (ebd. 1999: 37ff.).

Grundsätzlich behielten die bereits erwähnten Differenzverhältnisse auch weiterhin ihre Aktualität bei. Die Differenz der sozialen Klassen spielte nicht länger im Kontext der Arbeiter_innenbewegung, sondern nunmehr im Kontext des Kalten Krieges²⁶ eine wichtige Rolle. Die soziale Marktwirtschaft und das Wirtschaftswunder²⁷ bestimmten das Denken der Nachkriegszeit. In den Bereichen der Sozialpolitik und Sozialpädagogik

²⁵ Ausschlaggebend für die Krise des Wohlfahrtsstaates war der sog. Sputnikschock. – „der Sowjetunion gelang es vor den Vereinigten Staaten, einen Satelliten in den Orbit zu bringen“ (Stimmer 2000: 723).

ließ sich in den relevanten Bereichen eine Expansion verzeichnen. Soziale Sicherung, Regelung der Arbeitsbedingungen und -beziehungen, die Arbeitsmarktpolitik, familienrelevante Leistungen und der Ausbau des nicht-familialen Erziehungs- und Bildungssystems entstanden in dieser Zeit. (Vgl. Lamp 2007: 70) Die sozialpolitische Ausweitung in den späten 60er Jahren deutet Böhnisch als Reaktion auf die strukturelle Massenarbeitslosigkeit jener Zeit und somit als notwendiges Vorgehen²⁸ in einer kapitalistischen Krise (vgl. ebd. 1982: 13). Was bleibt ist „das Thema der sozialen Ungleichheit und die damit eng verbundene Frage nach den Möglichkeiten der Integration in die Arbeitsgemeinschaft als Dauerphänomen der industriellen Moderne“ (Lamp 2007: 69).

Abweichendes Verhalten wurde in seiner Bedeutung nunmehr als Folge von unzureichender familiärer und schulischer Erziehung gesehen. Mit der expansiven Sozialleistungspolitik und präventiven Gesellschaftspolitik änderte sich das Differenzverhältnis der sozialen Klassen – es fand eine Ausdifferenzierung der Gesellschaft statt. Gleichzeitig stieg der Bedarf an sozialen Berufen und es fand eine Ausweitung des Zuständigkeitsbereichs der Sozialpädagogik statt. „Die Sozialarbeit ist – im Durchschnitt – vom repressiven Instrument des Ordnungsstaates zum strategischen Instrument der Sozialintegration im Sozialstaat geworden“ (Böhnisch 1982: 166).

Die Student_innen- und feministische Frauenbewegungen jener Zeit hatten zur Folge, dass der Differenz der Generationen und der Geschlechter besondere Bedeutung zukam. Der starke Aufschwung in der Erziehungswissenschaft, der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik Anfang der 1970er Jahre ist also wie gesagt auf die gesellschaftspolitischen Geschehnisse zurückzuführen, wobei der Stellenwert der Sozialen Arbeit vermehrt aus marxistischen Theorietraditionen heraus infrage gestellt wurde. In den

26 Die Bezeichnung „Kalter Krieg“: ist erstens „allgemein eine Periode intensiver Feindseligkeit zwischen Staaten oder Staatenblöcken unterhalb der Schwelle zur kriegerischen Auseinandersetzung.“ Und zweitens im Besonderen die Bezeichnung für einerseits den „Ost-West-Konflikt in den Jahren von 1947 bis 1989“ und andererseits „die „heiße Phase“ des Kalten Krieges, insb. die Jahre von 1946/47 bis zur Entspannungspolitik in den 60er Jahren und die Periode vom Einmarsch der Sowjetunion in Afghanistan 1979 bis zum Beginn der innen- und außenpolitischen Reformen in der Sowjetunion unter M. Gorbatschow in der zweiten Hälfte der 80er Jahre. Der Kalte Krieg umspannte den Erdkreis und spaltete die Welt in zwei Lager“ (Schmidt 2004: 342).

27 Der Autor bezieht sich mit den Bezeichnungen „Soziale Marktwirtschaft“ und „Wirtschaftswunder“ auf Deutschland (vgl. Lamp 2007: 70). „Mitte der fünfziger Jahre waren das makro-ökonomische Gleichgewicht und die marktwirtschaftliche Ordnung soweit hergestellt, dass Österreich als vollwertiges Mitglied im Geleitzug der westeuropäischen Wirtschaft mithalten konnte. [...] Die nachfolgenden Jahre bis zum ersten Ölpreisschock 1973 werden als 'Goldenes Zeitalter' der europäischen Wirtschaft zusammengefasst“ (Seidel 2005: 5; Hervorh. im Original).

28 Die Bezeichnung „Keynesianischer Wohlfahrtsstaat“ stammt vom englischen Keynesian Welfare State und ist der „Typusbegriff der vergleichenden Politischen Ökonomie für eine Variante des modernen Kapitalismus und des Wohlfahrtsstaates, die vor allem auf der Basis von Vollbeschäftigung, Nachfragemanagement und kollektivem Konsum und im Rahmen überwiegend fordistischer Produktion danach strebt, sowohl die Kapitalverwertung als auch die Reproduktion der Arbeitskraft zu sichern“ (Schmidt 2004: 350).

erziehungswissenschaftlichen Diskursen wurde das Geisteswissenschaftliche Paradigma zunehmend hinterfragt und von seiner Vormachtstellung verdrängt, unter anderem durch das Argument der sozialwissenschaftlichen Theorieferne. (Vgl. Lamp 2007: 74) In der Konzeption des Generationenverhältnisses beispielsweise wurde nunmehr auf die Quelle der soziologischen Subkulturforschung zurückgegriffen. Die jüngere Generation wird der älteren nicht länger gegenübergestellt, sondern es werden Unterschiede auch innerhalb der jungen Generation wahrgenommen. Trotz dieser Heterogenisierung innerhalb der jungen Generation werden homogene Elemente – durch das Bilden von homogenen Bewusstseins- und Handlungsformen der Jugendlichen in ihrer Lebenswelt – ausgebildet und schließlich zur Grundlage sozialpädagogischen Handelns gemacht. (Vgl. Lamp 2007: 79ff.)

Die Emanzipationsideale dieser neuen bzw. zweiten Frauenbewegung waren Gleichberechtigung und Autonomie, erstens im Sinne einer organisatorischen Unabhängigkeit von politischen Strukturen und zweitens im Sinne einer individuellen Emanzipation von Herrschaft und Unterdrückung. Biologische Zuschreibungen wurden nun abgelehnt. Stattdessen zählten die individuellen Potentiale der Mädchen und Frauen, die durch kompensatorische Angebote und Hilfen gefördert werden sollten. Die Kritik der Anhänger_innen der Frauenbewegung am Bildungs- und Sozialwesen war, dass es an der Benachteiligung und Diskriminierung von Mädchen und Frauen beteiligt war. Mitte der 1970er Jahre wurden schließlich vielfältige Projekte, unabhängig von den traditionellen Institutionen, entwickelt. Diese waren zumeist politisch motiviert und hatten unter anderem folgende Ziele: das Schaffen von Bewusstsein für Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis, strukturelle Veränderungen, praktische Solidarität unter Frauen und der Entwicklung einer autonomen Frauenkultur. (Vgl. Klees-Möller 2006: 174f.)

Der Rückblick zeigt, dass gezielte Angebote für Mädchen und Frauen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit an Bedeutung gewinnen und zu einer Selbstverständlichkeit werden. Die angesprochene Expansion und Ausdifferenzierung des Arbeitsfeldes hatte zur Folge, dass die Anzahl an Handlungskonzepten in Abhängigkeit zu den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten und speziellen Rahmenbedingungen auch in der Mädchen- und Frauenarbeit stieg. Obwohl die einzelnen Ansätze sich teilweise sehr voneinander unterschieden, bestanden doch Gemeinsamkeiten in den essentiellen theoretischen Annahmen, Perspektiven und Zugängen im praktischen Handlungsvollzug.

Die Diskurse über den Umgang mit Gleichheit und/oder Differenz innerhalb der feministischen Frauenbewegung hatten drei Strategien zur Folge: die *Differenz*-, die *Gleichheits*- und die *Androgynitätsstrategie*. Bei allen Strategien blieb jedoch das grundsätzliche Paradox bestehen, dass „die hierarchisch-binäre und letztendlich monistisch²⁹ an der Männlichkeit orientierte Konstruktion der Geschlechter nicht überwunden wurde“ (Lamp 2007: 82). Annedore Prengel konstatiert, dass sich aus der Differenzbearbeitung der feministischen Frauenbewegung drei pädagogische Konzeptionen herauskristallisiert haben, die den Umgang mit Differenz betreffen: erstens die *Pädagogik der Gleichstellung*, zweitens den *Lebensweisen der Frauen Wert verleihen* und drittens die *Androgynitätspädagogik*. Als bedeutsamste sozialpädagogische Strategie wird jedoch die feministische oder auch parteiliche Mädchenarbeit betrachtet. (Vgl. ebd. 1993: 112-126)

Lamp stellt eine Entsprechung zwischen den Kontexten der Generationendifferenz und Geschlechterdifferenz fest:

„Ähnlich wie im Kontext der Generationendifferenz wird zwar die potentielle Vielfalt innerhalb der eigenen Gruppe erkannt und in Ansätzen auch erforscht, als Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Intervention bleibt aber insgesamt die Betonung der Homogenität weiblicher Lebenslagen und Lebensläufe erhalten“ (ebd. 2007: 85).

Im Kontext der Studenten- und feministischen Frauenbewegung der Nach-68er Jahre kam auch von der heterosexuellen Männerbewegung und der 'Schwulen'bewegung Kritik an einseitig-biologistischen und essentialistischen Positionen. Der herrschende Grundtenor war homogenisierend bipolar, d.h. es gab kaum Interesse an einer Vielfalt männlicher Verhaltens- und Lebensweisen:

„Nicht das Individuum steht im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern eine kollektive Identität, die sich hier über die Zugehörigkeit zur Genusgruppe 'Mann' konstituiert und für die damit ein gemeinsamer Erfahrungshorizont angenommen wird“ (Lamp 2007: 88).

Damit kann gesagt werden, dass sowohl für den Kontext der Frauen- und Männerbewegung als auch den der Generationendifferenz Homogenität als Ausgangspunkt der Differenzbetrachtung gelten.

Und schließlich werden die Diskurse um die Differenz von Normalität und Abweichung als *Urdifferenz* der Sozialpädagogik ebenfalls weiter behandelt. Nachdem am Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert und nochmals während des Nationalsozialismus

²⁹ *monistisch*: „den Monismus betreffend“; Monismus: „[zu griech. *mónos* = allein]: philosophisch-religiöse Lehre von der Existenz nur eines einheitlichen Grundprinzips des Seins u. der Wirklichkeit“ (Dudenredaktion 2001: 1096).

„eine relativ kleine, feststehende und stabile Normalitätszone“³⁰ und „dadurch automatisch eine relativ große Zone der Anormalität, der bestimmte Verhaltensweisen oder gar ganze Gruppen der Bevölkerung zugewiesen wurden“ (Lamp 2007: 95) – z.B. die Gruppe der psychisch kranken Menschen oder der verwahrlosten Jugendlichen hergestellt wurde, fand seit Ende der 1960er Jahre ein Öffnung im Umgang mit der Differenz von Normalität und Abweichung, aber auch Gesundheit und Krankheit statt (vgl. Lamp 2007: 95ff.). „[Doch] durch die Berücksichtigung der durchaus unterschiedlichen Lebensbedingungen der Adressaten [Anm. D.M.: und Adressatinnen] beginnt sich hier [Anm. D.M.: im Kontext des Zusammenhangs von Jugend und Delinquenz] die enge Koppelung von Normalität als das sozial Etablierte und Normativität im Sinne von normativen Setzungen tendenziell aufzulösen“ (Lamp 2007: 99). Überdies fand in dieser Zeit eine zunehmende Verfeinerung der relevanten Differenzverhältnisse statt (vgl. Lamp 2007: 68). Den Kontext von Normalität und Abweichung betrachtend kann mit den Worten von Lamp gesagt werden: „Durch die nun festzustellende Dominanz des flexiblen Normalismus werden die Handlungsspielräume des Individuums und damit potentiell seine Teilhabechancen erweitert“ (ebd. 2007: 117).

2.3.4 Der Umgang mit Differenzen in der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach den 1970er Jahren

Nach den starken Homogenisierungsbestrebungen um die letzte Jahrhundertwende, deren Höhepunkt in der *Ausmerzung* jeglicher Differenz zur Zeit des Nationalsozialismus gipfelte, und in den politisch-pädagogischen Emanzipationsentwicklungen der Nach-68er Jahre wurde die Differenzdebatte seit dem Ende der 1970er Jahre durch die Konzepte Lebensbewältigung, Sozialintegration³¹ und Lebensweltorientierung geprägt: „Die Lebensweltorientierung ist seither zum wesentlichen Paradigma in der Sozialen Arbeit avanciert“ (Lamp 2007: 130). Ende des 20. Jahrhunderts stellt Lothar Böhnisch fest,

30 Zu Beginn des 20. Jahrhunderts verzeichnet Lamp die „Dominanz einer protonormalistischen Strategie“. Sie „war darauf angewiesen, dass normative Vorgaben und die Normalität in eins fallen. Nun [Anm. D.M.: Ende der 60er Jahre], unter dem Eindruck gesellschaftlicher Differenzierung, durch das Erscheinen verschiedener Subkulturen und durch das Hinterfragen gesellschaftlicher Normen durch die verschiedenen sozialen Bewegungen begann sich das Verhältnis von Normativität und Normalität zu flexibilisieren“ (Lamp 2007: 99).

31 Lothar Böhnisch versteht den Begriff der Sozialintegration allgemein als „all jene Prozesse in einer Gesellschaft [zusammenfassen], die das Miteinanderleben, die soziale Gegenseitigkeit, das Gemeinschaftliche und die Sinnhaftigkeit der damit verbundenen Sozialformen sowohl für den Einzelnen (Identitätsebene) als auch gesellschaftlich (Solidaritätsebene) strukturieren. Dieser allgemeine sozialkulturelle Zusammenhang der Sozialintegration ist auch in der sozialpolitischen Dimension der 'sozialen Sicherheit' enthalten“ (Böhnisch 1994: 31; Hervorh. im Original).

dass der Sozialstaat³² in den 1970er und 80er Jahren zunehmend seine öffentlich-politische und sozialintegrative Kraft eingebüßt hat. Das konventionelle Sozialstaatsmodell der sozialen Sicherung funktioniert zwar in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts noch, der Modernisierungsprozess ist jedoch anstatt wie bisher sozialstaatlich zunehmend ökonomisch geprägt. Das heißt, als Interventionsstaat in einer kapitalistischen Wirtschaftsgesellschaft ist er einerseits gezwungen, seine Aktivitäten an den Anforderungen der Ökonomie auszurichten und zugleich den Prinzipien der modernen, sozialen und demokratischen Staatstätigkeit gerecht zu werden. Er bezeichnet diese Entwicklung als „ein Zusammenspiel von ökonomisch-fiskalischer und kultureller Krise sozialstaatlicher Sozialintegration“ (ebd. 1994: 43). Weiters schreibt er mit Bezug auf Ulrich Becks *Risikogesellschaft* (1986), dass eine postsozialstaatliche Theorie der Sozialintegration – und somit die Aufgabe der wissenschaftlichen Sozialpädagogik und Sozialarbeit – dort ansetzen muss, wo die *Erosion sozialstaatlicher Integration* mündet, nämlich beim Individuum. „Vorher hat der Sozialstaat die Integrationsfrage gestellt, nun ist sie von den Lebenswelten aus zu suchen“ (Böhnisch 1994: 25).

Die gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen der 1980er Jahre können als zentraler Aspekt von pädagogischen Konzepten (zum Beispiel Pädagogik der Vielfalt, Dekonstruktion etc.) im Umgang mit Differenz betrachtet werden. Die Konzepte Lebensweltorientierung und Individualisierung als wichtige theoretische Entwicklungen der Sozialen Arbeit bilden einen thematischen Zusammenhang zwischen „dem traditionellen Feld der Sozialpädagogik (der Kinder-Jugend-Hilfe) und der Sozialarbeit (Arbeit mit Erwachsenen, Randgruppen)“ (Uhlendorff 2009: 556). Lamp sieht diese beiden handlungsleitenden Konzepte bei der Betrachtung von Differenz als relevant an (vgl. ebd. 2007: 120). Mit dem Individualisierungsparadigma wurde der sozialpädagogischen Differenzbearbeitung ein veränderter Fokus ermöglicht. Neben sozialstrukturellen Faktoren wird der Blick auf individuelle Bewältigungsstrategien gerichtet, „die im Kontext des emanzipativen Paradigmas überwiegend bemühte Ebene der kollektiven Identitäten und die politische Stoßrichtung [wird] verlassen“ (Lamp 2007: 128). Die Vielfalt menschlicher Lebensweisen wird damit zum Ausgangspunkt pädagogischer Theorie und Praxis. *Lebensweltorientierte Sozialpädagogik*³³ als Rahmenkonzept beziehungsweise als eine

32 Böhnisch bezieht sich dabei in erster Linie auf die Entwicklungen in Deutschland.

33 Es ist nicht das Ziel dieser Arbeit, den Lebensweltbegriff in seiner umfassenden theoretischen Bestimmung nachzuvollziehen. Im Sinne der hier vollzogenen Skizze erscheint es ausreichend, exemplarisch auf das sozialpädagogische Verständnis des Begriffs von Hans Thiersch einzugehen.

Theorie der Sozialpädagogik nach Thiersch wird zu den wichtigsten Versuchen, die Sozialpädagogik inhaltlich zu klären, gezählt (vgl. ebd. 1998: 82).

Exkurs: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Hans Thiersch sieht es als Versuch, „die Aufgaben der Sozialen Arbeit im Horizont heutiger lebensweltlicher Verhältnisse, ihrer spezifischen Strukturen, Ressourcen und Probleme zu bestimmen“ (ebd. 1998: 83), wobei die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit eine allgemeine und eine spezifische Dimension verbindet:

„die allgemeinen Fragen nach den spezifischen politischen, sozialen und individuellen Konstituenten und Lebensmustern heutiger Lebensverhältnisse mit der spezifischen Frage nach Aufgaben, Schwierigkeiten und Möglichkeiten heutiger, angemessener Arrangements der Sozialen Arbeit“ (ebd. 1998: 83).

Eine der zentralen Dimensionen von Thierschs Theoriebildung ist demzufolge die Frage nach den Lebensverhältnissen und -defiziten der Adressat_innen. Sie „zielt auf Deutungs- und Handlungsmuster, in denen Menschen sich vorfinden und in denen sie agieren; sie zielt demnach auf Subjektivität“ (ebd. 1998: 84). Dabei ist der Blick auf die Verhältnisse, in denen sich die Menschen zurecht zu finden versuchen, gerichtet. Die Verhältnisse sind als strukturiert – durch zeitliche Ordnung, räumliche Gliederung und soziale Netze – anzusehen und damit als „Schnittstelle der subjektiven Bewältigungsmuster im Alltag und der objektiv gegebenen, historischen und sozialen Strukturen“ (ebd. 1998: 84). Dabei wird *Lebenswelt als Aufgabe*³⁴ durch zwei Pole – die Pluralität der Lebenswelt und die Individualisierung der Lebensführung – charakterisiert (vgl. Schilling und Zeller 2010: 163ff.).

Thiersch hebt hervor, dass das *Konzept Lebensweltorientierung* auch ein normatives ist und nicht ausschließlich ein beschreibendes. Er stellt einen Bezug zur Kritischen Theorie her, die Lebenswelt „immer im Widerstreit zwischen gegebenen Verhältnissen, Machtspielen, Anpassungszwängen, die zum Arrangement in gegebene Verhältnissen nötigen, und Lebensmöglichkeiten, wie sie an den Prinzipien der Anerkennung und Selbstgestaltung in den eigenen Verhältnissen ausgewiesen sind“ (ebd. 1998: 84).

Der von Jürgen Habermas geprägte Lebensweltbegriff wird von Hans Thiersch um einen typisch pädagogischen Aspekt erweitert: „während die Lebenswelt in der Sozialphilosophie Habermas' ein im Wesentlichen unproblematisches Apriori darstellt, dass durch systemische Imperative gleichsam von außen gestört wird, richtet Thiersch den Blick gleichermaßen auf das 'Innenleben' der Lebenswelt mit den dazugehörigen alltäglichen Problemen der Menschen“ (Lamp 2007: 122; Hervorh. im Original).

34 Lebenswelt wird im Sinne von Thiersch in einerseits die *Lebenswelt als Selbstverständlichkeit* und andererseits in die *Lebenswelt als Aufgabe* unterteilt (vgl. Schilling und Zeller 2010: 165).

Für das Konzept Lebensweltorientierung wird auf verschiedene theoretische Bezugspunkte beziehungsweise Traditionslinien zurückgegriffen. In der folgenden Zusammenfassung stützt sich Lamp (2007) vergleichend auf Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2004):

In der Traditionslinie der hermeneutisch-pragmatischen Erziehungswissenschaft stehen die verstehende Rekonstruktion des Alltagshandelns der Klient_innen und deren individuelle Interpretation der Welt im Zentrum. Dabei wird von einer vorgefunden und vorinterpretierten Lebenswirklichkeit ausgegangen, die in ihrem historischen, sozialen und kulturellen Umfang respektiert, aber auch als veränderbar angesehen wird.

Der grundsätzliche Bezugspunkt des Konzepts ist die von Habermas geprägte Sozialphilosophie mit seinem Begriff von Lebenswelt. Die Lebenswelt stellt hier ein Apriori dar, das durch systemische Einflüsse quasi von außen gestört wird. In Anlehnung an Reckwitz (2001) bezeichnet Lamp die Habermassche Vorstellung als „pluralistisches Homogenitätsmodell“, da innerhalb der Gesellschaft zwar eine Fülle an Lebenswelten angenommen wird, diese jedoch in sich weitgehend homogen strukturiert sind. „Die Theorie- und Praxisfelder der Sozialen Arbeit sind dementsprechend entlang der bekannten Differenzen und kollektiven Identitäten (Soziale Arbeit für Jungen, Mädchen, Migranten, psychisch Kranke etc.), für die eine relevante gemeinsame Lebenswelt angenommen wird, ausbuchstabiert“ (Lamp 2007: 131).

Im Sinne des phänomenologisch-interaktionistischen Paradigmas untersucht die Lebensweltorientierte Soziale Arbeit alltägliche Mikrostrukturen. Der Alltag der Klient_innen ist dabei durch deren Erleben von Zeit, Raum und Sozialkontakte strukturiert.

Die Umformulierung des phänomenologisch-interaktionistischen Paradigmas ermöglicht die kritische Analyse von ambivalenten Alltagsroutinen, die durch Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind. Auf der einen Seite entlasten sie, bieten Sicherheit und ermöglichen dem Individuum produktives Handeln, auf der anderen Seite wirken sie jedoch blockierend und sind durch Unbeweglichkeit gekennzeichnet. Durch die kritische Analyse kann Destruktives gesehen und aufgelöst werden und Potentiale können (wieder)entdeckt werden.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit setzt an der Schnittstelle von Subjektivem und Objektivem, beziehungsweise Handlungsmustern und Strukturen an. „Immer geht es dabei darum, den Zusammenhang von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Erfahrungen zu erhellen“ (Lamp 2007: 124), indem sie vergangene und aktuelle Formen

sozialer Ungleichheit, aktuelle Formen der Anomie³⁵ und „der lebensweltlichen Verunsicherung im Zeichen einer *reflexiven Moderne*“ (ebd. 2007: 124; Hervorh. im Original) analysiert.

Schließlich werden vor dem Hintergrund wohlfahrtsstaatlichen Wandels soziale Ungleichheiten analysiert. Globalisierung, die Behauptung neoliberaler Wirtschaftsmodelle und die *Erosion* des konventionellen Sozialstaatsmodells werden berücksichtigt (Vgl. Lamp 2007: 122ff.).

In einer kritischen Würdigung des Lebensweltorientierten Modells von Thiersch wird angemerkt, dass nur wenig Bezug zu ähnlichen Theoriemodellen³⁶ hergestellt wurde (vgl. Schilling und Zeller 2010: 168). Die anderen Modelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie „soziale Arbeit und soziale Probleme konsequent als interdependentes Gefüge von räumlicher Umwelt, sozialer Struktur, sozialer Beziehungen und Interventionen“ (Mühlum 1986, zit.n. Schilling und Zeller 2010: 171) verstehen.

Fabian Lamp konstatiert in Zusammenhang mit Differenzverhältnissen zwei wesentliche Kritikpunkte an der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, die schließlich auch dazu führten, dass Subjektivität überwiegend in anderen Bereichen der Pädagogik bearbeitet wurde – beispielsweise der feministischen und interkulturellen Pädagogik (ebd. 2007: 130-141):

Zum einen reflektiert sie Differenzverhältnisse hauptsächlich auf die politisch-ökonomischen Verhältnisse im Kapitalismus. Soziale Ungleichheit wurde zum Thema, indem die Marxschen Theorien und die Kritische Theorie aufgenommen wurden. Damit wurde Differenz als politische Strategie im Sinne von *oben* und *unten* thematisiert, nicht jedoch die Vielfalt der Lebenswelten der Adressat_innen und das trotz Aufnahme des Individualisierungsbegriffs durch die Sozialpädagogik. Ausdruck wird dem in einzelnen Handlungsfeldern verliehen, indem auf die vertikalen Ungleichheiten fokussiert wird wie beispielsweise: Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit (Galuske 2004), Lebensweltorientierte Soziale Arbeit in Familien (Woog 2004) und Alltags- und lebensweltorientiertes sozialpsychiatrisches Handeln (Obert 2004).

35 Lothar Böhnisch greift auf Émile Durkheims geprägten Begriff der *Anomie* zurück und bezeichnet *Anomische* Tendenzen als „Erscheinungen sozialer Reglosigkeit und mangelnder Bindung der Individuen untereinander und an die Gesellschaft.“ Sie sind zu erwarten, „wenn aufgrund einer überzogenen Arbeitsteilung und damit zusammenhängender Spezialisierungen (Rationalisierung) das 'kollektive Bewußtsein' in der Gesellschaft abnimmt bzw. brüchig geworden ist und unter den Gesellschaftsmitgliedern sich zunehmend individualistische Orientierungs- und Verhaltenstendenzen entwickeln“ (Böhnisch 1994: 61 f.; Hervorh. im Original).

36 Beispielsweise das Lebensweltmodell von Carrel B. Germain und Alex Gittermann 1980; das Netzwerkmodell von Wendt oder der Soziotop-Ansatz von Rothe und Wendt (vgl. Schilling 1997: 228).

Zum anderen wird die interaktionstheoretische Seite der Anerkennung nur mangelhaft in den Blick genommen. Sie „wird [aber] auch nicht systematisch und unter Einbezug neuerer differenzsensibler Studien zu den Mikrostrukturen der Macht beleuchtet“ (Lamp 2007: 143).

Zusammenfassend zeigen sich am Beginn des 20. Jahrhunderts nationale Homogenisierungstendenzen. Anders gesagt war der Blick auf die Gesellschaft von der „Suche nach Gemeinsamkeiten in einer homogen konstruierten Volksgemeinschaft“ (Lamp 2007: 203) gekennzeichnet. Für die Stellung des Individuums galt in der damals fürsorgeorientierten Sozialpädagogik, dass es der Gemeinschaft untergeordnet war. Dies gipfelte im Nationalsozialismus in der Ausmerze jeglicher Differenz, die nicht dem arischen Normalbereich entsprach. „Die aktuellen Notlagen der Nachkriegszeit, die Übergangserfahrungen von Entnazifizierung und Reeducation, aber auch das stetige organisatorische Wachstum der Fünfziger Jahre wirkten [somit] als Reflexionsbremse“ (Peukert und Münchmeier 1990, zit.n. Mecheril und Melter 2010: 122). Die 1960er, 70er und 80er Jahre waren durch vier große soziale Bewegungen (Wendt 2008) geprägt. Deren Forderungen wurden von der Sozialpolitik aufgenommen und schließlich von der sozialstaatlich gerahmten Sozialen Arbeit, in einem „System von Anspruch und Zumutbarkeit“ (Böhnisch 1994) umgesetzt. Böhnisch folgert, dass die sozialstaatliche Ideologie der Sozialintegration der 60er und 70er Jahre die Soziale Arbeit aus ihrem traditionellen Randstatus als Sonderdisziplin herausholte. Erst die Vergesellschaftlichung und Institutionalisierung im sozialintegrativen Sozialstaat machte das sozialintegrative Geschäft gesellschaftsfähig und ermöglichte den Professionalisierungsprozess. (Vgl. ebd. 1994: 23) Auch bei der Reflexion und beim Umgang mit den Differenzverhältnissen zeigte sich der Einfluss der Gesellschafts- und Sozialkritik: „[D]er philosophietheoretische Hintergrund der Kritischen Theorie veränderte in der Folge auch die pädagogische Konzeption von Gesellschaft, Individuum und die Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle“ (Lamp 2007: 110). Die Sozialpädagogik orientiert sich zunehmend an der Lebenswelt der Adressat_innen und damit entfernt sie sich auch zunehmend von der Ideologie eines einheitlich nationalen Konstrukts. Lebensweltorientierung und Individualisierung werden in den 1980er Jahren zu leitenden Paradigmen (u.a.) für die Soziale Arbeit. Trotzdem bleibt im Kontext der Bearbeitung von Differenz und Differenzverhältnissen in der Sozialpädagogik zum einen die Vielfalt der Lebenswelt der

Adressat_innen und zum anderen die interaktionstheoretische Seite der Anerkennung noch unzureichend thematisiert.

Durch die historische Perspektive auf Soziale Arbeit und deren Umgang mit Differenz(en) und Andersheit ließ sich die eingangs zu diesem Kapitel formulierte These, dass Soziale Arbeit seit ihrer Entstehungszeit als moderne Soziale Arbeit gegen Ende des 19. Jahrhunderts entlang von Differenzverhältnissen strukturiert ist, verdeutlichen. Auch zeigt sich, dass die klassischen Konfliktlinien entlang der Differenzverhältnisse – der sozialen Klassen, der Generationen, der Geschlechter und zwischen Normalität und Abweichung – ihre Gültigkeit über das 20. Jahrhundert hinweg beibehalten haben. Im Rahmen der gesellschaftlichen Pluralisierungstendenzen kann eine zunehmende Ausdifferenzierung innerhalb der Differenzverhältnisse – die Jungen- und Männerforschung, die Sexualpädagogik, die interkulturelle Pädagogik um nur einige zu nennen – verzeichnet werden. Nicht zuletzt zeigt sich auch eine Widersprüchlichkeit in den Aufgaben der Sozialen Arbeit: Die der Hilfe für Betroffene auf der einen Seite und ihrer Funktion als Aussonderungsorgan auf der anderen Seite (im Sinne der Erfüllung politisch-gesellschaftlicher Aufträge).

„Es ging in Wirklichkeit nie nur um Hilfe, sondern um Hilfe und Kontrolle, um Unterstützung beim Überleben und in der Teilhabe an einer Gesellschaft, die von den Anderen kontrolliert war und um Anleitung, sich deren Interessen und Normen zu unterwerfen“ (Müller 1995, zit.n. Mecheril und Melter 2010: 125).

Es ist feststellbar, dass kontinuierlich gesellschaftspolitisch bedingte Verschiebungen der Perspektiven auf das Phänomen der Differenz(en) stattfanden, was unterschiedliche Arten der Bearbeitung von Differenz(en) nach sich zog. Mecheril und Melter konstatieren diesbezüglich, dass auch Differenzierungspraxen Veränderungsprozessen unterliegen und Kontinuitäten festzustellen sind. Damit wird ein für die Soziale Arbeit konstitutiver Bezug auf Differenz hergestellt.

„[Es] lassen sich zugleich auch überdauernde Muster erkennen, in denen sich normative Kontinuitäten artikulieren. Die Unterscheidungen zwischen 'unterstützenswert' und 'nicht-unterstützenswert' sowie 'kooperationsbereit' und 'nicht-kooperationsbereit' stellen solche fortdauernden Muster der Differenzierung in und durch Soziale Arbeit dar. Zugleich ist Soziale Arbeit die Kritik auf diese konstitutive Dimension ihrer selbst“ (Mecheril und Melter 2010: 128).

3. Soziale Arbeit und das Konzept der Intersektionalität

3.1 Zu den Begriffen Intersektionalität und Interdependenz

Bevor im Folgenden näher auf das Konzept der Intersektionalität eingegangen wird, soll anhand unterschiedlicher Quellen der Begriff der *Intersektion* und der *Interdependenz* transparent gemacht werden.

Der Terminus *Intersektion* steht laut dem *Duden Fremdwörterbuch* für die „Durchschnittsmenge zweier Mengen, deren Elemente in beiden Mengen vorkommen“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2007: 643). Als Beispiel dafür wird angegeben, dass die Mengen *Frauen* und *Ärzte* die Intersektion *Ärztinnen* bilden (vgl. Ebd. 2007: 643). Unter dem Präfix *inter* ist der Verweis auf die lateinische (gleichbedeutende) Herkunft verwiesen. *Inter* hat die Bedeutung von „zwischen [Gleichartigem bestehend, sich vollziehend]“ (ebd. 2007: 637) und steht in einem lokalen, temporalen und übertragenen Zusammenhang. Im *Webster's New Encyclopedic Dictionary* wird ebenfalls auf drei Dimensionen (Webster's NED. 1993: 528) eingegangen und *intersection* mit „the act or process of intersecting“, „the place or point where two or more things and especially streets intersect (a busy intersection)“ und „the set of elements common to two sets; especially: the set of points common to two geometric figures“ umschrieben. Außerdem ist erstens Durchschneiden, (Durch)Schnitt, zweitens Schnitt-, Kreuzungspunkt, drittens aus dem mathematischen Bereich unter anderem Durchdringung, Schnittpunkt, -linie, und zuletzt (Straßen- etc) Kreuzung zu finden (vgl. Webster's NED. 1993: 528).

In die deutschsprachigen Sozialwissenschaften, genauer gesagt in den deutschsprachig feministischen Diskurs, wurde Intersektion bzw. Intersektionalität über den englischen Begriff *Intersectionality* eingeführt. Die US-amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw wendet ihn 1989 in ihrer Publikation *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine* erstmals in der feministischen Auseinandersetzung an, wobei der *Terminus technicus* auch auf andere Forschungsfelder ausgeweitet wurde. So beispielsweise auf die *Critical Race Theory*, *Feminist Legal Theory* und auf Menschenrechtsdebatten. Sie schreibt:

„Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine“: „Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be

caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination“ (ebd. 1989: 149).

Damit verdeutlicht sie bildhaft das Ineinandergreifen von sozialen Ungleichheitsdimensionen. Eine Straßenkreuzung steht in ihrer Definition als geometrische Metapher für Machtströme in der Gesellschaft. Diese wirken aus unterschiedlichen Richtungen, treffen aufeinander und kreuzen sich. So können Menschen von mehreren dieser Ströme betroffen und folglich diskriminiert werden. In diesem Sinn definiert Rommelspacher den Begriff folgendermaßen:

„Intersektionalität bedeutet Überschneidung – eine Metapher, die die Wechselwirkungen zwischen zwei oder mehreren unterschiedlichen Kategorien symbolisieren soll. In den Sozialwissenschaften sind mit diesen in erster Linie die verschiedenen Machtdimensionen gemeint, die die Gesellschaft strukturieren [...]“ (ebd. 2009: 81).

In *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* merken die Herausgeberinnen zur Metapher der *Kreuzung* kritisch an, dass es einen Raum abseits der Kreuzung gibt und in diesem existieren möglicherweise Machtverhältnisse unbeeinflusst voneinander, die in Crenshaws Begriffswahl unzureichend berücksichtigt werden. Als positiv bewerten sie jedoch an der Wahl des Begriffs, dass offen bleibt *was* sich kreuzt – Identitäten, Kategorien und/oder Machtachsen? Jedenfalls bedeutet es, dass er *flexibel* genutzt werden kann. Nichtsdestotrotz bevorzugen die Wissenschaftlerinnen den Begriff der Interdependenzen³⁷. (Vgl. Dietze et al. 2007: 8f.)

Das Adjektiv *interdependent* wird im *Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache* als „voneinander abhängig, eng zusammenhängend, ineinandergreifend“ (Springer 1996: 694) ausgewiesen.

Der Interdependenz-Ansatz hebt nach Ansicht von Dietze, Hornscheidt, Palm und Walgenbach (2007) bereits in der Begriffsdefinition die *Beziehungen* von Ungleichheiten hervor: *inter* im Sinne von *zwischen* und *Dependenz* im Sinne von *Abhängigkeit*. Damit erfasst er soziale Kategorien *selbst* als interdependent und nicht wechselseitige Interaktionen *zwischen* den Kategorien. Der von Kimberlé Crenshaw geprägte Intersektionalitäts-Begriff hingegen fokussiert bestimmte *Sektionen* beziehungsweise *Schnittmengen* und geht damit von isolierten Strängen beziehungsweise Kategorien aus. (Vgl.

37 Zum Begriff der *Interdependenz*: dieser steht nicht im Vordergrund dieser Abhandlung und wird daher in geringem Umfang dargelegt.

interdependence: gegenseitige Abhängigkeit; die Interdependenz (vgl. Dudenredaktion und Oxford University Press 1998: 281).

Dietze et al. 2007: 8f.) Der Begriff nimmt damit nicht die Beziehung von Ungleichheiten oder Marginalisierungen in den Blick. Damit werden im Intersektionalitäts-Konzept beispielsweise Race und Gender ausschließlich am Kreuzungspunkt aufeinander bezogen; davor und danach wirken sie getrennt voneinander. Aus Sicht des Interdependenz-Ansatzes hingegen besteht ein durchgängiger Bezug der Kategorien zueinander. Der Begriff der Interdependenz thematisiert damit „eher ein prozessuales Voneinander-Abhängig-Sein“ (Dietze et al. 2007: 107). Dieses Problem diagnostiziert Walgenbach jedoch nicht ausschließlich am Intersektionalitäts-Konzept, sondern auch an anderen aktuell geführten Begriffspolitiken der deutschsprachigen Geschlechterforschung – um die Begriffe Achsen, Überkreuzung, und Überschneidung von Kategorien (vgl. ebd. 2007: 49). Winker und Degele wenden sich gegen die Präferenz des Interdependenz-Begriffs, da er keine weiterführenden Aussichten für die empirische Forschung verspricht. Es handele sich um eine bloße *Verlagerung* und damit „verschiebt [sich] lediglich das Problem, Zusammenhänge adäquat zu denken, löst aber nicht das Problem der Benennung dessen, was als interdependent gedacht wird“ (ebd. 2009: 13). In diesem Sinn wird der Gebrauch des Begriffs der Intersektionalität in dieser Arbeit bevorzugt.

Auf die deutschsprachige Debatte um den Terminus der *Intersektionalität* stellen Erel, Haritaworn, Gutiérrez Rodríguez und Klesse fest, dass die aktuell geführten Diskussionen sich sehr voneinander unterscheiden (vgl. ebd. 2007 239). Sie sprechen sich in Hinblick darauf, für die Bedeutung einer kritisch-analytischen Betrachtungsweise aus,

„die Herrschaftsverhältnisse wie zum Beispiel Rassismus und Heterosexismus als kontextspezifische, geo-politisch verortete und durch die internationale und lokale kapitalistische Produktionsweise, der Institutionalisierung und Vermarktung von Wissensproduktionen sowie durch lokal und international eingebundene hegemoniale kulturelle Praktiken vermittelte Verhältnisse zu begreifen“ (ebd. 2007: 239f.).

Wie sich zeigt, liegt die Relevanz einer intersektionalen beziehungsweise interdependenten Betrachtungsweise für diese Autor_innen im Herausarbeiten gesellschaftsbestimmender sowie realitätsschaffender Wirkungsweisen von herrschenden Machtverhältnissen und in den Versuchen, dabei die Komplexität mit einem herrschaftskritischen, aber auch diskurskritischen Anspruch zu erfassen (vgl. Erel et al. 2007: 239-250).

Mit dem Anspruch auch Begriffspolitiken und Kategorienfragen im Rahmen dieser Arbeit transparent zu machen, zeigen sich aus einer intersektionalen beziehungsweise

interdependenten Perspektive auch strukturelle Probleme: das Problem der Repräsentation, der Gewichtung und der Epistemologie (vgl. Dietze et al. 2007: 15).

Bei Betrachtung der aktuellen Literatur zum Thema Intersektionalität fällt die Unklarheit und auch Uneinigkeit darüber auf, was Intersektionalität an sich ist – ein Konzept, eine Theorie, eine Methode, eine Denkweise, eine Metapher oder bloß eine Idee³⁸ – und was sie zu leisten im Stande ist – als neues Paradigma (Walgenbach 2010) oder bloßes *buzzword* (Davis 2010). Die *steile Karriere* des Konzepts sieht Kathy Davis darin begründet, dass das Konzept von Unklarheiten und Unbestimmtheiten geprägt ist, die jedoch in der *scientific community* ein hohes Maß an Anklang finden (Davis 2008, zit.n. Winker und Degele 2010: 13).

In Zusammenhang damit, jedoch unter dem Gesichtspunkt Intersektionalität als paradigmatisches Konzept³⁹ betrachtet, schreiben Sandra Smykalla und Dagmar Vinz, dass die Relevanz von Intersektionalität als ein *neues Paradigma* – im weiteren Sinn für die deutschsprachige Geschlechterforschung und im engeren Sinn für die feministische Theorie bzw. Geschlechterforschung – bisher ungeklärt ist (ebd. 2011: 10). Walgenbach resümiert die im Sammelband *Fokus Intersektionalität* abgebildeten Diskussionen und schließt mit: „Die Potentiale des *Paradigmas Intersektionalität*“ (ebd. 2010: 254). Sie gibt mit diesem abschließenden Satz klar zu verstehen, dass Intersektionalität, ihrem Verständnis nach, bereits als neues Paradigma zu verstehen ist. Definitiv festzustellen ist, dass es zum Thema bereits eine große Anzahl begrifflich-theoretischer Arbeiten sowie forschungspraktischer Untersuchungen gibt (u.a. Lutz et al. 2010; Winker und Degele 2010; Farrokhzad et al. 2011).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass das *Konzept Intersektionalität* seit seiner einführenden Nutzung im feministischen Diskurs Ende der 1980er Jahre, zu einem zentralen Begriff in den Sozialwissenschaften avanciert, jedoch bis heute von Unklarheit und Vagheit geprägt ist. So steht zur Diskussion, ob vielleicht auch andere Termini wie *Interdependenz* besser geeignet sind die zentralen Anliegen des Konzepts zu erfassen.

Der Begriff der *Intersektion* – als Metapher – symbolisiert in den Sozialwissenschaften vorrangig die Wechselwirkungen zwischen beziehungsweise das Ineinandergreifen von

38 In der vorliegenden Arbeit besteht kein Anspruch auf Klärung, da es den vorgegebenen Rahmen sprengen würde und für das vorgegebene Thema nicht ausreichend relevant ist.

39 Die Klärung der Frage, ob Intersektionalität als neues Paradigma im Rahmen einer wissenschaftlich-theoretischen Definition – zum Beispiel im Sinne von Thomas Kuhns Paradigmenbegriff – Geltung beanspruchen darf, wird in dieser Arbeit nicht geklärt werden.

sozialen Differenzkategorien. Die entstandenen Herrschaftsverhältnisse wie beispielsweise Rassismen, Klassismen oder Heterosexismen wirken als Machtströme realitätstiftend und strukturieren dabei die Gesellschaft, das heißt sie sind in ihrer Bedeutung auch gesellschaftsbestimmend. „Intersektionalität lebt von Kategorien, denn die Begriffsbildung *Intersektionalität* setzt kategorial abgegrenzte Einheiten voraus“ (Dietze et al. 2007: 114). Darin ist auch einer der wesentlichen Unterschiede zum Begriff der Interdependenz zu erkennen: Der Intersektionalitäts-Begriff fokussiert bestehende Differenzkategorien eher als separierte Sektionen beziehungsweise isolierte Stränge, die ausschließlich an bestimmten Kontakt- beziehungsweise Kreuzungspunkten in Wechselwirkung treten. Mit dem Interdependenz-Begriff hingegen wird eher ein andauerndes prozessuales Verhältnis, eine Art Beziehung der Differenzkategorien *selbst* fokussiert.

In der vorliegenden Arbeit wird Intersektionalität als „eine Perspektive auf ein spezifisches Material“ (Dietze et al. 2007: 113) und als ein Konzept betrachtet, das im Sinne einer Sammlung von leitenden Gedanken und Eckpunkten im Zentrum aktueller, interdisziplinärer Diskurse steht. Genauer gesagt verspricht das Konzept eine kritische Perspektive auf die Pädagogik als Wissenschaft, eine forschungsleitende Methodologie und als Perspektive Relevanz für die sozialpädagogische Praxis. In diesem Sinn sind auch Zusammenführungen mit anderen Theorien vorstellbar, wie es beispielsweise Gabriele Dietze, Elahe Haschemi Yekani und Beatrice Michaelis (2007) vorschlagen. Sie stellen Überlegungen über eine Verbindung von queeren Theorien und Theorien der Intersektionalität an, wobei sie versuchen die beiden Ansätze „füreinander als *korrektive Methodologie* produktiv zu machen“ – im Sinne einer „produktiven Destabilisierung“ (ebd. 2007: 108f.; Hervorh. im Original). Analog zu diesem Autorinnenkollektiv wird Intersektionalität (und Queer Theory) hier „eher als transdisziplinäre Forschungsperspektive denn als eigenständige Disziplin“ gesehen, die „die Krisen von monadischen Disziplinen produktiv ausnutzen und theoretisieren“ (ebd. 2007: 113).

3.2 Theoretische Vorgänger_innen der Intersektionalitätsdebatten – eine Auswahl

An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass vielfältige Genealogien für den Diskurs um Intersektionalität als produktiv anzuerkennen sind. Auch wenn Intersektionalität über den angloamerikanischen Kontext in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt wurde, gab es in diesem Sinne auch im deutschsprachigen Raum unterschiedliche

gewinnbringende Interventionen von Frauen mit Behinderung, Migrantinnen, 'Schwarzen' Frauen u.a. Die Debatten im deutschsprachigen Raum (u.a. Klinger und Axeli Knapp 2007; Lutz 2010) im Unterschied zu den angelsächsischen Ländern (u.a. Crenshaw 1989; Davis 2005) bewegen sich jedoch auffallend um die Herkunft des Konzepts und die Anzahl und Hierarchisierung von Kategorien und Differenzen.

Der folgende Differenzierungsversuch von Elisabeth Tuidar zeigt deutlich die unterschiedlichen Hintergründe auf, die auf vier Ebenen Einflüsse auf die Intersektionalitätsdebatten haben (vgl. ebd. 2011: 223-228).

- (1) Auf der *Ebene der Sozialen Bewegungen* steht im Zentrum der Auseinandersetzungen von primär feministischen Frauenbewegungen, dem *Black Power Movement* und den Homosexuellenbewegungen die Kritik an homogenisierenden Gruppenidentitäten.
- (2) Auf der *ökonomischen Ebene* findet mit den Diskursen um Intersektionalität ein Wandel vom *Gender-Mainstreaming* zum *Diversity-Management* statt. Damit konform findet die Distanzierung von Frauen- und Gleichstellungspolitiken statt.
- (3) Auf der *rechtlichen Ebene* sind Veränderungen, Ausweitungen und Ausdifferenzierungen der Anerkennungs- und Partizipationsforderungen sowie der Umgang mit Differenzen zu verzeichnen – auf globaler Ebene beispielsweise die Erklärung der Menschenrechte, auf EU-Ebene der Artikel 13 im Amsterdamer Vertrag und auf nationaler Ebene *das Bundesgesetz über die Gleichbehandlung* in Österreich.
- (4) Auf der *theoretischen Ebene* sind, vor dem Hintergrund stetig steigender Globalisierungs- und Transnationalisierungstendenzen, die poststrukturalistisch-dekonstruktivistischen Diskurse rund um die Themen Geschlechterverhältnis, Sexualität, Körper und Migration bedeutend.

Wie sich zeigt, sind die Einflüsse nicht ausschließlich auf der wissenstheoretischen Ebene zu finden. Viel eher entsprechen sie einem „Konglomerat von sich diversifizierenden Perspektiven der Neuen Sozialen Bewegungen, einer veränderten unternehmerischen Personal- und Organisationsstrategie, neuen rechtlichen Rahmenbedingungen und theoretischen Ausdifferenzierungen“ (Tuidar 2011: 223).

Ist der Blick auf das 19. Jahrhundert gerichtet, genauer gesagt auf das Jahr 1851, so

forderte damals Sojourner Truth⁴⁰ (1797-1883), eine befreite Sklavin: „Bin ich etwa keine Frau? – Ain't I a woman?“. Dieses Zitat wird bei der Suche nach den Wurzeln des Intersektionalitätsansatzes immer wieder von Vertreterinnen des Konzepts als wegweisende Forderung vorgebracht (u.a. Walgenbach 2007; Winker und Degele 2010). Mit ihrer Aussage thematisiert Truth bereits damals Geschlecht, Rassismus und Klassenherrschaft, das heißt die Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse ihrer Zeit.

Als eine weitere politische Vorgängerin gilt die Vertreterin der deutschen proletarischen Frauenbewegung, Clara Zetkin (1857-1933). Sie übt in ihrer Schrift *Zur Geschichte der proletarischen Frauenbewegung Deutschlands* (1928) Kritik an der bürgerlichen Frauenbewegung und stellt dabei den grundlegenden Zusammenhang der sozialen Differenzierung von Geschlecht und Klasse her, das heißt sie nimmt den Zusammenhang von zwei Kategorien in den Blick. Der folgende kurze Ausschnitt macht Zetkin für eine historisch-theoretische Reflexion im Sinne des Intersektionalitäts-Ansatzes interessant:

„[D]ie Frauenrechtlerinnen [Anm. D.M.: der bürgerlichen Frauenbewegung] das große und verwickelte Problem der Frauenbefreiung nicht in seinen vielverzweigten sozialen Zusammenhängen erfassen, vielmehr aus der Froschperspektive der Interessen der bürgerlichen Gesellschaft betrachten“ (Zetkin 1979, zit.n. Walgenbach 2007: 25).

In diesem Zitat werden mit „den Interessen der bürgerlichen Gesellschaft“ die damaligen Herrschaftsinteressen und -verhältnisse angeschnitten. Walgenbach greift den Begriff der *Froschperspektive* heraus und interpretiert ihn als Zetkins Verweis auf die soziale Verortung von Wissen, der damit im Prinzip bereits die Debatte über feministische Standpunkttheorien berührt (vgl. Walgenbach 2007: 26).

Schließlich gilt als ein wichtiger Einschnitt in den vorgängigen Intersektionalitätsdiskussionen die Erklärung⁴¹ des *Combahee River Collective* in den USA:

„The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face“ (Combahee River Collective 1978).

40 Sojourner Truths war US-amerikanische Abolitionistin (Bewegung zur Abschaffung der Sklaverei in England und Nordamerika), Feministin und Wanderpredigerin. Ihr eigentlicher Name war Isabella. Sie wurde als die Tochter von den Sklaven James und County in Ulster County, New York geboren. (Vgl. Pommerenke 2008: 95)

41 „We are a collective of Black feminists who have been meeting together since 1974. [1] During that time we have been involved in the process of defining and clarifying our politics, while at the same time doing political work within our own group and in coalition with other progressive organizations and movements“ (Combahee River Collective 1978).

Die teilnehmenden Frauen positionierten sich als 'Schwarze' und lesbische Feministinnen. Sie fühlten sich weder durch die Identitätspolitik des feministischen Mainstream noch durch das *Black Power Movement* vertreten – in dem einen stießen sie auf Rassismus, im anderen auf Sexismus. Anfang der 1980er Jahre, über 100 Jahre nach den Forderungen von Truth, wurde die These der Mehrfachunterdrückung (*triple oppression*) ausgearbeitet. In den Diskussionen handelte es sich um die klassische Trias an Differenzkategorien: *race-class-gender* (u.a. Walgenbach 2007: 27; Tuidor 2011).

Jedoch erst Anfang der 1990er Jahre wird, wie bereits erwähnt, durch die Begriffsdefinition Kimberlé Crenshaws die Initiation der darauf folgenden Debatten um Intersektionalität gesehen. Anhand der Metapher einer Straßenkreuzung, *intersection*, soll also eine Perspektive auf mehrdimensionale Diskriminierungserfahrungen und die vielfältigen Identitäten von 'Schwarzen' Frauen ermöglicht werden. (Vgl. Lutz et al. 2010: 22) Die fast eineinhalb Jahrhunderte zwischen diesen beiden richtungsweisenden Beiträgen sind durch gewaltige gesellschaftspolitische Umbrüche und sozio-geographischen Variationen gekennzeichnet. Dabei wird ersichtlich, dass im *Vorlauf* des Intersektionalitätsdiskurses, Diskurse über Geschlechterverhältnisse, sozial-politische Positionierungen und rassistische Diskriminierungen hin zur Verknüpfung der drei großen Unterdrückungsformen *race*, *class* und *gender* geführt wurden (vgl. Klinger und Knapp 2008: 7ff.).

Die feministisch orientierte Sozialpädagogik wird von Susanne Maurer als Zweig der emanzipatorischer Sozialpädagogik betrachtet und in den politischen Bewegungen um die 1970er Jahre, d.h. der neuen bzw. zweiten Frauenbewegung, angesiedelt. Durch Kritik und Skandalisierung der weiblichen Lebensverhältnisse wurden die herrschenden (Rollen)Bilder, die *Normalitäten* von Frau-Sein und Weiblichkeit, und somit bestimmte gesellschaftliche Tabus aufgebrochen – es fand eine *Politisierung der Differenz* statt. (Vgl. ebd. 2001: 135) Während die Auseinandersetzungen der bürgerlichen und proletarischen Strömungen im Zentrum der ersten Frauenbewegung standen, waren es in der zweiten Frauenbewegung die Kontroversen zwischen der „Dominanzkultur“ (Rommelspacher 1995) des 'Weißen' Mittelschichtsfeminismus und der außenstehenden 'Schwarzen', Migrant_innen u.a. Die ausgegrenzten Frauen lehnten einen feministischen Eurozentrismus ab und kritisierten die Position 'Weißer' Mittelschichtfeminist_Innen, die ihre eigenen Werte unreflektiert auf Andere übertrugen (vgl. Degele 2008: 97ff.).

Aus den unterschiedlich geführten Diskursen wurden *Politiken der Gleichheit* entwickelt – so beispielsweise die *Gleichstellungspolitik* oder die *Politik der Gleichheit in der Differenz* (siehe dazu auch das Kapitel Soziale Arbeit und Differenz). Die erstgenannte hat die Gleichstellung von Frauen und Männern zum Ziel. Die zweite beruht „auf der Wahrnehmung, Beachtung und Anerkennung der Differenz-Erfahrung von Frauen“ (Maurer 2001: 135). So kann gesagt werden, dass eine Politik der Gleichheit, die bei allen Frauen das *Frau-Sein* und ihre daher unterdrückte Position in der Geschlechterhierarchie als verbindendes Element ansah, ein Problem hervorbrachte: dass sich nämlich einzelne Frauen in ihrer Differenz und in dem vom 'Weißen' Mittelschichtfeminismus hervorgebrachten *Bild von Frau-Sein* nicht vertreten fühlten:

„Solidarität und Gemeinsamkeit wurden also häufig unter dem Vorzeichen der Gleichheit hergestellt, erzeugten damit aber auch Effekte von Homogenisierung und Normierung. Insgesamt handelt es sich hier um ein komplexes Geschehen von Öffnung und Schließung“ (Maurer 2001: 135).

Zunehmend kritisiert wurde an der feministischen Forschung der ausschließliche Fokus auf die *Genusgruppe Frau* und damit auch die unzureichende Beachtung der mit der Geschlechterdifferenz unlösbar verbundenen, und diese auch bedingenden, sozialen Ungleichheitsstruktur. Dies hatte zur Folge, dass zur klassisch feministischen Frauenforschung die nun allgemeiner bezeichnete Geschlechterforschung hinzukam. Damit zeigt sich, dass in der Frauen- und Geschlechterforschung der letzten Jahrzehnte ergiebige theoretische Debatten geführt wurden. Winker und Degele (2010) bündeln diese in drei zentralen Ansätzen, wodurch der Blick auf gesellschaftliche Konstruktionsprozesse sozialer Ungleichheiten und damit für die Intersektionalitätsdebatte relevanten drei Perspektiven möglich wird: Erstens die *strukturorientierte Feminismusdebatte* der 1970er und 80er Jahre, die in ihren Diskursen um Herrschaftsverhältnisse den Fokus auf das Verhältnis von Kapitalismus und Patriarchat gerichtet hat, zweitens die in den 1980er Jahren geführte *identitätsbezogene ethnomethodologisch orientierte Debatte*, mit dem Fokus auf *doing gender* und *doing difference* und drittens die *repräsentationsorientierte Debatte*, die den Fokus auf das performative Hervorbringen und Verfestigen von Normen und Werten hat. Zentral sind dabei die Arbeiten von Judith Butler seit den 1990er Jahren.

Wie diese Auswahl gezeigt hat, gibt es eine ganze Reihe von unterschiedlichen Hintergründen, die einen wesentlichen Beitrag zur Ausformulierung und Konzeptualisierung von Intersektionalität geleistet haben. Dazu zählen sowohl soziale Bewegungen

(siehe dazu genauer das Kapitel 2.3.3, *Differenzreflexionen in der Sozialpädagogik der Nach-68er-Ära*), aber auch Diskurse auf ökonomischer, rechtlicher und theoretischer Ebene. Die seit den 1990er Jahren vor allem in der Geschlechterforschung geführten Debatten um Intersektionalität wurden durch postkoloniale und queere Beiträge und Kritik erweitert. So unter anderem durch die Erkenntnis, dass neben der Differenzkategorie Geschlecht auch andere – in bestimmten Kontexten relevantere – Differenzkategorien von Bedeutung sind. Als Ausdruck der Reichweite und Folge des andauernden wissenschaftlichen Intersektionalitätsdiskurses kann dessen Thematisierung in internationalen und nationalen Gremien wie der UN-Kommission zur Abschaffung der rassischen Diskriminierung (Committee on the Elimination of Racial Discrimination, CERD 2000), in nationalen Gleichstellungsabteilungen und feministischen Forschungszentren (beispielsweise dem Centre for Women's Global Leadership, Rutgers University, USA) angesehen werden. 2009 fand in Frankfurt eine internationale Konferenz statt. Diese hatte die Bilanz des Intersektionalitätskonzepts, auf der Grundlage von Crenshaws Artikel (1989) zum Ziel. (Vgl. Lenz 2010: 159)

3.3 Das Konzept der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse

Nochmals zurück zu Kimberlé Crenshaw: Der Ausgangspunkt ihrer Argumentationen war ihre Kritik am amerikanischen Antidiskriminierungsgesetz. Dieses wurde entsprechend von Lobbyisten zum Vorteil von 'Weißen' Frauen und 'Schwarzen' Männern erarbeitet. Unberücksichtigt blieb dabei die Situation 'Schwarzer' Frauen, da die Gesetze die Kategorien *Gender* und *Race* als sich gegenseitig ausschließende Konzepte ansahen (vgl. Walgenbach 2007: 48). Mit dem Auftakt der *intersectional analysis* (Crenshaw 1989) standen also 'Schwarze' Frauen im Zentrum der Betrachtungen. Fast zeitgleich stellten die Feministinnen die Reduktion auf nur eine Ungleichheitskategorie in Frage und diskutierten deren Ausweitung (vgl. Yuval-Davis 2006: 201ff.).

Seit 1990 sind um Intersektionalität unterschiedliche Schwerpunktsetzungen festzustellen: Die Diskussionen um die Anzahl der für das Konzept *relevanten* Ungleichheitskategorien bleibt bis heute bestehen. So gelten die Trias von *race*, *class*, *gender* in den USA durchgängig als zentral. In Europa und besonders im deutschsprachigen Raum aufgrund der historischen Ereignisse besteht ein anderer Zugang zu den Kategorien und im Besonderen zum Begriff der 'Rasse'.

Des weiteren herrschen in Europa Diskurse um die Dekonstruktion binärer Ungleichheitsverhältnisse der Moderne, wogegen die Diskurse in den USA auf Strategien und Maßnahmen mit dem Ziel der Erhöhung des Grades an Autonomie und Selbstbestimmung für diskriminierte Frauen – die Forderung nach *empowerment*⁴², somit politisch initiiert – ausgerichtet sind. Den unterschiedlichen Stellenwert verdeutlichen Winker und Degele indem sie auf die US-amerikanische Autorin Leslie McCall (2005) verweisen, die Identitätspolitik als eine wichtige Strategie des Widerstands betrachtet und dem bei weitem mehr Gewicht zuschreibt, als der Dekonstruktion von Kategorien (vgl. Winker und Degele 2010: 14).

Walgenbach arbeitet drei zentrale Bedeutungsebenen auf der Grundlage von K. Crenshaws Publikation (1995) zu *Intersectionality* heraus. Dabei stellt sie die Referenz von Intersektionalität in Bezug auf die Überkreuzung beziehungsweise Überschneidung von Kategorien und Herrschaftsstrukturen – wie *race/gender* und *racism/sexism* – fest (vgl. Walgenbach 2007: 48). Weiters erkennt sie dessen Bedeutung für die „Konzeptualisierung der sozialen Position 'Schwarzer' Frauen innerhalb sich überlappender Systeme von Subordinationen und am Rande von Feminismus und Antirassismus“⁴³ (ebd. 2007: 48f.). Nicht zuletzt im politischen Identitätskonzept, das nicht auf eine Kategorie herunter zu brechen ist – „multiple identity“ (ebd. 2007: 49).

Wie einleitend angekündigt wird der von Winker und Degele in ihrem Buch *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2010) beschriebenen praxeologischen⁴⁴ Mehrebenenansatz im Zentrum der folgenden Betrachtungen stehen. Der Mehrwert dieses Konzepts liegt im Zugang über Wechselwirkungen, Differenzkategorien und Ebenen. Die beiden Autorinnen gehen in ihren Überlegungen von einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft mit einer sich selbst reproduzierenden und perpetuierenden Dynamik aus – damit ist deren Zugang den *gesellschaftstheoretischen Ansätzen* zuzuordnen (vgl. Lenz 2010: 161). Ökonomische Profitmaximierung gilt als grundlegende Dynamik in der Gesellschaft (Westeuropas) und bildet in der intersektionalen Analyse

42 Rainer Treptow ordnet *Empowerment* der Gruppe *direkt- und indirekt interventionsbezogener Methoden* der Sozialpädagogik unter (vgl. ebd. 2009: 623).

43 Diese Ebene ist auch in Termini wie *intersectional locations* und *intersectional experiences* zu verorten.

44 –*logie* bedeutet „Wissenschaft von, Lehre von“ (KLUGE Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache 2002: 580). Es stammt vom griechischen *logos*, „Rede, Wort; Vernunft; Überlegung; philosophischer Lehrsatz“ (Dudenredaktion 2001: 1027).

Praxis gilt seit dem 18. Jahrhundert als Gegenbegriff zu *Theorie* und bedeutet „Erfahrung, tatsächliche Betätigung“ (KLUGE Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache 2002: 718). Somit kann *Praxeologie* vordergründig als Lehre beziehungsweise Wissenschaft von der Praxis verstanden werden.

eine Art „theoretische Klammer“ (Winker und Degele 2010: 25). Dieser kontextuelle Rahmen hat auf alle intersektional zu bearbeiteten Ebenen Auswirkungen. Er ermöglicht die Untersuchung von Wechselwirkungen der Differenzkategorien auf einer sowie über alle drei Ebenen hinweg. Damit kann das Ziel – die entstehenden Hierarchisierungen und somit Ungleichheiten und Diskriminierungen in ihrer Verwobenheit sichtbar zu machen – in den Blick genommen werden.

Die Autorinnen erweitern das Intersektionalitäts-Konzept, unter Bezug auf die wissenschaftstheoretischen Beiträge von Sandra Harding (1991), auf eine Mehrebenenanalyse – im nicht-additiven Sinne (vgl. Winker und Degele 2010: 18ff.). Mittels des Mehrebenenansatzes versuchen die Autorinnen Antworten auf Fragen zu geben, die zum einen die Auswahl und Anzahl der Ungleichheit generierenden Kategorien betreffen und andererseits die theoretische, methodologische und empirische Bearbeitung. So differenzieren sie die folgenden drei Ebenen⁴⁵ (vgl. ebd. 2010: 18f.):

- (1) die Ebene der gesellschaftlichen Sozialstrukturen inklusive Institutionen – Makro- und Mesoebene,
- (2) die Ebene der Identitätskonstruktionen, das heißt interaktiv hergestellte Prozesse der Identitätsbildung – Mikroebene und
- (3) die Ebene der symbolischen Repräsentationen mit ihren kulturellen Symbolen.

Auf der Ebene gesellschaftlicher Sozialstrukturen, Identitätskonstruktionen und symbolischen Repräsentationen, das heißt auf allen drei Ebenen, sind sowohl Differenzierungen, als auch Naturalisierungen und Hierarchisierungen von zentraler Bedeutsamkeit. Greifen Menschen in ihren Identitätskonstruktionen beispielsweise auf Naturalisierungen zurück, so geschieht dies im Anschluss an sowohl Alltagswissen als auch abgesichertes wissenschaftliches Wissen. Damit werden auch Strukturen und symbolischen Repräsentationen in ihrer Glaubwürdigkeit bestärkt und das gesamte System wird in seiner Reproduktion gefestigt. An diese These gekoppelt gehen die beiden Autorinnen davon aus,

„dass allen Differenzkategorien die Regulation der kapitalistischen Akkumulationslogik – ihre Stabilisierung und auch De-stabilisierung – gemeinsam ist, auch wenn sich deren jeweils einzelne Bedeutung und inhaltliche Ausrichtung historisch verschiebt“ (Degele 2007: 4f.).

45 Diesen drei Ebenen sind bereits zuvor Erkenntnisse aus diversen Forschungsfeldern – der Frauenforschung, Geschlechterforschung, Queer Studies u.a. – zugewiesen worden, wobei sich diese jedoch lediglich auf eine der Ebenen bezogen. Andere theoretische Ansätze, auch Intersektionalitätsansätze, berücksichtigen also nur *eine* (Knapp 2005; Klinger 2003; West und Fenstermaker 2001, Butler 1991 u.a.) oder *zwei* (Bourdieu 1976; Giddens 1995 u.a.) Untersuchungsebenen, oder gehen davon aus, dass sich die drei Ebenen wechselseitig ausschließen (vgl. Winker und Degele 2010: 18 f.).

3.3.1 Soziale Praxen

Soziale Praxen beinhalten, angelehnt an das Verständnis von Winker und Degele, soziales Handeln und sprachliche Interaktionen und bilden, ausgehend von der Soziologie, auch im intersektionalen Mehrebenenansatz den Ausgangspunkt der Analyse (vgl. ebd. 2010: 67). Mithilfe der praxeologischen Mehrebenenanalyse wird – neben dem kontextuellen Rahmen einer kapitalistischen Gesellschaft, der alle drei Ebenen verbindet – das Handeln Einzelner auf Grundlage von Körper, Sprache und Wissen fokussiert und analysiert. Dabei greifen die beiden Autorinnen als methodologisches Fundament auf Pierre Bourdieus *Theorie der Praxis*⁴⁶ zurück (vgl. ebd. 2010: 63ff.). Deren Interpretation und theoretische Auslegung zufolge hat die Theorie der Praxis den Anspruch, dass Theorie nicht um ihrer selbst willen entwickelt wird, sondern Mittel des wissenschaftlichen Umgangs mit Praxis ist. Für die Intersektionalitätsanalyse bedeutet das, dass nicht alle theoretischen Kategorien für eine Umsetzung in der Empirie geeignet sind. Daraus folgern die Autorinnen, dass nicht theoretische Konzepte, sondern soziale Praxen den Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung bilden sollten. Eine Konsequenz für die intersektionale Mehrebenenanalyse ist damit, dass die Wechselwirkungen der Herrschaftsverhältnisse im Blick behalten werden, jedoch mit der Analyse des Lebensalltags der Menschen begonnen wird. Das heißt, es wird an den beobachtbaren Selbstdarstellungen und Identitätskonstruktionen der Akteur_innen angesetzt und darauf aufbauend werden Strukturen (inklusive Institutionen) und symbolische Kontexte herausanalysiert. Anhand sozialer Praxen wird damit die Wirkung der symbolischen Repräsentationen verarbeitet, gesellschaftliche Strukturen werden gefestigt oder angezweifelt. Auch der Einfluss der Struktur- und Repräsentationsebene auf soziale Praxen wird fortgeschrieben und gestützt. Von Interesse sind dabei stets die Probleme, Themen und Fragen aus dem Lebensalltag der Menschen, um die sie ihr alltägliches Handeln organisieren. (Vgl. Winker und Degele 2010: 63ff.) Ein Anspruch bei der Analyse ist der des *relationierenden Vorgehens*:

„Es kommt darauf an, die Klassifizierungen in einem bestimmten Kontext zueinander in Beziehung zu setzen und damit das spezifische Gegensatzpaar⁴⁷ [Anm. D.M.: männlich/weiblich, reich/arm,...] erst mit Sinn zu versehen. 'Männlichkeit' lässt sich somit nur in

46 Bourdieu unterscheidet zwischen Logik der Wissenschaft und Logik der Praxis (vgl. Winker und Degele 2010: 64).

47 In dekonstruktiver Begriffssprache gilt der zweite Part des Gegensatzpaares als der „Verworfenene“, „Ausgeschlossene“ und wird in den Diskurs zurückgeholt (vgl. Winker und Degele: 2010: Fußnote 65).

Abgrenzung zu 'Weiblichkeit' und umgekehrt bestimmen und gilt als Mechanismus sozialer Praxen“ (Winker und Degele 2010: 65).

3.3.2 Kategorisierung

Wie einleitend angesprochen und im Folgenden ausführlicher dargelegt, zeigen sich aus einer intersektionalen beziehungsweise interdependenten Perspektive bei Begriffspolitiken und Kategorienfragen auch strukturelle Probleme (vgl. Dietze et al. 2007: 15). Damit werden auch die bereits Jahrzehnte andauernden Diskurse um die für das Konzept *relevanten* Ungleichheitskategorien nachvollziehbar: Es stellt sich bei den Problemen der *Repräsentation* die Frage danach, welche Kategorien überhaupt thematisiert werden, welche unerwähnt bleiben und welche definiert werden. Darüber hinaus eröffnet sich bei dem Problem der *Gewichtung* die Frage nach der Reihung der zu definierenden Kategorien. Auch der Kontext erscheint bei der Auswahl und Bewertung als *dominante* oder *marginale* Kategorie relevant. Schließlich bleibt noch das Problem der *Epistemologie*: Hier stellt sich einerseits die Frage, ob nicht schon der Definitionsprozess unter einer intersektionalen Perspektive stehen müsste und damit, ob eine Definition für sich überhaupt möglich ist. Andererseits produziert der Akt des Definierens nicht selbst schon unerwünschte Ausgrenzungen? Die Überlegungen Wendy Browns machen aus der Gender-Perspektive auf das Paradox aufmerksam: Der Definitionsprozess beziehungsweise die epistemische Produktivität geht „auf Kosten des Verständnisses komplex ineinander verschränkter sozialer, kultureller, rechtlicher oder ökonomischer Marginalisierungen und Ungleichheiten“ (Brown 2006, zit.n. Dietze et al. 2007: 137).

Dass die Aneinanderreihung von Ungleichheitskategorien eine *Sackgasse* ist, äußerte bereits Judith Butler in *Das Unbehagen der Geschlechter* Anfang der 1990er Jahre in ihrer Kritik an der additiven Aufzählung von Differenzen, d.h. am schier endlosen *etc.*. In diesem Sinne argumentieren auch Dietze, Haschemi Yekani und Michaelis:

„Dabei kommt es darauf an, eine machtvermeidende [...] unproduktive Form der Hierarchisierung zwischen Kategorien zu umgehen, die zustande kommt, wenn Diskriminierungen additiv aneinandergereiht werden. 'Addieren' kann man nur, was zuvor als 'rein' vorausgesetzt wurde“ (ebd. 2007: 113).

Die große Bedeutung der Kategorien für das Konzept wird in der Feststellung Dietzes und deren Mitautorinnen deutlich: „Intersektionalität *lebt* von Kategorien“ (ebd. 2007: 114). Mit dieser Aussage nehmen sie Bezug auf die Begriffsbildung von *Intersektionali-*

tät, in der kategorial abgegrenzte Einheiten schon vorausgesetzt sind. Trotzdem besteht insgesamt im wissenschaftlichen Intersektionalitätsdiskurs über die Bedeutsamkeit und Anzahl der Kategorien nach wie vor Uneinigkeit⁴⁸. So wird beispielsweise ganzen 13 Differenz-Kategorien – Alter, Besitz, Ethnizität, Gender, Geographische Lokalität, gesellschaftlicher Entwicklungsstand, Gesundheit, Klasse, Kultur, Nationalität/Staat, 'Rasse'/Hautfarbe, Sesshaftigkeit/Herkunft, Sexualität – von Helma Lutz und Norbert Wenning (2001) Bedeutung beigemessen. Cornelia Klinger (2003) und Gudrun-Axeli Knapp (2005) gehen von nur drei für die gesellschaftliche Ordnung gewichtigen Kategorien – Geschlecht, Klasse und 'Rasse' – aus. Ein Argument für die ausschließliche Berücksichtigung dieser *klassischen Trias* von Ungleichheitskategorien wäre, dass in sozialstrukturellen Analysen mehr Kategorien nur schwer zu behandeln sind – so Winker und Degele (2010: 15). Degele und Winker (2010) unterscheiden und präzisieren zugleich auf struktureller Ebene von kapitalistischen Gesellschaften neben den Kategorien 'Rasse', Klasse und Geschlecht, die Kategorie Körper. Wieder andere Wissenschaftler_innen plädieren für vier Linien der Differenz, wobei sie zu den klassischen drei noch Sexualität als gut zu bearbeiten hinzufügen (Verloo 2006; Weber 2001).

Im *Vertrag von Amsterdam* 1997 wurde im Rahmen von EU-Maßnahmen die Ausdehnung der Anzahl ungleichheitsgenerierender Kategorien beschlossen. Der Artikel 13 (ex-Artikel 6 a) lautet wie folgt:

„Unbeschadet der sonstigen Bestimmungen dieses Vertrags kann der Rat [...] einstimmig geeignete Vorkehrungen treffen, um Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der Rasse, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung zu bekämpfen“ (Europäische Rat 2012).

Zu der ungleichheitsgenerierende Differenzkategorie Geschlecht wurde *race* bzw. Ethnizität, Religionszugehörigkeit, Alter, Behinderung oder sexuelle Orientierung hinzugefügt: „it [Anm. D.M.: die EU] moves from a predominant focus on gender inequality towards policies that address multiple inequalities“ (Verloo 2006: 214).

Unter Berücksichtigung der verschiedenen Argumentationsstränge bleibt die vorläufige Unabgeschlossenheit in Bezug auf die Differenzkategorien bestehen. Dennoch kann festgestellt werden, dass die ungleichheitsgenerierenden Kategorien Kontroversen (Klinger und Knapp 2005; Lutz und Wenning 2001; Winker und Degele 2010) ausgesetzt sind. Einigkeit besteht offensichtlich darin, dass zum einen mehr als nur eine

⁴⁸ Eine genaue Darstellung der Bedeutungszuschreibungen der unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge wird hier nicht vorgenommen, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Ungleichheitskategorie in den Blick genommen wird und zum anderen, dass die *Achsen der Ungleichheit/Differenz* (Klinger und Knapp 2005) noch immer nicht in angemessener Form in gesellschaftstheoretische Konzepte eingebettet sind (vgl. Winker und Degele 2010: 16f.). Die Erhöhung der Anzahl wurde bereits Ende der 1990er Jahre auch auf rechtlicher Ebene – dem *Vertrag von Amsterdam* – verankert. Eines kristallisiert sich heraus: Der zu untersuchende Gegenstand (zum Beispiel die Berufswahl von jugendlichen Mädchen mit Migrationshintergrund) und die gewählte Untersuchungsebene (zum Beispiel für die Rekonstruktion von Identitätsbildungsprozessen) bestimmen wesentlich die Auswahl der zu berücksichtigenden Kategorien mit.

Im Folgenden wird von Walgenbachs These ausgegangen, die besagt, dass alle Ansätze, die Kategorien addieren, multiplizieren oder kombinieren, unpassend erscheinen, da sie nicht die gesamte Dimension sozialer Kategorien zu erfassen vermögen (vgl. ebd. 2007: 47).

3.3.3 Die Ebene gesellschaftlicher Sozialstrukturen

Ilse Lenz fasst drei Ansätze zusammen, die sich mit dem Zusammenwirken verschiedener Strukturkategorien beschäftigen: die diskriminierungsbezogenen, kategorialen und gesellschaftstheoretischen Ansätze (vgl. Lenz 2010: 161f.). Die *diskriminierungsbezogenen Ansätze* legen dabei ihren Fokus auf die Diskriminierungen, die sie als das Resultat des Zusammenspiels der Strukturkategorien in einer Gesellschaft betrachten. Die *kategorialen Ansätze* interessieren sich für die Kräfte sozialer Spaltungen oder Ungleichheiten, die in Form von Kategorien zum Ausdruck kommen (u.a. Yuval-Davis 2006; McCall 2005). So betrachtet beispielsweise Yuval-Davis (2006) die Kategorien Geschlecht, 'Rasse' und Klasse als Machtachsen die eine Art Machtraster bilden und so sozialen Spaltungen oder Ungleichheiten zugrunde liegen. In diesem Machtraster werden die Menschen sozial verortet. In den *gesellschaftstheoretischen Ansätzen* verbinden sich die klassischen Gesellschaftstheorien⁴⁹ und poststrukturalistische konstruktivistische Diskurse (u.a. Klinger, et al. 2007; Klinger und Knapp 2008; Lenz 1995, 2009).

49 Ilse Lenz führt als klassische Gesellschaftstheorie die nach Marx, Weber und der Kritischen Theorie an (vgl. ebd. 2010: 161).

Sie selbst verortet ihr *Konzept der dreifachen Vergesellschaftung* bei den gesellschaftstheoretischen Ansätzen: „Danach werden Menschen unter unterschiedlichen Kombinationen dieser Strukturkategorien in drei grundlegenden Institutionen der Moderne vergesellschaftet: in die Familie (Geschlecht), den Arbeitsmarkt (Klasse und Geschlecht) und den Nationalstaat (Ethnizität und Geschlecht)“ (ebd. 2010: 161).

Insgesamt konstatieren und betonen Winker und Degele bei den theoretischen Verknüpfungen von miteinander wechselwirkenden strukturellen Differenzverhältnissen Schwierigkeiten. Genauer gesagt erkennen sie in den bereits vorhandenen Konzepten nicht das Potential, die Geschlechter-, Klassen-, Rassenverhältnisse und eventuell auch weitere, in ihren Wechselwirkungen auf der Strukturebene zu erfassen. Die feministische Forschung beispielsweise, so merken sie an, befasst sich vorwiegend mit mikroanalytischen Studien. Diese erforschen Identitätskonstruktionen, gehen damit jedoch nicht das Risiko ein, sich in abstrakten Strukturmodellen, wie zum Beispiel dem des Kapitalismus, zu verlieren. Deshalb schlagen die Autorinnen vor, mit der Verknüpfung von zwei Herrschaftssystemen auf der strukturellen Ebene zu beginnen und so sicher zu stellen, dass diese zu bewältigen bleiben. (Vgl. ebd. 2010: 29f.) Das heißt, dass auf der Strukturebene die Anzahl der Kategorien von Beginn an festgelegt wird. Das Vorgehen ist somit ein deduktives. Damit wird zugleich davon ausgegangen, dass über die vier Differenzkategorien – Geschlecht, Klasse, 'Rasse' und Körper – die grundlegenden Herrschaftsverhältnisse zu bestimmen sind. Ein Argument der beiden Autorinnen für die Wahl dieser vier Strukturkategorien und den damit verbundenen Herrschaftsverhältnissen ist, dass sie alle im dem kapitalistischen System zur möglichst kostengünstigen Nutzbarmachung der Ware Arbeitskraft beitragen. (Vgl. ebd. 2010: 51)

Auf der Strukturebene liegt der Ausgangspunkt der Betrachtungen bei der Existenz von Ungleichheiten, in einem mittlerweile weltweit vorherrschenden kapitalistischen System. Damit geht es um die Ungleichheiten, die in gesellschaftliche Ordnungen eingeschrieben sind. Die gesellschaftlichen Ordnungen beziehen sich auf die Anerkennung und die Entlohnung von Leistungen⁵⁰, oder auch auf diverse Zugangschancen. Die institutionalisierten Regulative besitzen die Verfügungsgewalt über die Verteilung der gesamtgesellschaftlichen Ressourcen. Damit ist – aus einer intersektionalen Perspektive – der Fokus auf die Ermittlung der Sozialstrukturdaten der Gesellschaft gerichtet. (Vgl. Winker und Degele 2010: 51f.)

In ihren Argumentationen bezüglich des Zusammenwirkens verschiedener Kategorien auf der Strukturebene beziehen sich die Autorinnen unter anderem auf Cornelia

50 Degele und Winker verweisen hier auf das *Konzept der doppelten Vergesellschaftung* von Regina Becker-Schmidt (1987). Sie zeigt die Diskrepanz zwischen der entlohten Erwerbsarbeit von Männern einerseits und der andererseits von Frauen, die häufig reduziert ist und der zusätzlich die unbezahlte Haus- und Sorgearbeit zukommt, auf. Auf diese Weise kann beispielsweise Geschlecht als ungleichheitsgenerierende Ursache betrachtet werden, die in allen gesellschaftlichen Räumen wirkt. (Vgl. Winker und Degele 2010: 19)

Klinger (2003). Sie betrachtet Klasse, Geschlecht⁵¹ und 'Rasse'/Ethnizität nicht bloß als Differenzlinien zwischen individuellen oder kollektiven Subjekten. Vielmehr bilden sie ihrer Meinung nach „das Grundmuster von gesellschaftlich-politisch relevanter Ungleichheit, weil Arbeit und zwar namentlich körperliche Arbeit ihren Existenzgrund und Angelpunkt ausmacht“ (Klinger 2003, zit.n. Winker und Degele 2010: 39). Böhnisch und Funk sehen das Geschlecht vor dem Hintergrund der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung als „eine, wenn auch verdeckte, Ordnungs- und Orientierungskategorie für alle Gesellschaftsmitglieder“ (ebd. 2002: 25) an. Zudem stellt Klinger fest, dass mit dieser Trias an Strukturkategorien „ein Ungleichheit begründender und legitimierender *Fremdheitseffekt*, d.h. eine Ausgrenzung (Externalisierung) erzeugt wird mit dem Ziel oder mindestens mit dem Resultat, eine Reduzierung des für die geleistete Arbeit zu entrichtenden Preises herbeizuführen.“ (Klinger 2003, zit.n. Winker und Degele 2010: 39; Hervorh. im Original). Das heißt, Klinger macht die Ursachen für die Ungleichheit in modernen Gesellschaften an den Arbeitsteilungen und Herrschaftsverhältnissen fest, die entlang der drei Achsen der Ungleichheit organisiert sind.

Als ein Argument für die Kategorie *Körper* auf der Strukturebene greifen Winker und Degele auf Heinz Bude (1998) zurück. Er betrachtet Körper als das letzte und möglicherweise wichtigste Strukturmerkmal von Prozessen sozialer Ausgrenzung:

„Bei den Kriterien sozialer Teilnahme benennt Bude neben der Arbeitsbereitschaft, die stark mit der Klassenposition zusammenhängt, der legalen Verfügbarkeit, die stark mit rassistischen Ausgrenzungen zu tun hat, und der familialen Sicherheit, die ohne die konkreten familialen Geschlechterpositionierung nicht zu erfassen ist, als viertes Kriterium die Gesundheitsverfassung, die er wie wir als körperliche Verfasstheit versteht [...]“ (Winker und Degele 2010: 40).

Mit der Bestimmung dieser vier grundlegenden Kategorien auf der Strukturebene kann somit – aus der Position der Gesellschaftsmitglieder zum Arbeitsmarkt und deren Verantwortung für die Reproduktion von Arbeitskraft – ihre soziale Lage bestimmt werden. Anhand dieser Differenzierungen werden die verschiedenen Arbeiten und die vorhandenen Ressourcen auf verschiedene Personengruppen ungleich verteilt und vier strukturelle Herrschaftsverhältnisse werden produziert: Geschlechterverhältnisse/*Heteronormativismen*, Klassenverhältnisse/ *Klassismen*, Körperverhältnisse/*Bodyismen* oder Rassenverhältnisse/*Rassismen*. (Vgl. Winker und Degele 2010: 39f.) Damit dieses Gesellschaftssystem mit seiner kapitalistischen Akkumulationslogik aufrechterhalten werden

51 Geschlechtszuordnung und sexuelle Orientierung werden bei Winker und Degele unter der Kategorie Geschlecht zusammengefasst.

kann, ist die differenzierte und flexible Regelung des Zugangs zum Arbeitsmarkt, die ungleiche Verteilung von Löhnen und Gehältern und eine möglichst kostengünstige Auslagerung der Reproduktionsarbeit erforderlich (vgl. Winker und Degele 2010: 52).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Maßnahmen entlang der Strukturkategorien umgesetzt und damit aus den Strukturkategorien Herrschaftsverhältnisse abgeleitet werden. Das heißt, über Geschlecht (inklusive Sexualität), Klasse, Körper und 'Rasse'/Ethnie, werden innerhalb der kapitalistisch organisierten Gegenwartsgesellschaft Prozesse und Verhältnisse beschrieben, und die ungleiche Ressourcenverteilung wird entlang dieser Strukturkategorien, über Ein- und Ausschlüsse, aufrecht erhalten. Nochmals anders gesagt: Über das ungleiche Verfügen über Ressourcen, die in Zusammenhang mit der unterschiedlichen Vermarktung der Arbeitskraft steht wird die soziale Lage, das heißt Klasse begründet. Geschlecht und 'Rasse' werden als soziale Konstruktionen betrachtet. „Der entscheidende Unterschied gegenüber Klassismen liegt in der Legitimationsgrundlage: hier ist es der Rekurs auf Naturhaftigkeit, bei Klassismen auf Leistung.“ (Winker und Degele 2010: 46) Und schließlich wird Körper als Ausdruck individueller Selbstdarstellung zum Zeichen von Leistung, Gesundheit, Attraktivität etc. (vgl. ebd. 2010: 42ff.). Die Konsequenzen daraus ergeben sich für die Gesellschaftsmitglieder angefangen von der sozialen Teilhabe, den Einstiegschancen für die folgenden Generationen bis hin zum politischen Einfluss. Dabei gilt, dass bei der intersektionalen Analyse keines der Herrschaftsverhältnisse als bedeutungsvoller betrachtet wird. Stattdessen wird auf deren Verwobenheit fokussiert. Die von den Interviewpersonen genannten sozialen Strukturkategorien werden in der Analyse mit Erkenntnissen über Geschlechter-, Klassen-, Körper- und Rassenverhältnisse in Beziehung gebracht (vgl. ebd. 2010: 53).

3.3.4 Die Ebene symbolischer Repräsentationen

Auf der symbolischen Repräsentationsebene handelt es sich um den Zusammenhang von gesellschaftlichen Phänomenen und Prozessen mit bestehenden Normen, Werten und Ideologien. Genauer gesagt heißt das, dass Individuen im Alltag laufend über performative Routinen handlungsorientierende und strukturbildende Normen, Werte und Ideologien hervorbringen. Diese Normen, Werte, Ideologien und Stereotypen sorgen als symbolische Repräsentationen einerseits für die Aufrechterhaltung der Macht- und

Herrschaftsverhältnisse – Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen – und andererseits tragen sie zu individuellen Subjektivierungsprozessen, das heißt Identitätskonstruktionen, bei – die wiederum festigen durch performative Wiederholungen symbolische Repräsentationen. (Vgl. Winker und Degele 2010: 54)

Die Frage die sich auf dieser Untersuchungsebene für die Analyse stellt, ist die nach dem *wie*: Wie nämlich soziale Strukturen aufgrund bestehender Normen, Werte, Ideologien und Stereotype herausgebildet und gewandelt werden. Wie kommt es beispielsweise, dass Geschlechter in einer Gesellschaft als natürliche Gegebenheit betrachtet werden? Auf dieser Ebene wird bei den Ungleichheitserfahrungen der Subjekte angesetzt. Über die vier Differenzkategorien auf der Strukturebene – Geschlecht, Klasse, Körper und 'Rasse'/Ethnie – werden also die hegemonialen Normen und Stereotype herausgearbeitet. Die Anzahl an Differenzkategorien bleibt jedoch eingangs offen und undefiniert. So wird das voreilige Festlegen von Kategorien vermieden. Dies geschieht zugunsten unterschiedlicher Normen und Werte, die Hinweise auf die Vielfalt sozialer Strukturen geben und damit unerwartete und neue Ungleichheitskategorien. Für die Intersektionalitätsanalyse ziehen Winker und Degele den Schluss, dass auf der Ebene symbolischer Repräsentationen eine Vielzahl von Kategorien einbezogen werden können – also ein induktiv offenes Vorgehen im Unterschied zur Strukturebene geeignet erscheint. (Vgl. Degele und Winker 2010: 54)

Judith Butler (1991) suchte nach einer neuen *Lesart* des Subjekts, wobei sie es nicht abschaffen, sondern *neu begründen* wollte – so Paula-Irene Villa. Dabei geht es Butler um die zentrale Frage, *wie* das Subjekt *produziert* wird, beispielsweise durch eine feministische Theorie und Praxis (vgl. Villa 2003: 41). Das heißt, indem sie etwas *produzieren*, bringen sie etwas hervor, erschaffen es überhaupt erst. „Der Diskurs also ist es, der den Dingen einen Namen und damit eine Bedeutung zuweist – nicht etwa umgekehrt“ (Villa 2003: 22). Winker und Degele greifen auf der Ebene symbolischer Repräsentationen auf Judith Butlers (1995) Verständnis von der „Wirkmächtigkeit von Diskursen“⁵² zurück. Über die dargestellten Strukturkategorien der Akteur_innen können also Ideologien und Repräsentationen erfasst werden und damit sowohl die herrschenden hegemonialen Diskurslinien als auch deren Einsprüche und Gegenentwürfe (vgl. Winker und

52 Butlers Perspektive auf Diskurse ist an Foucault orientiert und damit eine poststrukturalistische. In ihrem Verständnis wird Diskurs als bevorzugter „Ort der Konstruktion sozialer Wirklichkeit“ verstanden. „Jeder Blick auf die Welt ist diskursiv gerahmt und trägt damit eine je nach historischem Zeitpunkt und soziokulturellem, politischen Kontext eine spezifische Brille. In der Produktivität von Diskursen liegt auch ihre Macht beziehungsweise liegt Macht schlechthin“ (Villa 2003: 18).

Degele 2010: 54).

Winker und Degele sehen bei der diskursiven Thematisierung und Verbindung der Differenzkategorien auf dieser Ebene theoretische Probleme (vgl. ebd. 2010: 54ff.). Die neoliberale Botschaft, die in den öffentlichen Diskursen transportiert wird, läuft insgesamt unter der Maxime des „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007). Das bedeutet, dass das Individuum ist zunehmend auf sich selbst gestellt und unterliegt dem permanenten Anspruch der Veränderung. Dies gilt als Folge der zunehmenden Abkehr vom sozialorientierten Wohlfahrtsstaat. So hat beispielsweise die Kategorie Klasse zunehmend ihre Bedeutung als *Naturtatsache* verloren und das *Leistungsprinzip* wird zu einem allgemein anerkannten und performativ gültigen Prinzip – die Akteur_innen sind somit für ihre gesellschaftliche Einordnung selbst verantwortlich.

Die Naturhaftigkeit der Kategorien 'Rasse' und Geschlecht hingegen erscheinen im öffentlichen Diskurs auch weiterhin kaum hinterfragbar. „Die konstruierte Differenz folgt dem Muster einer asymmetrischen Bezeichnungspraxis, eine als naturgegeben behauptete Differenz stützt den Herrschaftsanspruch“ (Winker und Degele 2010: 56). Das heißt, dass mit Bezug auf eine imaginäre Naturhaftigkeit eine Spaltung in *wir* und *die Anderen*, zivilisiert/unzivilisiert, 'Weiß'/'Schwarz' etc. vollführt wird (siehe dazu auch das Kapitel 2.2, *Differenz und Soziale Arbeit*). Der Zweigeschlechtlichkeit und damit verbunden der Heterosexualität weisen die Autorinnen – in einer Zeit zunehmender Stabilitätsverluste, Brüche, Widersprüche und Verunsicherung – die Bedeutung der vermeintlich letzten Sicherheit, auf die das Individuum zurückgreifen kann, zu (vgl. Winker und Degele 2010: 56).

Mit der Kategorie *Körper* verhält es sich hingegen umgekehrt. Der Körper löst sich zunehmend von Diskursen um Geschlecht und 'Rasse' und gilt als veränder- und gestaltbar in Bezug auf Aussehen, Alter, Gesundheit und Leistungsfähigkeit und gilt als Symbol der Inszenierung von Status (Vgl. Winker und Degele 2010: 57f.). Damit lässt sich mit den Worten Degeles und Winkers zusammenfassen: „Diskurse und symbolische Repräsentationen wirken sowohl als Ideologien und Normen der Rechtfertigung für Ungleichheiten wie auch als Sicherheitsfiktion strukturbildend“ (Ebd. 2007: 10).

3.3.5 Die Ebene der Identitätskonstruktionen

Auf dieser Ebene geht es um die Perspektive auf die Entstehungsprozesse von Ungleichheiten, genauer gesagt um die Hervorbringung ungleichheitsgenerierender

Kategorien durch Akteur_innen in Interaktionen. Damit geht es um die Frage nach dem *wie*: Wie beschreiben sich Menschen als bestimmten Kategorien – unter anderem Geschlecht, Nation/Ethnizität, Beruf, Arbeit, Religion/Weltanschauung, Generativität – zugehörig und damit: Wie stellen sie ihre Identitäten her?

Wie bereits gesagt, wird im dargestellten Intersektionalitätsansatz von der Spätmoderne als einer Zeit zunehmender Stabilitätsverluste, Brüche und Widersprüche ausgegangen. Das geht mit dem Bedürfnis der Individuen nach Verminderung von Unsicherheiten und der Schaffung neuer, eigener Sicherheiten einher. Dies versuchen sie „mit verstärkten Rückgriffen auf traditionelle und/oder neuartige Differenzierungslinien durch Abgrenzung von Anderen“ (Winker und Degele 2010: 59) zu erreichen.

Konzepte, die auf den sozialen Produktionsprozess von Identitäten und die Verwobenheit von Kategorien bei deren Konstruktionen verweisen, sind beispielsweise „doing gender“ und „doing difference“ von West und Zimmermann (1987). Auf der Mikroebene steht also der *Prozess* der Differenzierung – der Prozess von Identitätsbildung im Spannungsbereich von Werten, Normen und Repräsentationen und sozialen Ungleichheiten – im Fokus der Analyse, nicht jedoch die inhaltliche Bestimmung (zum Beispiel männlich/weiblich). Identität als ein *unabschließbarer* Prozess wird „durch Auseinandersetzung mit Differenzen aufgebaut – mit dem eigenen biographischen Wandel und denen des sozialen Kontextes. So wird sie als die subjektive Form der Integration von Differenzen verstanden, die eine höchst komplexe, dynamische und fragile Struktur bildet“ (Lenz 2010: 161). Der Mehrwert des Intersektionalitätsansatzes zeigt sich bei diesem aktuellen Verständnis von Identität darin, dass er den Einfluss der Wechselwirkungen von Ungleichheiten auf die Identitätsbildung sichtbar macht. Die Analyse von Herrschaftsverhältnissen (-ismen) tritt an dieser Stelle in den Hintergrund. Die fortschreitenden und zunehmend ausdifferenzierten Individualisierungsprozesse lassen, für Winker und Degele, auf dieser Untersuchungsebene wieder einen induktiven, offenen Zugang bei der Anzahl der Kategorien notwendig werden (vgl. ebd. 2010: 54).

An dieser Stelle bietet sich ein Rückblick auf das Kapitel des Konzepts der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse und damit eine kurze Zusammenfassung an. Mit dem Anspruch möglichst frei von theoretischen und methodologischen Verkürzungen zu sein, wird in der vorliegenden Arbeit auf den intersektionalen Mehrebenenansatz zurückgegriffen, der Wechselwirkungen von Differenzkategorien auf einer und über die drei Ebenen – die gesellschaftliche Sozialstruktur-Ebene, die der sozial konstruierten

Identitäten und die der symbolischen Repräsentationen – hinweg zu analysieren beansprucht. Je nach Untersuchungsebene sind unterschiedliche Kategorien relevant, wobei auf der Strukturebene ein deduktiver, auf der Ebene symbolischer Repräsentationen und der Identitätsebene jeweils ein induktiver Zugang gewählt wird. In der Herangehensweise von Winker und Degele (2010) wird von einem additiven Zugang bei den Differenzkategorien auf Distanz gegangen (siehe auch Harding 1991; Dietze et al. 2007). Kein Herrschaftsverhältnis wird dem anderen gegenüber als bedeutsamer hervorgehoben – im Zentrum der Bearbeitung steht deren Verwobenheit. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Wechselwirkungen der Herrschaftsverhältnisse einem epochalen Wandel unterliegen und damit nicht als statisch sondern dynamisch anzusehen sind, wobei sie sich je nach gegebenem Kontext in ihrem Bedeutungsgehalt verändern.

Entlang der Strukturkategorien wird die ungleiche Ressourcenverteilung als Folge von Ein- und Ausschlüssen fortgesetzt. Dabei spielen die Sozialen Praxen und damit handlungsorientierten und strukturbildenden Normen und Ideologien eine wesentliche Rolle.

Auf der Mikroebene wird mit qualitativem Instrumentarium die Produktion von Identitätskonstruktionen in ihren alltäglichen Interaktionen erfasst – sie ist erkenntnistheoretisch in der sozialkonstruktivistischen Mikrosoziologie angesiedelt – als Weiterführung von ethnomethodologischen und interaktionistischen Ansätzen wie beispielsweise *doing difference*. Auf der Makroebene werden zusätzlich Statistiken herangezogen. Die Mesoebene wird mithilfe diskurstheoretischer, dekonstruktivistischer und performativer Ansätze bearbeitet. Es zeigt sich, dass die Herrschaftsverhältnisse – *-ismen* – von symbolischen Repräsentationen einerseits gestützt und andererseits von ihnen hervorgebracht werden.

Anhand der vier Differenzkategorien, die Prozesse und Verhältnisse innerhalb der kapitalistisch strukturierten Gesellschaft beschreiben, lassen sich die strukturellen Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse herausarbeiten. Damit kann gesagt werden, dass anhand dieser Strukturkategorien Ausbeutungs- und Diskriminierungsstrukturen als Folge von Dominanz- und Herrschaftsverhältnissen – Heteronormativismen, Klassismen, Rassismen und Bodyismen – sichtbar gemacht werden.

3.4 Exkurs: Soziale Arbeit und die Bedeutung der Methode

Wie im einleitenden Kapitel angekündigt, handelt es sich bei der angewandten Methode um ein hermeneutisches Verfahren. In Zusammenhang damit versteht sich die vorwiegend theoretisch gelagerte Konzeption der vorliegenden Arbeit. Im Fokus der Abhandlung steht ein theoretisches Konzept, das auch über einen methodologischen Teil – *praxeologischer Intersektionalitätsansatz* (vgl. Winker und Degele 2010) – verfügt. Die forschungsleitende Frage in dieser Arbeit ist die nach einer gewissen Praxiswirksamkeit in Form von von Anwendung einer bestimmten – intersektionalen – Perspektive in der geschlechtsreflexiv ausgerichteten Arbeit. Daher wird hier der Exkurs zum Thema *Methoden* eingefügt. Es wird jedoch im Folgenden der Methodenbegriff nur insoweit aufgegriffen und präzisiert als er für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist. Einleitend geht es daher um Methoden und Soziale Arbeit, und im Weiteren wird ein Überblick über den methodologischen Mehrebenenansatz im Sinne von Winker und Degele gegeben. Wie eine intersektionale Perspektive in den Grundlagen und Prinzipien der Handlungskonzepte der geschlechtsreflexiven Arbeit – insbesondere mit Mädchen – Eingang finden kann, wird im letzten Kapitel (4) herausgearbeitet.

Bei der folgenden Annäherung an den Methodenbegriff wird überwiegend auf Michael Galuskes Aufarbeitung der *Methoden der Sozialen Arbeit*⁵³ (2011) zurückgegriffen. Für Soziale Arbeit konstatiert er, dass es den Bezug auf die Komplexität, Unübersichtlichkeit, Widersprüchlichkeit und Banalität des Alltags braucht, um methodisches Handeln angemessen beschreiben zu können und ein konkreteres Bild der professions-spezifischen Methoden zu erhalten (vgl. ebd. 2011: 17f.). Er verdichtet den von ihm dargelegten Argumentationsstrang in folgender Definition:

„Methoden der Sozialen Arbeit thematisieren jene Aspekte im Rahmen sozialpädagogischer/sozialarbeiterischer Konzepte, die auf eine planvolle, nachvollziehbare und damit kontrollierbare Gestaltung von Hilfeprozessen abzielen und die dahingehend zu reflektieren und zu überprüfen sind, inwieweit sie dem Gegenstand, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Interventionszielen, den Erfordernissen des Arbeitsfeldes, der Institutionen, der Situation sowie den beteiligten Personen gerecht werden“ (ebd. 2011: 33).

Aus dieser Definition folgert er die Notwendigkeit der Abgrenzung von drei Begriffspaaren: *Forschungs- versus Handlungsmethoden*, *Arbeitsfeld versus Methode* und *Sozialform versus Methode* (vgl. Galuske 2011: 34ff.).

53 Galuske verwendet die Begriffe Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Soziale Arbeit in seinem Buch weitgehend synonym. Sein Verständnis von Sozialer Arbeit ist im Sinne eines Sammelbegriffs für die Teilbereiche der Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu verstehen. (Vgl. ebd. 2011: 26)

In Abgrenzung von *Forschungs- von Handlungsmethoden* wird im Wesentlichen der Blick auf Soziale Arbeit aus zwei Perspektiven ermöglicht: Zum einen aus der *Perspektive der Profession*, das heißt aus der Sicht von Praktiker_innen wie Sozialarbeiter_innen, Sozialpädagog_innen und Diplompädagog_innen, die in spezifischen Arbeitsfeldern und Institutionen tätig sind und dort mittels *Handlungsmethoden* ihre professionellen Interventionen anleiten und absichern. Zum anderen aus der *Sicht der wissenschaftlichen Disziplin Sozialpädagogik*, in der Wissenschaftler_innen *Forschungsmethoden* als Erkenntnisinstrumente einsetzen und so Wissen über ihren Gegenstand generieren. (Vgl. Galuske 2011: 34)

Die Perspektive *Arbeitsfeld* stellt einen zu berücksichtigenden Rahmen für methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit dar und verweist damit auf einen thematisch, rechtlich und institutionellen Problem- und Arbeitszusammenhang, wogegen die Perspektive *Methode* auf den Weg – die geplante Verwendung von Mitteln und Verfahrensweisen – verweist (vgl. Galuske 2011: 34f.).

Und schließlich betrachtet Galuske *Sozialform* als eine Art Rahmenbedingung für methodisches Handeln, nicht jedoch als Methode selbst. Er zitiert Klafki (1970) der Sozialform von Methode unterscheidet und in Bezug auf den schulpädagogischen Bereich als eine Form betrachtet, in der sich die involvierten Personen auf einander beziehen. *Methode* hingegen wird als Ansatz zur Planung einer Hilfsleistung verstanden (vgl. ebd. 2011: 36).

Die Differenzierung in die drei genannten Begriffspaare ist jedoch nicht als Definition des Begriffs *Methode*, sondern als eine Annäherung an den Begriff zu verstehen. Eine weitere Differenzierung nimmt Galuske über die Betrachtung der Fachliteratur der Sozialen Arbeit vor und einer groben Einteilung in ein *Methodenverständnis im engeren* und *im weiteren Sinne*. Beim *Methodenverständnis im engeren Sinne* hebt er Schillings Definition hervor, der Methode als „das planmäßige Vorgehen zur Erreichung eines Zieles“ (Schilling 1993, zit.n. Galuske 2011: 27) betrachtet und sich damit stark auf ein Alltagsverständnis von Methode bezieht. So verstanden und mit der Trennung von Didaktik und Methodik ist dieses Verständnis überwiegend in schulpädagogischen Diskursen vorzufinden. Der Akzent liegt hier bei der Frage nach dem *wie*, und das methodische Vorgehen findet ausschließlich auf der Mikro-Ebene der konkreten Interaktion statt. Wird in diesem Sinne die Zielfrage außer Acht gelassen, so Galuske, so besteht die Gefahr, Methoden als „beliebige Technologien der Veränderung für beliebige Zielset-

zungen zu entwickeln“ (ebd. 2011: 28). Dieser Gefahr steuert das *weitere Methodenverständnis* entgegen, indem ein „integrierter Methodenbegriff“ (Meinhold 1988) in den Blick genommen wird, der weder von gesetzten Zielen, von Institutionen, Zeit noch Personen unabhängig ist. Im Sinne eines solchen integrativen Methodenverständnisses unterscheiden die Autor_innen Geißler und Hege (1995) zwischen Konzept, Methode und Technik/Verfahren. Einigkeit scheint in der *scientific community* darüber zu bestehen, „dass Forschungen, die für SozArb/SozPäd relevant sind, interdisziplinär, methodenplural und erfahrungswissenschaftlich abgesichert sein müssen (Empirische Sozialforschung, Evaluation)“ (Müller 2008: 318; Hervorh. im Original).

Der Blick auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit darf nicht außer Acht gelassen werden. Es gilt, sich über deren unterschiedlichen Sinngehalt klar zu werden und diesen zu berücksichtigen, denn

„Wissenschaftliche Verfahrensweisen lassen sich nicht einfach in die Praxis Sozialer Arbeit transferieren [...] Differenzen zwischen der Wissenschaft und der Praxis Sozialer Arbeit resultieren aus den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen sowie den verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen und zeitlichen Ressourcen“ (Jakob 2005: 931).

In ihrem Beitrag bezieht sich Gisela Jakob auf Schütz (1981) und stellt fest, dass Wissenschaft im Gegensatz zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit frei von Handlungs- und Entscheidungsdruck ist (vgl. Jakob 2005: 931). Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto hinterfragen in ihrem Beitrag zur *Reflexiven Sozialpädagogik* den Nutzen wissenschaftlicher Theorie für die Praxis und stellen fest:

„Verkannt wird allzu häufig, dass das wissenschaftliche Wissen seine eigene Praxisrelevanz und Bedeutsamkeit gar nicht in der Hand hat. Diesen Sachverhalt zu übersehen, führt zu einem gravierenden Kategorienfehler hinsichtlich des Verhältnisses von Profession und Disziplin. Erst die Aufhebung der Differenz zwischen Wissen und Können, also zwischen dem von Praxisbezug, von Handlungs- und Entscheidungszwang entlasteten Theoretisieren und Forschen einerseits und dem stets situationsbezogenen, fallorientierten und unter hohem Handlungs- und Entscheidungsdruck stehenden professionellen Tun andererseits hat zur Konsequenz, der Sozialpädagogik (als wissenschaftlicher Disziplin) die Verpflichtung aufzuerlegen, stets praxisnahes, anwendbares Wissen zu produzieren“ (Dewe und Otto 2002: 182).

Damit wird in der Sozialen Arbeit die strikte Trennung in ein disziplinäres Theoretisieren und Forschen einerseits und professionelles Handeln andererseits *abgelehnt*. Wird diese Spaltung trotzdem vollzogen, so drohen laut Dewe und Otto *kategorische Formfehler*, die den Zusammenhang von Disziplin und Profession in ein fälschliches Verhältnis stellen. Daher besteht für die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin die Verpflichtung, ihr theoretisches Wissen stets als *praxisnahes, anwendbares* Wissen und

damit praxiswirksam zu denken – auch wenn eine Differenz, die aus unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen und zeitlichen Ressourcen resultiert (vgl. Jakob 2005: 931), bestehen bleibt. So definiert Hans-Joachim Schlöbl methodisches Handeln auch für professionell Tätige unter Berücksichtigung von Theorie und Praxis als

„die spezifischen Aufgaben und Probleme der SozArb situativ und kontextbezogen, eklektisch und strukturiert, vorläufig und kriteriengeleitet zu bearbeiten, wobei man sich an Charakteristika des beruflichen Handlungsfeldes sowie am wissenschaftlichen Vorgehen orientieren sollte“ (ebd. 2008: 594f.).

In diesem Sinne konzentriert sich die vorliegende Arbeit aus Sicht der wissenschaftlichen Disziplin Sozialpädagogik auf das theoretische Konzept der Intersektionalität – das durch Winker und Degeles *forschungsleitende Methodologie* erweitert wurde. Mit deren Konkretisierung einer intersektionalen Mehrebenenanalyse ist ein *anwendungsnaher Werkzeugkasten* für die empirische Untersuchung gegeben. Unter Bezug auf Jakobs Argumentation, dass sich wissenschaftliche Verfahrensweisen nicht einfach in die Praxis umsetzen lassen (vgl. ebd. 2005: 931) besteht in der vorliegenden Arbeit auch nicht der Anspruch die Methodologie eins zu eins in die Arbeit mit Mädchen zu übernehmen. Das Interesse dieser Arbeit gilt der Frage, ob und wie die hier mittels hermeneutischen Verfahrens gewonnenen Erkenntnisse über eine sozialpädagogisch geprägte, intersektionale Perspektive in die Grundlagen und Prinzipien der Handlungskonzepte einer Mädchenarbeit Eingang finden können – und somit auch praxiswirksam werden. Insofern sind die Grundlagen und Prinzipien der Handlungskonzepte in der Mädchenarbeit für die vorliegende Arbeit von Interesse und werden im anschließenden Kapitel (4) umrissen.

3.5 Methodologisches Vorgehen bei der Mehrebenenanalyse

In diesem Teil des Kapitels geht es um die Darstellung der empirische Analyse von Wechselwirkungen zwischen den Differenzkategorien, wobei die acht Analyseschritte des mehrdimensionalen Konzepts nach Winker und Degele (vgl. 2010: 68-96) möglichst kurz, jedoch in den wesentlichen Aspekten beschrieben werden⁵⁴. Für die Auseinandersetzung mit einer intersektionalen Perspektive und deren Bedeutsamkeit für die

54 In diesem Kapitel wird überwiegend auf Literatur der beiden Autorinnen Winker und Degele zurückgegriffen.

Soziale Arbeit ist es eine notwendige Voraussetzung das Konzept der Intersektionalität in Theorie und Methodologie zu kennen.

Die Vorgehensweise bei der Analyse von Ungleichheiten und Diskriminierungen ist (wie im Kapitel 3.3, *Das Konzept der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse* auszugsweise vorweggenommen) auf den verschiedenen Ebenen unterschiedlich: Auf der Strukturebene wird nach dem Prinzip der Komplexitätsreduktion vorgegangen und auf der Ebene der Repräsentationen und Identitätskonstruktionen wird nach dem Prinzip der Komplexitätserhöhung gearbeitet. Damit handelt es sich um eine Kombination von induktiven (*überraschungsoffenen*) und deduktiven (*theoriegeleiteten*) Verfahren, wodurch ein kontrolliertes Verfahren ermöglicht wird: Das theoriegeleitete Vorgehen ermöglicht die Ermittlung von Phänomenen, die durch die interviewten Personen nicht benannt wurden, weil sie beispielsweise selbstverständlich erscheinen. Gleichzeitig bleiben die Forschenden durch die überraschungsoffene Vorgehensweise aufgeschlossen gegenüber auftauchenden Differenzkategorien. (Vgl. Winker und Degele 2010: 68ff.)

Als methodologischer Ausgangspunkt wird – im Sinne von Bourdieus Theorie der Praxis und eines praxeologischen Vorgehens – bei den sozialen Praxen der Menschen angesetzt. Gefragt wird im Forschungsprozess nach den Kategorien auf die sich die Akteur_innen in ihren Subjektivierungsprozessen beziehen, sowie nach den Normen, Leitbildern und Deutungsmustern, die mehr oder weniger bewusst wirksam sind und ebenso nach den strukturellen Kontexten, in die ihr Tun eingebunden ist. Über diese Fragen wird eine Verbindung der Untersuchungsebenen zueinander hergestellt. Währenddessen bleibt der Blick auf die Wechselwirkungen der Kategorien gerichtet. (Vgl. Winker und Degele 2010: 67)

Die Analyse erfolgt in zwei Blöcken, die in insgesamt acht Schritte unterteilt sind, wobei auf keinen der Schritte verzichtet werden kann. Die Reihenfolge wird empfohlen, ist aber nicht zwingend. Das Vorgehen ist zyklisch, sich wiederholend, das heißt mit einem Durchgang ist es nicht getan. Die Zwischenergebnisse werden im jeweils folgenden Durchgang miteinbezogen. Die Dauer und Ausführlichkeit und Reihenfolge der einzelnen Schritte variiert. Aufgabe der ersten vier Schritte ist die Auswertung des verschriftlichten Textes, das heißt des empirischen Materials. Die Aufgabe der Schritte des zweiten Blocks ist die Analyse des Datenmaterials (siehe dazu die Abbildung *Modell der intersektionalen Mehrebenenanalyse* im Anhang). (Vgl. Winker und Degele 2010: 79f.)

Nach der Transkription der geführten Interviews wird in einem *ersten Schritt* bei der Auswertung auf die Identitätsebene zugegriffen, das heißt auf soziale Praxen. Aus den Identitäts- und Subjektkonstruktionen der interviewten Personen werden die benannten Differenzierungskategorien (arm-reich, gesund-krank,...) herausgearbeitet. Dabei wird von der These ausgegangen, dass Identitäten auf der Grundlage von Differenz konstruiert werden – beispielsweise Portugiesin, Tochter von Arbeitern und damit nicht als Österreicherin, nicht Bildungsbürgerin etc. – das bedeutet auch, dass mit Hilfe von Differenzierungen Andere ausgeschlossen werden. Es wird sich zeigen, dass manche Identitätskonstruktionen mehreren Kategorien zugeordnet werden können. Das heißt, bei Phänomenen wie beispielsweise Ausgrenzungserfahrungen zeigt sich, wie oftmals mehrere Differenzkategorien in Wechselwirkung treten und dass es nicht bei den vier Differenzkategorien bleiben muss. Da sich Menschen häufig differenzierter in ihrem Lebenskontext darstellen, müssen die Kategorien erweitert werden. Winker und Degele schlagen im Sinne des offenen Kodierparadigmas an dieser Stelle das Vorgehen nach der „Grounded Theory“⁵⁵ vor – erste intersektionale Erkenntnisse werden erkennbar. (Vgl. Winker und Degele 2010: 83)

In einem *zweiten und dritten Schritt* der Analyse wird deutlich, dass die Sozialen Praxen Einzelner – das heißt die Ergebnisse aus der Auswertung der Subjektkonstruktionen – auch Hinweise für die Repräsentationsebene und die Strukturebene bieten. Dabei verweisen Winker und Degele für die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen auf das „Habituskonzept“⁵⁶ von Pierre Bourdieu und für das Herausarbeiten der Wechselwirkungen auf „structure and agency“⁵⁷ von Anthony Giddens. Mithilfe dieser theoretischen Konzepte soll die These, dass Menschen in ihren sozialen Praxen Identitäten konstruieren und zugleich soziale Strukturen (re)produzieren, begründet werden. Das bedeutet, über die Aussagen von Menschen wird ein Zusammenhang auf gesellschaftliche Strukturen, also auf Institutionen, Organisationen oder Gesetze hergestellt. Für die Analyse der Makro- und Mikroebene ist es jedoch nicht ausreichend, sich ausschließlich auf

55 Die *Grounded Theorie* (in der Tradition von Barney Glaser & Anselm Strauss 1967) wird zur Richtung der *interpretativen Sozialforschung* (Schröder 1994) gezählt (vgl. Rosenthal 2008: 14).

56 Das *Habituskonzept* nach Pierre Bourdieu beschreibt „wie sich Handeln und Struktur in der sozialen Praxis wechselseitig konstituieren, ohne dem einen einen Vorzug vor dem anderen geben zu wollen“ (Gertenbach et al. 2009: 279).

57 *Structure and agency* von Giddens: „Die Dualität von Struktur hat zwei untrennbar miteinander verbundenen Dimensionen, nämlich die Dimension des Handelns und die Dimension der Struktur.“ Giddens verdeutlicht deren Verbindung über den Strukturbegriff. Mit anderen Worten, „Die Dualität von Struktur beschreibt Struktur als Medium und Resultat des Handelns. Struktur existiert demnach nicht außerhalb des Handelns“ (Gertenbach et al. 2009: 298).

die Interviews von Einzelnen oder Gruppen zu beziehen – dafür müssen weitere Datenquellen herangezogen und ausgewertet werden. Für eine umfassende Untersuchung von Strukturen wird beispielsweise auf statistisches Datenmaterial und Gesetze zurückgegriffen. Massenmedial wirksame Texte wie Internetforen, Werbung, Zeitungen lassen sich diskursanalytisch⁵⁸ bearbeiten und ermöglichen Erkenntnisse über gesellschaftliche Normen, Stereotype etc. Damit werden über das Heranziehen von zusätzlichen Quellen hegemoniale Diskurse, Gegenpositionen und Nicht-Thematisiertes erfasst. (Vgl. Winker und Degele 2010: 84ff.)

Im *zweiten Schritt* werden also die Repräsentationen, auf die die Personen in ihren sozialen Praxen Bezug nehmen, bearbeitet. Die Äußerungen werden dabei als „Inszenierungen von Wirklichkeit“ (Bohnsack 2000) verstanden und Verallgemeinerungen gelten als Ausdruck von Werten, Normen und Ideologien. An dieser Stelle wird beispielsweise nach Äußerungen über die ausreichende oder mangelnde Anpassung von Ausländer_innen gesucht (wonach im Konkreten Ausschau gehalten wird hängt vom Gegenstand der Untersuchung ab).

Im *dritten Schritt* werden also Hinweise auf Unterdrückungs- und Diskriminierungsverhältnisse herausgearbeitet. Das heißt, die Interviewpersonen äußern sich eindeutig, zustimmend, ambivalent, ablehnend etc. zu sozialen Strukturen wie Organisationen, Gesetzen etc. Dadurch wird der Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf die alltäglichen Praxen von Identitätskonstruktionen verdeutlicht. (Vgl. Winker und Degele 2010: 85f.)

Der *vierte Schritt* ist als eine Art Zusammenschau der analysierten sozialen Praxen der Interviewpersonen zu verstehen. Dabei geht es einerseits darum, die Wechselwirkungen der Kategorien und die der verschiedenen Ebenen herauszuarbeiten, und andererseits die Durchkreuzungen diverser Kategorien auf den Ebenen zu untersuchen. Zunächst werden die für die interviewten Personen wichtigsten Kategorien herausgearbeitet. Über die Analyse der Überkreuzungen von Kategorien ergeben sich verschiedene Identitätskonstruktionen, auch wenn bei anderen Personen dieselben Differenzierungskategorien zum Vorschein kommen. Es gilt, für unterschiedliche Zusammenhänge offen zu sein und sich nicht auf einfache Überschneidungen zu fixieren. Daher ist es nicht

58 Bettina Völter und Gabriele Rosenthal vermerken zum Begriff der *Diskursanalyse*, dass damit „noch nichts Konkretes über einen theoretischen Ansatz und noch weniger über ein methodisches Vorgehen gesagt ist“ (ebd. 2008: 217). Die Grundidee der *Diskursanalyse* verorten sie bei Michel Foucault. Sie verstehen unter dem Begriff der *Diskursanalyse* eine *Forschungsperspektive*, jedoch weniger eine einzelne spezifische Methode. (Vgl. ebd. 2008: 217 f.)

ausreichend, das Verfahren einmal zu durchlaufen, sondern die ersten Ergebnisse mehrmals mit den jeweils anderen Ebenen zu vergleichen. Die Forscher_innen sind dazu aufgefordert, ihr eigenes Erkenntnisinteresse während der gesamten Untersuchung fortlaufend zu explizieren, um eine mögliche Fokusverschiebung und Änderung der Fragestellung nicht zu übersehen. (Vgl. Winker und Degele 2010: 86ff.)

Mit dem *fünften Schritt* (der den zweiten Block einleitet) geht es um die Zusammenführung aller Interviews oder aller empirischen sozialen Praxen, die im Verlauf der bisherigen Untersuchung erhoben wurden, und damit um die Gewinnung neuer Erkenntnisse. Dabei werden über die Einteilung in Gruppen oder Typen Ähnlichkeiten („eine möglichst große interne Homogenität“) und Unterschiede („eine genügend hohe externe Heterogenität“) zwischen den Identitätskonstruktionen erfasst. (Vgl. Winker und Degele 2010: 90f.)

In *Schritt sechs und sieben* wird danach gefragt, welche Strukturen und Repräsentation die einzelnen Typen verstärkt zur Identitätskonstruktion heranziehen. Die Erkenntnisse auf diesen beiden Ebenen werden durch Kontextwissen ergänzt, wobei dieses ergänzende Material stets in einen Zusammenhang mit den aus dem Interview gewonnen Aussagen zu setzen ist. (Vgl. Winker und Degele 2010: 91f.)

Im abschließenden *achten Schritt* geht es um das Herausarbeiten von Wechselwirkungen über den faktischen Einzelfall hinaus. Dabei werden Verallgemeinerungen jenseits des konkreten Falls und des konkreten Typus erarbeitet. Dafür schlagen die Autorinnen sechs analytische Verbindungen vor: zwischen Identität (I), Struktur (S) und Repräsentation (R): $I \rightarrow S$, $S \rightarrow I$, $I \rightarrow R$, $R \rightarrow I$, $S \rightarrow R$ und $R \rightarrow S$. Mit diesem Vorgehen wird der Blick auf Prozesse gerichtet und nicht auf die Ebenen allein. (Vgl. Winker und Degele 2010: 93f.)

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass es das Interesse der intersektionalen Analyse ist, herauszufinden, wie sich Akteur_innen in der Gesellschaft wahrnehmen, worin sie Hindernisse für die Realisierung ihrer Lebenswünsche und -interessen erkennen, wo sie die Erfahrung von Diskriminierung und Unterdrückung machen, und wo sie Widerstandspotentiale sehen. Damit geht es auch um neue Erkenntnisse über die Entstehungsprozesse von sozialen Ungleichheiten. Um diese Ziele zu erreichen, schlagen die beiden Wissenschaftlerinnen Winker und Degele einen *Praxeologischen Ansatz* auf drei Ebenen – der *Identitäts-, Repräsentations- und Strukturebene* – vor. Dabei wird auf der Mikro- und Mesoebene von einer nach oben offenen Anzahl von Kategorien (*induktiver*

Zugang) ausgegangen. Auf der Makroebene schlagen sie das Festlegen (*deduktiver Zugang*) von vier Strukturebenen – *class, race, gender* wird durch *Körper* erweitert – vor. Die Herrschaftsverhältnisse – *-ismen* – werden als Prozesse betrachtet, die innerhalb von kapitalistischen Gesellschaften wechselwirken, deren Bedeutung sich jedoch je nach Kontext verschieben kann. Für das methodische Vorgehen haben die beiden Wissenschaftlerinnen eine *Acht-Schritte-Methode* entwickelt, die als Werkzeug im empirischen Forschungsprozess hilfreich sein soll.

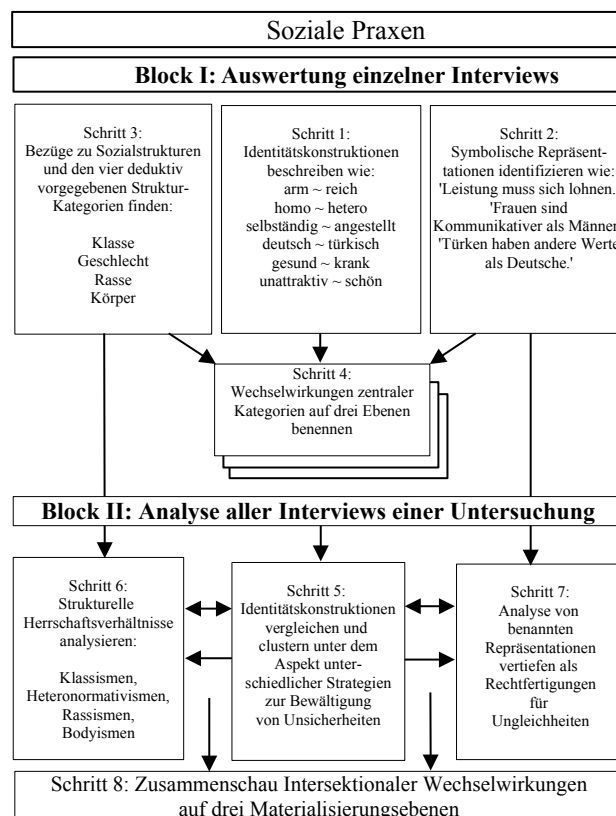


Abbildung nach Winker und Degele 2010: 97 Abb. 3

4. Die intersektionale Perspektive auf das feministische Handlungsprinzip der '*Parteilichkeit*' in der Mädchenarbeit

Im folgenden Kapitel geht es um eine Zusammenführung des *Differenzdiskurses* mit dem *Konzept der Intersektionalität* und der *Sozialen Arbeit*. Beginnend mit einem Blick auf die heutige Form der Kinder- und Jugendarbeit und deren Einordnung innerhalb der staatlichen Strukturen folgt ein Umriss der außerschulischen Mädchenarbeit, die mit ihren allgemeinen Grundlagen und Prinzipien exemplarisch für ein Praxisfeld der Sozialen Arbeit beleuchtet wird. Deshalb geht es nicht darum ein möglichst breites Spektrum pädagogischer Arbeitsfelder, sondern ausschließlich das der Mädchenarbeit darzustellen und historisch und inhaltlich zu betrachten. Weil diese Arbeit keine Reflexion und Vielfältigung aller in diesem Handlungskontext relevanten pädagogischen Begriffe, Postulate und Strategien leisten kann, wird die Relevanz der intersektionalen Perspektive anhand einer zentralen Handlungsmaxime der Mädchenarbeit – der Parteilichkeit – diskutiert. Die kurze Darstellung der anderen Handlungsmaximen dient ausschließlich dazu, den Lebenszusammenhang der Mädchen und die Rolle des Geschlechts in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit Mädchen präziser darzustellen.

Die heutige Form der Kinder- und Jugendarbeit mit ihren verzahnten und zugleich spezialisierten Entwicklungssträngen betrachtet Werner Thole als das Ergebnis von vier Modernisierungsschüben (vgl. ebd. 2006: 114): Die Kinder- und Jugendarbeit ist durch einen „Wandel von geschlossenen, festen zu offeneren, flexiblen, aktions- und themenorientierten Angebots- und Organisationsformen“ (ebd. 2006: 114) sowie durch einen Verberuflichungs- beziehungsweise Professionalisierungsprozess gekennzeichnet. Das bedeutet, die Entwicklung verlief von ehrenamtlichen und nebenberuflichen zu hauptberuflichen Mitarbeiter_innen. Bei einem historischen Rückblick ist erkennbar, dass eine weitere Entwicklung von sozialdisziplinierenden und normativen Absichten hin zu autonomie- und partizipationsorientierten Intentionen stattfand. Nicht zuletzt ist feststellbar, dass Kinder erst verhältnismäßig kurz zu einer eigenständig beachteten Zielgruppe wurden. Die außerschulische Arbeit mit Kindern ist erst seit den 1980er Jahren ein selbständiges Handlungsfeld der außerschulischen Pädagogik.

Autonome Mädchen- und Frauenprojekte begannen sich seit den 1980er Jahren den traditionellen Angeboten des Bildungs- und Sozialwesens anzunähern. So kam es zu Überschneidungen und Mischformen wurden entwickelt. Die Gründe dafür waren naheliegend: Beide Zugänge hatten ähnliche Problemlagen im Blickfeld. Die feministischen

Frauenprojekte – dazu ist die (feministische) Mädchenarbeit zu zählen (u.a. Plöber 2005; Busche und Cremers 2010) – öffneten ihre ursprünglich politisch gedachten Konzepte und bezogen zunehmend sozialpädagogisches und psychologisches Wissen mit ein. Die traditionellen Institutionen hingegen entwickelten und erprobten neue Arbeitsweisen. Der *Sechste Jugendbericht; Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der BRD*⁵⁹ (1984) gilt als einschneidender Impuls für die Mädchenarbeit. (Vgl. Klees-Möller 2006: 174f.)

Die sozialen Bewegungen hatten also auf rechtlicher, politischer, sozialer und kultureller Ebene Auswirkungen und führten zur Ausdifferenzierung des Bildungs- und Sozialwesens. Einen wesentlichen Anteil an den Entwicklungen hatten die Frauenbewegungen des ausklingenden 19. und des 20. Jahrhunderts (siehe dazu Kapitel 2.3).

Der stattgefundene Perspektivenwechsel auf die Situation von Mädchen und Frauen – die neuere Mädchen- und Frauenarbeit wird als aus der Frauenbewegung kommend angesehen – wurde in den institutionalisierten Feldern des Bildungs- und Sozialwesens etabliert. Der Fokus richtete sich zunehmend auf die Individuallagen der Kinder und Jugendlichen. Das heißt auch, dass sich der *frauenspezifische Blick* auf die Individuallagen von Mädchen und Frauen und deren Fördermöglichkeiten jenseits der traditionellen Entwürfe wandte. Mit dem veränderten Blick auf die Adressat_innen gingen zum einen ein Bedeutungswandel im Rollenverständnis der professionell Tätigen und zum anderen eine Änderung im Praxisvollzug einher.

Renate Klees-Möller konstatiert für die frauenorientierte, neuere Soziale Arbeit, dass sie in die verschiedenen Ansätze und Strategien der Frauenpolitik zur Veränderung der Geschlechterverhältnisse eingebunden ist, und weist zudem auf den Eigenständigkeitsanspruch der neueren Mädchen- und Frauenarbeit hin, „ohne allerdings anderen Feldern und Konzepten additiv zugefügt [zu] werden und eine Randposition einnehmen zu wollen“ (ebd. 2006: 176f.).

Im *sechsten Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (2011) wird unter Jugendarbeit in Österreich allgemein die außerschulische Jugendarbeit verstanden, wobei der Schwerpunkt auf Aktivitäten in der Freizeit liegt. Der Fokus ist auf non-formales und informelles Lernen gerichtet. Das Gesamtfeld der Kinder- und Jugendarbeit umfasst

59 Der Volltitel lautet: „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland“. Der Bericht wird von einer von der Bundesregierung beauftragten Expertenkommission, pro Legislaturperiode, schriftlich herausgegeben. Der erste Kinder- und Jugendbericht wurde im Jahr 1965 herausgegeben.

insgesamt: „alle außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden, mehr oder weniger pädagogisch gerahmten, nicht kommerziellen erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften“ (Thole 2006: 112). Die EU-Jugendpolitik⁶⁰ wird durch die EU-Mitgliedschaft Österreichs zu einem formativen Element für Österreichs Jugendpolitik. Jugendpolitik gilt allgemein als Querschnittsthema aller Politikbereiche und hat die Schaffung formaler, inhaltlicher und finanzieller Rahmenbedingungen für die Jugendarbeit zur Aufgabe. Die Jugendarbeit setzt einerseits die Inhalte und Zielvorgaben um, und wirkt andererseits durch die direkte Arbeit mit den Jugendlichen auf jugendpolitische Strategien ein. (Vgl. BMGFJ 2011: 379ff.)

Die heutige Mädchenarbeit lässt sich grob unterteilen in Einrichtungen, die in ihren Ansätzen ausschließlich Mädchen vorbehalten sind, zum Beispiel Mädchentreffs, Frauen- und Mädchenhäuser. Diese werden von autonomen, kommunalen oder verbandlichen Trägern geführt. Davon grenzen sich koedukative Einrichtungen ab, zum Beispiel Jugendzentren. Eine weitere Differenzierung der Mädchenarbeit erkennt Klees-Möller entlang der klassischen Gliederung der Jugendhilfe in Einrichtungen und Maßnahmen der außerschulischen Jugendbildung, in den erzieherischen Hilfen (beispielsweise betreutes Wohnen) und in den familienergänzenden Einrichtungen der Kinderpflege, -erziehung und -bildung (vgl. ebd. 2006: 179).

In *koedukativen Einrichtungen* findet sich ein offenes Angebot für Mädchen in Form von Treffpunktarbeit und als kontinuierliche Gruppenarbeit. Ebenso werden Mädchentage, -feste und -treffen veranstaltet. Je nach Interessenlagen werden gemeinsame Aktionen geplant und umgesetzt. Das Ausmaß variiert zwischen Einzelangeboten für eine Stunde bis hin zu Projekten, bei denen über einen längeren Zeitraum eine intensivere Auseinandersetzung mit bestimmten Themen möglich wird.

Die *Handlungsansätze und Aktionsformen* von Mädchenarbeit umfassen die gesamte Bandbreite an sozialpädagogischen Methoden. Dazu zählt sich Mitteilen und Austauschen, ebenso wie Rollen-, Plan- und Stegreifspiele, Phantasiereisen und -briefe, Inter-

60 Aktuelle Bestimmungen zur Jugendpolitik sind im *Lissabon-Vertrag*, der am 01. Dezember 2009 in Kraft getreten ist und in der *EU-Jugendstrategie 2010-2018* verankert (siehe Links im Anhang).

Das Strategiepapier der *EU-Jugendstrategie 2010-2018*, das im November 2009 von allen Mitgliedsstaaten gemeinsam verabschiedet wurde, hält die Zielsetzungen im Bereich der Jugendpolitik bis 2018 fest. Folgende acht Aktionsfelder wurden definiert: Allgemeine und berufliche Bildung, Beschäftigung und Unternehmergeist, Gesundheit und Wohlbefinden, Teilhabe, Freiwilligentätigkeit, Soziale Eingliederung, Jugend in der Welt, Kreativität und Kultur (vgl. Österreichs Jugendagentur).

aktions- und Sensitivspiele/-übungen, Erkundungen, ergebnis- und produktionsorientierte sowie gruppenprozessbezogene Aktivitäten.

Als ein kurzer Abriss der *inhaltlichen Schwerpunkte* sind die eigene Identität, Lebensgeschichte und Lebensalltag; Sexualität, Liebe und Körper; private und berufliche Orientierung, Lebensplanung und Unterstützung in der Umsetzung; Selbstbehauptung und -verteidigung; Mädchen- und Frauenkultur; öffentliche und gesellschaftliche Partizipation zu nennen (vgl. Klees-Möller 2006: 180).

Als *Ziele* von Mädchenarbeit fasst Brebeck (ebd. 2008: 35) die „Verbesserung der Situation von Mädchen in der Jugendhilfe/-arbeit – d.h. Mädchenarbeit soll als Querschnittsaufgabe angesehen werden“; die Förderung von Selbstbestimmung bzw. Autonomie; Unterstützung bei Fragen der Lebensgestaltung und Planung sowie Bewältigung von kritischen Lebensereignissen“ zusammen. Brückner definiert das Ziel der Mädchenarbeit als Überwindung geschlechtsspezifischer Zuschreibungen und Einschränkungen und damit die Eröffnung vielfältiger Lebensformen für die Adressat_innen. Dabei kommt ein grundlegendes Dilemma zum Tragen: Es braucht einerseits auf Mädchen ausgerichtete Angebote um das genannte Ziel zu erreichen, das bedeutet Mädchenarbeit wird vorausgesetzt. Gleichzeitig steht eben das der Erreichung des Ziels entgegen, denn dadurch werden geschlechtsspezifische Merkmale und Verhaltensweisen weiter fortgeschrieben beziehungsweise (re)produziert. In der Arbeit mit Mädchen bedarf es deshalb eines ständigen Bewusstseins für dieses Problem. Brückner betont dabei, dass es um die Ausrichtung des Angebots an den Interessen und Bedürfnissen von Mädchen geht und nicht etwa darum, ob ausschließlich Frauen in diesem Bereich tätig sind. (Vgl. Brückner 2002: 372) Dieses Dilemma der Mädchenarbeit lokalisiert Birgit Bütow in der fachpolitischen Debatte um die Legitimation von Mädchenarbeit, und betrachtet es als „eine Engführung und Fokussierung auf die Benachteiligung bzw. Defizite von Mädchen“ (ebd. 2010: 295). Das *Benachteiligungsparadigma* garantiert zwar einerseits die weitere Finanzierung als Jugendhilfemaßnahme, andererseits läuft dies dem zentralen Grundsatz – von Defizitzuschreibung los zu kommen und die Stärken der Mädchen in den Mittelpunkt zu stellen – entgegen (vgl. Bütow 2010: 294f.).

Der *Ermächtigungsansatz* (Staub-Bernasconi 1989) ist konzeptionell gesehen bedeutsam, ja grundlegend für die feministische Mädchenarbeit. Dabei stehen die Stärken der Mädchen im Zentrum und es werden vier Machtquellen (re)aktiviert: der eigene Körper, die Kompetenz sich sprachlich auszudrücken, die ökonomische Unabhängigkeit

und soziale Beziehungen zu anderen Mädchen und Frauen. In den neueren konzeptionellen Überlegungen wird vom globalen sozialen Wandel ausgegangen, und dabei wird vermehrt auf Forschungserkenntnisse zur Lebenssituation und zum Selbstverständnis von Mädchen zurückgegriffen. (Vgl. Brückner 2002: 373; siehe auch Bütow 2010)

Die Grundsätze feministischer Sozialer Arbeit sieht Magrit Brückner in drei zentralen Postulaten vereint (Ebd. 2002: 369f.): dem der *Ganzheitlichkeit*, dem der *Betroffenheit* und dem der *Parteilichkeit*. Klees-Möller betrachtet mehrere Prinzipien als wesentlich in den Handlungskonzepten der neueren Mädchen- und Frauenarbeit. Unter anderen zählt sie die Abkehr vom ausschließlichen Patriarchalismuskonzept dazu, in dem geschlechtsspezifische Ungleichheitsstrukturen als Ausdruck von Männerherrschaft angesehen werden (vgl. 2006: 168). In den heutigen Konzeptionsbildungen zählt das Geschlecht als ein grundlegendes Strukturierungsprinzip gesellschaftlicher Verhältnisse. Je nach Geschlechtszugehörigkeit bilden sich zwei verschiedene Sozialisationswege – die von Jungen und Mädchen – heraus. In beiden Lebenszusammenhängen ist Arbeit – als Familien- und Erwerbsarbeit – und deren Bewertung ein entscheidendes Merkmal. Für die Soziale Arbeit folgert Klees-Möller:

„Basis einer jeden Mädchen- und Frauenarbeit ist die Einbeziehung des Geschlechterverhältnisses bei Problemanalysen, der Entwicklung von Handlungskonzepten und der Wahl von Methoden. Ungleichheiten und Ungleichbewertungen im Geschlechterverhältnis werden nicht ausgeblendet, da ihre Aufhebung Anliegen und integraler Bestandteil der Konzeptbildung ist. Dies bedeutet immer auch die Suche nach politisch wirksamen Strategien“ (ebd. 2006: 178).

Aus einer intersektionalen Perspektive auf Jungenarbeit halten Mart Busche und Michael Cremers die Kategorie Geschlecht zwar für einen *guten Anker* in der praktischen Arbeit, sie fordern jedoch – im Sinne einer nichtstereotypisierenden Betrachtung von sowohl Jungen als auch Mädchen, die die strukturellen Verhältnisse im Blick behält – mehr, denn die Perspektive auf die Geschlechtsidentität reicht schlichtweg nicht aus (vgl. ebd. 2010: 223f.). Vor dem Hintergrund der sich ausdifferenzierenden Lebenslagen von Jugendlichen und der Kenntnis über die Bedeutung des Zusammenhangs von Geschlechterverhältnissen und den Verhältnissen der Einwanderungsgesellschaft, schlagen die beiden Autor_innen daher das Einbeziehen von antirassistischen und interkulturellen beziehungsweise diversitätsbewussten Ansätzen vor (vgl. ebd. 2002: 228).

Mit dem *Postulat der Ganzheitlichkeit* – das wie gesagt nur kurz angeschnitten wird – werden die Problemlagen der Adressatinnen im Kontext ihrer Lebenszusammenhänge betrachtet und nicht isoliert (vgl. Brückner 2002: 370). Ganzheitlichkeit will, dass „die

Konfliktlagen in ihren Wechselbeziehungen einer Bearbeitung zugänglich“ (Klees-Möller 2006: 178) gemacht werden. Michael Galuske äußert sich zum Begriff der *Ganzheitlich* kritisch. Er hofft, dass mit den Begriffen *sozialökologisch* und *systemisch* neue Chiffren für den Begriff *ganzheitlich* eingeführt werden und dass damit „ein Mehr an Ordnung und Übersichtlichkeit“ (Galuske 2011: 253) einher geht. Unter Bezugnahme auf Staub-Bernasconi (1995) spricht er dabei zuversichtlich von einem „theoretische[n] und praktische[n] Konzept Sozialer Arbeit im Gewande neuer Sprachpflege“ (Galuske 2011: 253f.). *Sozialökologische und systemische Ansätze* zählt er unter dem Aspekt globaler Trends zu einer von vier bedeutsamen, aktuellen Entwicklungen⁶¹ in der Sozialen Arbeit. Im Zentrum des Denkens in Ganzheiten und Abhängigkeiten in der Sozialen Arbeit steht seiner Ansicht nach „die Frage nach der 'Systemeinbettung' des Klienten“ (ebd. 2011: 152), wobei zwischen Person und Umwelt eine ständige wechselseitige Beziehung besteht. (Vgl. Galuske 2011: 152) Werden die Adressatinnen der Sozialen Arbeit als in unterschiedliche Lebenskontexte beziehungsweise Lebenszusammenhänge eingebettet, die Konfliktlagen auf verschiedenen Ebenen als in Wechselbeziehung wirkend angesehen, und werden die Differenzen berücksichtigt, so kann dies ganz im Sinne einer intersektionalen Perspektive verstanden werden.

Die Forderung nach dem *Postulat der Betroffenheit* soll hier auch nur im Rahmen eines kurzen Exkurses diskutiert werden, weil der Begriff der Betroffenheit auch als ein „Schlüsselbegriff der Sozialen Arbeit“ (Böhnisch und Funk 2002: 9) angesehen wird. Das Betroffenheitsprinzip besteht seit dem Beginn der Mädchen- und Frauenarbeit. Es spricht den gemeinsamen Erfahrungshintergrund von Frauen an: „indem er die Erfahrung männlicher Vorherrschaft mit der Überwindung dieser Vorherrschaft verbindet und auf Selbstbestimmung und Autonomie abzielt“ (Brückner 2002: 370). Betroffenheit ermöglicht eine besondere Kommunikation, ein besonderes Naheverhältnis und betont zudem Gleichheit gegenüber Differenz (vgl. Brückner 2002: 369f.). Dieses Postulat blieb wie die anderen nicht frei von Kritik und kann „diskursiv wertend zentral für die Bestimmung einer Professionalität – Nichtprofessionalität“ (Brebeck 2008: 28) angesehen werden. Der auf die Individuallagen von Mädchen und Frauen gerichtete Fokus lässt deren Lebensentwürfe, Interessen und Fähigkeiten zum Ausgangspunkt der Arbeit mit

61 Michael Galuske hält unter den aktuellen Trends in der Methodendiskussion vier aktuelle Entwicklungen für bedeutsam: „1. das Konzept einer alltags- und lebensweltorientierten Sozialen Arbeit; 2. das Professionsmodell der 'stellvertretenden Deutung'; 3. sozialökologische und systemische Ansätze in der Sozialen Arbeit und 4. die wachsende Relevanz von planungsbezogenen und betriebswirtschaftlichen Fragestellungen“ (ebd. 2011: 145-156; Hervorh. im Original).

ihnen werden. „Natürlich gehört es zur Professionalität in der Sozialarbeit, Betroffenen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Probleme einzuschätzen, sie sozial zuzuordnen und nicht dem Einzelnen anzulasten“ (Böhnisch und Funk 2002: 9). Die Autorin und der Autor betrachten zwei Seiten der Sozialen Arbeit: zum einen die der Hilfe in kritischen Lebenssituationen und zum anderen die der sozialen Erziehung und Bildung. Beide Seiten sehen sie als stark geschlechtsspezifisch geprägt. Die erste Seite betreffend argumentieren sie dahingehend, dass das Prinzip der Betroffenheit stets in eine kritische⁶² Lebenssituation eingebettet ist und Menschen nach einer somatisch unterlegten, psychosozialen Bewältigung streben. Das Bewältigungsverhalten unterscheidet sich bei Männern und Frauen, ist jedoch nicht naturgegeben und damit nicht unveränderlich. Der Autor und die Autorin fokussieren das allgemeine, geschlechtsübergreifende Bewältigungsproblem, bei dem beide Geschlechter in derselben Form von Hilflosigkeit betroffen sind und nur unterschiedlich damit umgehen. Der Umgang mit dieser Hilflosigkeit entspricht den gesellschaftlichen Erwartungen und ist damit durchaus auch in der Sozialarbeit anzutreffen. In der Sozialen Arbeit mit Mädchen und Frauen gilt es dieses Stereotyp aufzubrechen, damit es sich letztlich nicht gegen die betroffenen Mädchen und Frauen selbst richtet. Die beiden Sozialwissenschaftler_innen folgern daraus, „dass die Kategorie Geschlecht eine zentrale Vermittlungskategorie zwischen leibseelischen und sozialen Bezügen darstellt und die Kenntnis der Geschlechtstypik es erst ermöglicht, zur sozial relevanten⁶³ Befindlichkeit der Betroffenen vorzustoßen“ (Böhnisch und Funk 2002: 7-18). Insofern setzen sie *geschlechtsneutrales* Arbeiten mit unprofessionell gleich und resümieren, dass der geschlechtstypische Ansatz ein *professionelles Muss* sei (vgl. Böhnisch und Funk: 18).

„Die gesellschaftliche Dimension geschlechtsbezogener Sozialer Arbeit äußert sich also darin, inwieweit es gelingt, die je individuelle und schicksalhafte Thematik männlicher und weiblicher Betroffenheit aus ihren Verdeckungszusammenhängen herauszulösen, um sie untereinander und in die lokale und regionale Öffentlichkeit hinein selbstbestimmt thematisieren zu können“ (Böhnisch und Funk 2002: 17f.).

Die Seite der sozialen Erziehung und Bildung untergliedern Böhnisch und Funk in den *schulischen Bereich*⁶⁴ und den *außerschulischen Bereich*. Für die Soziale Arbeit im au-

62 „Von „kritischen“ Lebensereignissen und Lebenszuständen wird dann gesprochen“ so Böhnisch und Funk dann, „wenn die betroffenen Menschen selbst nicht mehr in der Lage sind, Lebensschwierigkeiten aus eigener Kraft zu bewältigen, wenn also ihre physisch-psychischen und sozialen Ressourcen nicht mehr ausreichen, wieder in ein Gleichgewicht der persönlichen Befindlichkeit und des sozialen Verhaltens zu kommen“ (ebd. 2002: 10).

63 Mit sozial relevant ist gemeint, dass Männlichkeit und Weiblichkeit zwar individuell erfahren wird, dass sich darin jedoch auch Gesellschaftliches wider spiegelt.

64 Ausführungen zum schulischen Bereich sind für diese Arbeit nicht vorrangig. Daher wird auf diese verzichtet.

Berschulischen Bereich steht das *soziale Lernen* im Zentrum, das zukünftig noch wichtiger wird, da

„die Risiken und Unübersichtlichkeiten der biografischen Integration in die Arbeitsgesellschaft und damit die Anforderungen an die eigenen Sozialkompetenzen der Bewältigung und Gestaltung sozialer Übergänge, Brüche und Lebensperspektiven steigen werden“ (ebd. 2002: 19).

Qualifikationen die nicht auf schulischem Weg, das heißt über kognitive Modelle, sondern über Lernen im Sinne von Aneignung ablaufen – so beispielsweise Konfliktfähigkeit, Empathie, Aushalten und Respektierung von Differenz bis hin zur Fähigkeit zur Selbstfindung – Sie setzen an der individuellen Befindlichkeit an und sind damit „vom biografischen Typus männlicher und weiblicher Sozialisation geprägt“ (Böhnisch und Funk 2002: 19). Daraus ist zu schließen, dass beide Seiten Sozialer Arbeit, sowohl als *Hilfe in kritischen Lebenssituationen* als auch als *soziale Bildungsaufgabe*, geschlechtsreflexiv anzugehen sind.

Schließlich wird im Folgenden das *Prinzip der Parteilichkeit* als ein altbewährtes und seit Beginn der (feministischen) Mädchenarbeit bestehendes Prinzip ausführlicher diskutiert. Andrea Brebeck stellt fest, dass es jedoch in Bezug auf dessen Ziele und politische Interessenvertretung heute von Uneindeutigkeit und Vielfältigkeit geprägt ist. Dies sieht sie auch durch die Interviews mit Professionellen im Rahmen ihrer Untersuchung bestätigt (vgl. ebd. 2008: 222). Parteilichkeit in der Mädchenarbeit meint die grundsätzliche Vertretung der Interessen der Mädchen und Frauen oder anders gesagt, es ist die Verpflichtung und Verantwortlichkeit der Professionellen für Mädchen und Frauen, als die von Benachteiligung und Ausgrenzung Betroffenen, einzutreten. Wesentlich ist bei diesem tragenden Postulat die *Definitionsmacht*⁶⁵, die es stets zu thematisieren gilt (vgl. Brückner 2002: 370). Damit wendet sich Parteilichkeit auch gegen defizitäre Zuschreibungen für Mädchen und Frauen, zugunsten der Sichtbarmachung von Abhängigkeitsstrukturen, wenn es darum geht Probleme zu thematisieren. Den Einsatz für Mädchen sieht Brebeck dabei nicht auf die praktische Arbeit beschränkt, er geht über den Bereich der beruflichen Tätigkeit hinaus. Damit bekommt Mädchenarbeit auch eine politische Dimension (vgl. ebd. 2008: 222). Böhnisch und Funk verstehen Parteilichkeit als *Haltung*, „Mädchen und Frauen Raum zu jener Selbstentwicklung zu geben, die ihnen von der Gesellschaft strukturell und in personalen Beziehungen in ganz unter-

65 Definitionsmacht bedeutet im Allgemeinen, dass allein die Betroffene bestimmt, ob eine Grenzverletzung vorgefallen ist.

schiedlichen Formen von Entwertung, Nichtachtung und Missdeutung ihrer Erfahrungen verweigert werden kann“ (ebd. 2002: 64f.). Sie verwenden den Begriff der Parteilichkeit im geschlechtsbezogenen Arbeitszusammenhang und betonen, dass es sich um einen pädagogisch-reflexiven, aber keinesfalls um einen ausschließlich feministischen oder männerkritisch-interessenpolitischen Begriff handle (vgl. ebd. 2002: 18). Melanie Plöber schließt aus den verschiedenen Definitionen des Begriffs der Parteilichkeit in der Arbeit mit Mädchen, dass der Rahmen pädagogischer Praxis von Differenz und Ungleichheit geprägt zu sein scheint. Als feministisch-pädagogischer Begriff geht er von einer gesellschaftlichen Bevorzugung der Bedürfnisse und Interessen von Jungen und Männern gegenüber Mädchen und Frauen aus. Die feministische Kritik an der androzentrischen Ausrichtung des Bildungs- und Sozialwesens seit den 1980er Jahren zeigt, dass „nicht allein die Alltagserfahrungen der Adressatinnen, sondern auch die pädagogischen Interaktionen von Strukturen der Dominanz, der Über- und der Unterordnung durchzogen sind“ (Plöber 2005: 168). Aus dieser Tatsache und dem Anspruch von mehr Gerechtigkeit und Anerkennung gegenüber den Interessen und Bedürfnissen der Mädchen in der pädagogischen Praxis wurden feministische Handlungsmaximen formuliert. Weil aber Gerechtigkeit ermöglicht werden soll, darf das Postulat nicht automatisch herangezogen werden. Unter Bezug auf Jörg Zirfas (2001) folgert Plöber daher, dass diese Handlungsmaxime nur dann verantwortlich und gerecht gebraucht werden kann, wenn sie pädagogisch transformiert, gedeutet und damit auch der Kritik ausgesetzt wird (vgl. ebd. 2005: 176). In diesem Sinne hinterfragt Plöber (dekonstruktiv geleitet⁶⁶) die Parteilichkeitsmaxime und arbeitet die Voraussetzungen beziehungsweise aporetischen Bedingungen und Paradoxien heraus. Dieser Reflexion wird hier im Folgenden nachgegangen.

Plöber geht davon aus, dass die Postulate nicht als Handlungsanleitungen zu verstehen sind, sondern als Grundsätze, die den konkreten Entscheidungen und dem Handeln vorgängig sein sollten. Der Fokus des parteilichen Handelns waren dabei stets – wie auch die Definitionen der anderen Wissenschaftler_innen zeigen – *die Mädchen* (vgl. ebd. 2005: 168f.). Die Parteilichkeit für die Mädchen deutet dabei auf zweierlei hin: „*weil ihr Mädchen seid, wollen wir uns euch gegenüber verantwortlich zeigen*“ und

⁶⁶ Plöber hinterfragt das Parteilichkeitsprinzip unter Anwendung der Dekonstruktion. Dabei greift sie vorwiegend auf Derrida zurück.

„weil wir (auch) Frauen sind, können wir euch (an)erkennen und uns euch gegenüber verantwortlich zeigen“ (vgl. ebd. 2005: 170). Das bedeutet, die Mädchenarbeiterinnen wurden als *Verantwortliche des Handlungsprinzips* und die Mädchen als *zu verantwortende Objekte der Parteieinnahme* festgesetzt. Derrida (1983, 1991) interpretierend folgt Plöber⁶⁷, dass die (gemeinsame) weibliche Geschlechtsidentität und somit Geschlechterdifferenz als *natürlicher* Grund für das Parteilichkeitspostulat *gedeutet*⁶⁸ wird. Die Problematik beziehungsweise das Paradox an dieser Situation ist, dass in diesem Anspruch parteilich für Mädchen zu handeln, die Partei der Mädchen und die der Mädchenarbeiterinnen überhaupt erst geschaffen wird. Zugleich werden die Interessen, Bedürfnisse und erfahrenen Ungerechtigkeiten der Mädchen produziert. Mit den Worten Plöbers: „Die vermeintlich souveräne und autonome Entscheidung der Pädagoginnen, für *die Mädchen* Partei zu ergreifen wollen, erweist sich als abhängig von vorgängigen Normen [Anm. D.M.: z.B. die der binären Geschlechterdifferenz], die eben diese Souveränität und Unabhängigkeit der Deutungen durchkreuzen“ (Plöber 2005: 171f.). „Souveränität und Unabhängigkeit der Deutungen“ wird hier so verstanden, dass die vorgängige Norm der binären Geschlechteridentität nicht als wahrer, innerer Grund des Parteilichkeitspostulats angesehen werden kann und somit eine konstitutive Grundlosigkeit bestehen bleibt. In einer nicht hinterfragten Anwendung des Postulats wird diese *konstitutive Grundlosigkeit verschleiert* beziehungsweise ausgeblendet.

Indem für die Mädchen Partei ergriffen wird, bedarf es jedoch auch einer der Haltung *vorgängigen Differenz* – im Fall der Mädchenarbeit zwischen Mädchenarbeiterinnen und Mädchen. Hier kommt wieder ein Dilemma zum Vorschein, denn die vorgängige Differenz ist einerseits notwendig, weil nur für jemanden Partei ergriffen werden kann, wenn eine Differenz besteht und somit vorausgesetzt wird. Andererseits ist der Zweck der Haltung die Überwindung eben dieser Differenz. Dabei darf diese Andersheit überhaupt nicht überwunden werden, denn ansonsten ginge die nach Gerechtigkeit strebende moralische Haltung verloren. Deshalb kommt es mit dem Anspruch der Parteilichkeit zu einer *Ausblendung der konstitutiven Andersheit der Anderen*. (Vgl. Plöber 2005: 173)⁶⁹ Parteilichkeit ist damit zweierlei: „Ein Vorgehen, die für das pädagogische

67 Die *Grundlosigkeit* beziehungsweise *Nicht-Hintergebarkeit* von Gründen im dekonstruktiven Verständnis von Derrida kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher ausgeführt werden, da es den vorgegebenen Rahmen sprengen würde.

68 Die Deutung impliziert, dass es keinen wahren, inneren Grund gibt.

69 Hier bezieht sich Plöber auf Lévinas (1987).

Handeln konstitutive Andersheit anzuerkennen und ein Vorgehen, in der die uneinholbare Andersheit der Anderen – gerade durch die Bewegung der Anerkennung – ausgelöscht wird“ (Plöber 2005: 174).

Mit dem Versuch, sich für die Anderen einzusetzen und für sie Verantwortung zu übernehmen, wird davon ausgegangen, dass die Anderen eine bestimm-, fixierbare und parteibedürftige Einheit bilden. Hier werden die Grenzen des Parteilichkeitspostulats deutlich, denn die Identität *Mädchen* ist bloß als ein *performativer Effekt* anzusehen. Das heißt, der Vorgang der Anerkennung der Bedürfnisse und Wünsche von Mädchen stiftet überhaupt erst die Partei der Mädchen. Damit ist die Einheit eine *imaginierte Einheit*, die im Akt der Parteinahme erst erzeugt wird. Das Postulat der Parteilichkeit spiegelt also die Möglichkeit der Anerkennung der Anderen bloß vor und blendet deren Grenze, dass nämlich die andere Partei immer erst durch die eigenen Deutungen und vorhandenen Normen anerkennbar wird, aus. Einer dekonstruktiven Perspektive geht es in diesem Fall darum, die Grenzen und damit das Scheitern der Anerkennung anzuerkennen. (Vgl. Plöber 2005: 174f.)

Eine letzte (dekonstruktiv geleitete) Hinterfragung beziehungsweise Kritik an dem Parteilichkeitspostulat übt Plöber, indem sie die Entscheidung parteilich zu handeln, durch eine *Prüfung der Unentscheidbarkeit* (Derrida 1991) führt. Damit gemeint ist, die Entscheidung, die Identität *Mädchen* als Grund für parteiliches Handeln gelten zu lassen, macht die verantwortlichen Mädchenarbeiterinnen zu einer Art Rechenmaschine. Die Entscheidung für oder gegen parteiliches Handeln verkommt somit zu einer Rechenleistung und hat nichts mehr mit verantwortungsbewusstem, gerechtem und freiem Handeln zu tun – pädagogisches Handeln wird technisiert und programmatisch. Um verantwortlich und moralisch zu handeln – zentrale Ziele der feministischen Pädagogik –, darf das Postulat also nicht automatisch angewandt werden. Plöber folgert: „Das Gesetz 'Seid parteilich für Mädchen' kann erst dann als verantwortlich und moralisch gelten, wenn es umgedeutet, überschritten, auf andere identitäre Positionen angewandt und auch außer Kraft gesetzt werden kann“ (ebd. 2005: 177).

Für die Fragestellung dieser Arbeit – inwiefern eine intersektionale Perspektive, die die Verschränkungen von sozialen Ungleichheitskategorien berücksichtigt, in der Mädchenarbeit Eingang finden kann – zeigte sich eine dekonstruktive Analyse gewinnbringend, denn sie hintergeht und dekonstruiert den für die Mädchenarbeit bedeutsamen (feministischen) Anspruch der Parteilichkeit. In gewisser Weise ist diese selbstreflexive

Voreinstellung, die eine dekonstruktive Perspektive mit sich bringt, bereits Teil von Intersektionalität. „Eine gesteigerte Aufmerksamkeit für machtasymmetrische Binarisierungen [Anm. D.M.: im Konzept der Intersektionalität] führt zu einem dekonstruktiven Imperativ [...]“ (Dietze et al. 2007: 112). Die dekonstruktiv geleitete Hinterfragung zeigte, dass an das Postulat der Parteilichkeit die vorgängige Grundlosigkeit einer solchen solidarischen Haltung, eine unhintergehbare Differenz, die Abhängigkeit pädagogischer Handlungen und Entscheidungen von vorgängigen Normen und letztlich das Scheitern selbst gekoppelt sind. Mit anderen Worten, sie zeigt die dem Postulat der Parteilichkeit inhärenten aporetischen Spannungen auf. In einer nicht hinterfragten, totalisierenden Anwendung des Postulats würden diese Voraussetzungen schlichtweg unterdrückt. Aber durch das Erkennen dieser an eine bestimmte Geschlechtsidentität gekoppelten Voraussetzungen, Bedingungen und Widersprüche werden neue Umgangsweisen im pädagogischen Handlungsvollzug mit Geschlechterdifferenz möglich gemacht⁷⁰. Plöber folgert, dass eine dekonstruktiv motivierte (feministische) Pädagogik als Ort zu verstehen ist, an dem verantwortungsvolle Entscheidungen unter Einbezug auch anderer bestehender Normen und Kategorien getroffen werden, wobei diese stets hinterfragt werden (vgl. ebd. 2005: 210f.). Diese gilt aber auch als Ort,

„an dem die Subjekte eine Form der anerkennenden Adressierung erfahren – und zwar dadurch, dass sie hier eine 'Andere mit einem Antlitz' antreffen, die die (auch durch Geschlechternormen konstituierten) Erzählungen aufnimmt, Inkohärenzen anerkennt, diese nicht zu deckt und genau dadurch dem Subjekt dazu verhilft, eine Andere zu werden“ (Plöber 2005: 210).

Damit lässt sich konstatieren, dass komplexe Diskriminierungspraxen zu analysieren und alternative Wege aufzuzeigen sowohl einem intersektionalen als auch einem dekonstruktiven Ansatz gemeinsam sind. Dabei soll stets die Hierarchisierung von Kategorien vermieden werden, indem mit dem Wissen um die Komplexität und Temporalität von Prozessen – wie der von Identitätskonstruktionen – operiert wird.

Wird davon ausgegangen, dass sich (feministische) Parteilichkeit vorwiegend an der Selbstverständlichkeit von patriarchalen Macht- und Gewaltstrukturen entzündet hat, sich die pädagogischen Bemühungen aus dem Anspruch in erster Linie auf *die Mädchen* bezogen, so hat die Hinterfragung des Parteilichkeitspostulats in der Geschlechtsbezogenen Arbeit durchaus deutlich gemacht, dass es Auswirkungen auf die Geschlechtsbilder und Geschlechterverhältnisse einer Gesellschaft hat und es folglich

70 Die Potentiale einer „dekonstruierten“ Parteilichkeit arbeitet Plöber unter Bezugnahme auf Diane Elam und Judith Butler heraus.

auch um *Jungen* geht. Daher wird in dieser Arbeit – Mart Busche und Michael Cremers folgend – der Blick auf eine möglichst nichtstereotypisierende Betrachtung von sowohl Mädchen als auch Jungen gelegt, ohne die Bedeutung der strukturellen Verhältnisse zu schmälern – hier bietet eine intersektionale Perspektive Chancen um die Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse offen zu legen. Vor dem Hintergrund, dass sich die Lebenslagen von Mädchen und Jungen zunehmend ausdifferenzieren, erscheint es notwendig, Ansätze der antirassistischen und diversitätsbewussten Pädagogik mit einzubeziehen. Das Aufzeigen von und die Diskussion über die „inhärenten aporetischen Spannungen“ (Plöber 2005: 226) und der (Re)produktion dichotomer Strukturen im Anspruch der parteilichen Arbeit mit Jungen und Mädchen, ebenso wie der Blick auf die Wechselwirkungen auf den verschiedenen Ebenen der Gesellschaft, ermöglicht das Erarbeiten von alternativen Konzepten. Dadurch eröffnen sich aber auch Möglichkeiten neuer Wege, um sich von naturalisierenden und stereotypen Mustern zu distanzieren oder sich diesen gar zu verweigern. Wird, wie diese Arbeit durchgängig gezeigt hat, von pluralen Lebenswirklichkeiten und heterogenen Geschlechterkonstruktionen ausgegangen, so kann gar nicht mehr von einer Arbeit mit *den* Mädchen oder *den* Jungen gesprochen werden. Insofern ist die folgende Aussage von Busche und Cremers ganz im Sinne der Argumentationen dieser Arbeit:

„Es gibt weder die Mädchen noch die Jungen. Diese plurale Heterogenität beruht unter anderem auf Verschränkungen der Kategorie Geschlecht mit anderen Kategorien wie Alter, Klasse und Ethnizität, deren Komplexität und vor allem auch Widersprüchlichkeit eine der größeren Herausforderungen für die Umsetzung von Jungenarbeit [Anm.: D.M. und Mädchenarbeit] und geschlechterbezogener Pädagogik überhaupt darstellt“ (Busche und Cremers 2010: 22).

Im Verlauf der Literaturrecherchen zur Intersektionalität für die vorliegende Arbeit wurde deutlich, dass eine intersektionale Perspektive in der deutschsprachigen Sozialen Arbeit, Pädagogik und politischen Bildung bisher kaum eingenommen wurde – zu diesem Schluss kommen auch Busche und Cremers. Dies sehen die beiden Autor_innen als Anlass, für die Jungenarbeit drei Dimensionen einer intersektionalen Perspektive aufzuzeigen: Intersektionalität als eine Analysefolie für öffentliche Diskurse, Intersektionalität als eine pädagogische Haltung und Intersektionalität als eine Analysefolie für Jungengruppen. Jetzt ist aber der Fokus dieser Arbeit nicht auf die soziale Arbeit mit Jungen und somit auf Jungengruppen, sondern auf die Arbeit mit Mädchen ausgerichtet. Vor dem Hintergrund, dass viele Fragen, die Mädchen betreffen, mit Fragen die Jungen betreffen verknüpft sind und viele Inhalte auch in Wechselwirkung stehen, werden diese

Dimensionen auch für die Arbeit mit Mädchen als bedeutsam angesehen. (Vgl. Busche und Cremers 2010: 231)

Die Bedeutung einer intersektionalen Perspektive – und damit die Notwendigkeit einer multidimensionalen Analyse und daraus resultierend, multidimensionaler Strategien – zeigt sich anhand öffentlich geführter Debatten zur Situation im (Aus)Bildungssystem: bei den Leistungen der Schüler_innen und den Bildungschancen von Mädchen und Jungen. So wird die Situation – unter anderem aufgrund von Veröffentlichungen der PISA-Studien⁷¹ und medialer Diskurse – als dramatisch dargestellt⁷². Eine intersektionale Perspektive könnte auf institutioneller und struktureller Ebene Anregungen für eine Entdramatisierung der Situation bringen. Der Wert der intersektionalen Perspektive ist dabei, dass der Fokus in der Analyse nicht auf die Kategorie Geschlecht alleine bezogen ist. So stellt Rainer Geißler fest:

„Soziale Merkmale der jungen Menschen – ihre soziale, ethnische und regionale Herkunft, ihr Geschlecht – beeinflussen ihre Bildungskarrieren, entweder unabhängig von ihrer Leistung oder auch, weil Leistungen zum Teil mit Lebensbedingungen zusammenhängen, die wiederum mit den genannten sozialen Merkmalen verknüpft sind“ (ebd. 2006: 273).

Aus diesem Zitat wird die Verknüpfung von verschiedenen Differenzierungskategorien ersichtlich. Die Auslegung der PISA-Ergebnisse – „Zum Teil sind diese Unterschiede auf den im Schnitt niedrigeren sozioökonomischen Status der Familien mit Migrationshintergrund zurückzuführen“ (Geißler 2006: 273) – thematisiert zwar verschiedene Einfluss nehmende Kategorien, die dargestellten Zusammenhänge sind jedoch kritisch zu hinterfragen und das ermöglicht eine intersektionale Analyse. So erhöht beispielsweise Migrationshintergrund die Chancenungleichheit im Bildungssystem erst dann, wenn fehlende Bildung mit Perspektivenlosigkeit und erlebter Ausgrenzung zusammenfallen – Armut basiert meist auf unzureichender Bildung und Arbeitslosigkeit (Andresen 2008, zit.n. Busche und Cremers 2010: 234). Niedrigere Kompetenzen liegen nicht im Status der Migration begründet, sondern in den sozioökonomischen Verhältnissen, so Busche und Cremers (2010: 234).

71 „In Österreich zeigt sich hingegen [Anm. D.M.: bei einer Gegenüberstellung mit Finnland] ein deutlich höherer Zusammenhang zwischen sozialem Hintergrund und der Leistung der Schüler/innen – ähnlich wie in vielen anderen Ländern.“ „In Österreich ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen und beträgt bei PISA 2009 rund 15 %. Diese Schüler/innen erreichen deutlich niedrigere Kompetenzen als ihre einheimischen Alterskolleginnen und -kollegen. Zum Teil sind diese Unterschiede auf den im Schnitt niedrigeren sozioökonomischen Status der Familien mit Migrationshintergrund zurückzuführen“ (BIFIE 2011-2012).

72 Beispielshaft auf die Situation österreichischer Schüler_innen im OECD-Vergleich der PISA-Studie 2009 bezogen.

In der zweiten Dimension – *Intersektionalität als pädagogische Haltung* – richten Busche und Cremers den Fokus auf die Praxis, das heißt auf die Ebene der Umsetzung. Dabei geht es um eine Haltung, „die strukturelle und individuelle Ungleichheiten im Blick hat und zugleich versucht, einen kritischen Blick auf potenzielle 'neue Exklusionen' zu werfen, um diese immer wieder aufs Neue zu dekonstruieren“ (ebd. 2010: 237). Damit kann der pädagogische Alltag zu einem Ort werden, an dem Entscheidungen unter Einbeziehung struktureller und individueller Differenzen und damit bestehender Normen und Kategorien getroffen werden. Das kritische Hinterfragen von Strukturen und Prozessen bezieht jedoch die Reflexion der intersektionalen Haltung mit ein. Dies bietet die Möglichkeit, auch andere – neue – durch Hierarchisierung gekennzeichnete Ausschlüsse und Zuschreibungen sichtbar zu machen. Pädagogik kann so auch ein Ort sein, an dem die Adressat_innen der pädagogischen Arbeit eine Form der anerkennenden Adressierung erfahren. Dabei gilt es – um Homogenisierungstendenzen entgegen zu wirken – auch die Differenzen und Beziehungen innerhalb der jeweiligen Genusgruppen, die ebenso durch Dominanz und Unterdrückung strukturiert wird, nicht aus dem Blick geraten zu lassen. Ein intersektionaler Blick in einer geschlechterreflexiven Pädagogik betrachtet damit die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern, aber auch innerhalb der Geschlechtergruppe.

5. Conclusio und Ausblick

Nun haben die letzten Seiten des vorherigen Kapitels bereits die eingangs gestellten Fragen aufgegriffen und teilweise wurden auch schon Antworten geliefert. In diesem Kapitel wird jedoch für die Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen – denen mittels hermeneutisch ausgerichteten Verfahren nachgegangen wurde – nochmals an den Ausgangspunkt dieser Arbeit zurückgekehrt. Dabei soll das erarbeitete Wissen zusammenfließen.

Es wurde davon ausgegangen, dass die heutige Gesellschaft eine hochkomplexe Konsum- und Industriegesellschaft, die von einem globalen gesellschaftlichen Wandel bestimmt wird, ist. Die ökonomisch-gesellschaftliche Dynamik, die dabei entstanden ist, hat die Soziale Arbeit bereits erfasst. Es zeigte sich, dass die Soziale Arbeit seit ihrer Entstehungszeit als moderne Soziale Arbeit gegen Ende des 19. Jahrhunderts von Differenzverhältnissen entlang von Gerechtigkeitsdiskursen strukturiert wurde. Damit sind wir auch schon bei der Frage nach dem *Stellenwert von Differenz und deren Bearbeitung in der Sozialen Arbeit* angelangt. Der Umgang mit Differenz und Identität zählt zu den wichtigsten Themen der politischen und sozialtheoretischen Auseinandersetzung und somit auch sozialpädagogischen (Selbst)Reflexion. Die Meinungsverschiedenheiten um Differenz und Identität sind insofern immer auch welche um Anerkennung, als über Zuschreibungspraxen – *Wir* und *Andere* – Macht- und Dominanzverhältnisse (re)produziert werden. Dies zeigt sich nicht nur im Lebensalltag der Adressat_innen, sondern auch in den pädagogischen Interaktionen. Die anerkennenswerten Qualitäten treten dabei meist in den Hintergrund. Differenzkategorien wie beispielsweise Ethnizität oder Geschlecht sind als das Resultat von sozialen Praxen der Differenzierung wie der Ethnisierung oder der Vergeschlechtlichung anzusehen (vgl. Mecheril und Plöber 2009; Heite 2010). Im Kontext der Bearbeitung von Differenz und Differenzverhältnissen in der Sozialpädagogik bedarf es der Thematisierung der Vielfalt von Lebenslagen der Adressat_innen und der interaktionstheoretischen Seite der Anerkennung.

Vor diesem Hintergrund sind die Akteur_innen der Sozialen Arbeit vor die Herausforderung gestellt, ihre Konzepte, Methoden und Arbeitsweisen zu reflektieren, zu überprüfen und möglichst ganzheitliche Perspektiven auf Ungleichheiten und Differenzen zu entwickeln. Angesichts dieser Forderung erschien das Konzept der Intersektionalität vielversprechend und wurde in bescheidenem Maße in der vorliegenden Diplomarbeit

auch bestätigt. Damit sind wir bei der zentralen forschungsleitenden Frage angelangt: *Welche Bedeutung hat das Konzept der Intersektionalität für den Gegenstand der Sozialpädagogik?*

Wie sich gezeigt hat, ist das zentrale Thema des Intersektionalitätsdiskurses die Wechselwirkung beziehungsweise Verschränkung von sozialen Differenzkategorien wie Klasse, Geschlecht, Religion, usw. Damit ermöglicht das Konzept eine Perspektive auf mehrdimensionale Diskriminierungserfahrungen und die Pluralität von Identitäten. Die verschiedenen Ungleichheitskategorien treten je nach Kontext in den Vorder- oder Hintergrund, und die Relevanz dieser Kategorien variiert, ohne dass bestimmten Herrschaftsverhältnissen eine grundlegende Priorität eingeräumt wird.

Nun hat sich gezeigt, dass es nicht so einfach ist, allgemein von dem Gegenstand der Sozialpädagogik zu sprechen und einen Zusammenhang zum Konzept der Intersektionalität herzustellen – deshalb wurde für diese Arbeit exemplarisch das Praxisfeld der Mädchenarbeit aufgegriffen. Jedenfalls fand im Zuge des Modernisierungsprozesses eine Ausdifferenzierung der pädagogischen Praxisfelder – der Profession Sozialer Arbeit – statt. Aber auch der Bereich der sozialpädagogischen Theorie und Forschung – der Disziplin Sozialer Arbeit – ist von einem grundlegenden Wandel gekennzeichnet. Insofern sind die Ziele und Perspektiven zwischen Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit zu unterscheiden und folglich auch deren Auseinandersetzungen mit feministischen Ansätzen, zu denen das Postulat der Parteilichkeit in der Mädchenarbeit und der Intersektionalitätsansatz zu zählen sind. In diesem Sinne passt folgendes Zitat von Busche und Cremers:

„Theoretische Überlegungen und Analysen der Verschränkungen können zwar Produktionsweisen und Erscheinungsformen von sozialer Ungleichheit sichtbar machen, für die oft 'nichtkategoriale', d.h. der Kategorisierbarkeit widerständige Realität der Bildungspraxis steht eine kritische Konzeptualisierung des Intersektionalitätsansatzes noch aus“ (ebd. 2010: 230).

Dieses Zitat kann an die Diskussion über die Praxiswirksamkeit und den Transfer von wissenschaftlichen Verfahrensweisen und Erkenntnissen rückgekoppelt werden. Der einfache Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit ist aufgrund des unterschiedlichen Erkenntnisinteresses und der verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen nicht ohne weiteres möglich. Möglicherweise ist auch aus diesem Grund eine kritische Konzeptualisierung des Intersektionalitätsansatzes für die Praxis Sozialer Arbeit erst wage in Angriff genommen worden, wobei anzumerken ist, dass die Beiträge

von (Sozial)Pädagog_innen insgesamt unterrepräsentiert sind (im Vergleich zu Beiträgen aus anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen). Dabei erscheint die Zusammenarbeit der Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in einer diversitätswussten Pädagogik und deren Auseinandersetzung mit dem Konzept zunehmend bedeutsam. Kritik an dem ausgrenzenden Charakter ethnischer, geschlechtlicher, rassistischer oder sexueller Identität wird durch eine Abkehr von Naturalisierungen, die Kritik an statischen und ausgrenzenden Identitätskategorien und durch die Umwandlung von Struktur- in Prozesskategorien (z.B. *doing gender*, *doing difference*) geübt.

Wie kann nun eine intersektionale Perspektive in einer sozialpädagogischen Theorie, Forschung und Praxis integriert werden? Wie kann eine intersektional ausgerichtete Sozialtheorie in sozialpädagogisch relevante, geschlechtssensibel ausgerichtete Grundlagen und Prinzipien von Handlungskonzepten – exemplarisch an der Mädchenarbeit – Eingang finden?

Die Beantwortung dieser beiden Fragen wird im Folgenden ineinandergreifen. In der Diskussion um den Anspruch der (feministisch) pädagogischen Handlungsmaximen – dies wurde exemplarisch an dem feministischen Postulat der Parteilichkeit in der Mädchenarbeit dargelegt – zeigte sich, dass es nicht ausreicht die Postulate, die dem pädagogischen Handeln vorgängig sind, unreflektiert in die praktische Arbeit zu übernehmen. Im Gegenteil – im Sinne von Gerechtigkeit und Verantwortungsbewusstsein in der Sozialen Arbeit müssen diese pädagogisch transformiert, gedeutet und damit für Kritik geöffnet werden (siehe dazu u.a. Zirfas 2001, Plöber 2005). Dazu stellte sich die Zusammenführung von intersektional geleiteten Theorien mit anderen, beispielsweise einer dekonstruktiven, als produktiv heraus.

Neben den verschiedenen (sozial)pädagogischen Zielsetzungen und Angeboten ist ein zentrales Anliegen stets das der Geschlechtergerechtigkeit. In diesem Zusammenhang stellte sich in der Arbeit die Frage, ob überhaupt von der Arbeit mit *den* Mädchen und *den* Jungen gesprochen werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Frage mit *nein* beantwortet. Als Argument wurde die plurale Heterogenität – mit der Verschränkung von unterschiedlichen Kategorien auf den verschiedenen Ebenen, deren Komplexität und inhärenten Widersprüchen – angeführt. Sie zählt zu den großen Herausforderungen für die Umsetzung von Theorien in einer geschlechtergerechten Pädagogik.

Die intersektionale Perspektive ermöglicht das Erstellen von differenzierteren und komplexeren Analysen, wodurch Homogenisierungstendenzen entgegen gewirkt werden kann. In der Praktischen Arbeit bedeutet das beispielsweise, dass *die* Mädchen nicht als homogene Masse betrachtet werden und bessere Unterstützungsleistungen erarbeitet werden können, die bei der Bewältigung der Herausforderungen des Lebens helfen.

In einer intersektionalen Arbeit wäre die intensivere Berücksichtigung von unterschiedlichen Biographien anzudenken und so über das Bearbeiten von individuellen Geschichten an den jeweiligen Ressourcen anzuknüpfen, um eine eigenständige Entwicklung zu initiieren (vgl. Busche und Cremers 2010: 240).

Als eine (selbst)reflexive Perspektive sensibilisiert Intersektionalität für die mit den Differenzierungen einhergehenden Festschreibungen. Sie macht sie sichtbar, zeigt Bedingungen und Widersprüche auf. Damit wird in der pädagogischen Praxis die Möglichkeit geboten, sich mit Mustern, Normen und Stereotypen auseinander zu setzen, diese – mit Mädchen, Frauen, Jungen, Männern und all denjenigen, die mit diesen Zuschreibungen wenig anzufangen wissen – zu diskutieren und neue nicht-stereotypisierende Umgangsweisen zu entwickeln.

Die Ausdifferenzierung der theoretischen wie praktisch-politischen Konzepte der Sozialen Arbeit – dazu ist auch das Konzept der Intersektionalität als ein in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft noch wenig beachtetes zu zählen – setzt eine entsprechende Qualifizierung voraus. Neben den theoretischen Grundlagen ist die (selbst)kritische Reflexion der Sozialarbeiter_innen Teil der Professionalisierung, denn auch bei ihnen selbst sind geschlechtstypische Bewältigungsstereotypen implizit und explizit gegeben. Die Reflexion von bestehenden Machtstrukturen, auch zwischen professionell Tätigen und Adressatinnen, ist ebenfalls dazu zu zählen. Dadurch soll in der pädagogischen Arbeit ein größtmögliches Maß an Gleichberechtigung hergestellt werden. Wie die Qualifizierung der Professionellen und damit auch ein Theorie-Praxis-Transfer aussehen könnten bleibt an dieser Stelle zur weiteren Bearbeitung offen.

Die verhältnismäßig detaillierte Ausführung über die Analyse von sozialen Ungleichheiten mittels praxeologischem Intersektionalitätsansatz und dem methodologischen Vorgehen bei der Mehrebenenanalyse (nach dem Vorschlag von Nina Degele und Gabriele Winker) hat nochmals verdeutlicht, dass die Methodologie ausschließlich als Werkzeug für eine (intersektional geleitete) Forschung, nicht jedoch für die Praxis Sozialer Arbeit geeignet ist. Dabei war es u.a. wichtig, dass die intersektionale Forschung

bei den empirisch fassbaren sozialen Praxen ansetzt und sich dann mit entsprechend unterschiedlichen feministischen Paradigmen auf der Struktur-, Repräsentations- und Identitätsebene auseinander setzt. Die aus dem Forschungsprozess gewonnen Erkenntnisse können und sollen dann in der wissenschaftlichen Theorie und der Praxis Sozialer Arbeit Eingang finden. Dazu sind jedoch, wie bereits gesagt wurde, Transferleistungen zu erbringen.

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde pädagogische Arbeit als *dialogische Arbeit* verstanden. Geschlechtsbezogene Arbeit setzt bei der Lebenswirklichkeit der Adressat_innen an und nicht bei traditionellen Identitäten, Normen und Stereotypen. Um die Angebote der Bildungs- und Sozialarbeit umsetzen zu können, leistet das Konzept der Intersektionalität – mit seinem multidimensionalen und -perspektivischen Zugang – als theoretisches Konzept, als Methodologie in Form einer Mehrebenenanalyse und als Perspektive in der Praxis einen beachtlichen Beitrag.

„Individuelle Unterschiedlichkeiten und partielle Unübersichtlichkeit sind ständige Begleiterinnen in pädagogischen Gruppenprozessen, in diesem Sinne gilt es, die Komplexität zu entdramatisieren und in jedem Setting mit Heterogenität umgehen zu lernen. Reflexive Koedukation, Mädchen_arbeit und Jungen_arbeit ergänzen sich als unterschiedliche Wege hin zu dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit – es hängt von der eigenen Lust, der geschulten Analyse und den Rahmenbedingungen ab, welcher Weg der produktivste ist“ (Busche und Maikowski 2010: 178f.).

6. Literaturverzeichnis

- Augst, Gerhard: Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1998.
- Becker-Schmidt, Regina: Frauen und Deklassierung. Geschlecht und Klasse. In: Beer, Ursula (Hrsg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. AJZ-Verlag, Bielefeld, 1987: 187-235.
- Benner, Dietrich und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim etc., 2004.
- Böhnisch, Lothar: Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit. Luchterhand Verlag, Neuwied etc., 1982.
- Böhnisch, Lothar: Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Juventa-Verlag, Weinheim, 1994.
- Böhnisch, Lothar; Helmut Arnold und Wolfgang Schröer: Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Beltz Juventa, Weinheim etc., 1999.
- Böhnisch, Lothar und Heide Funk: Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2002.
- Böhnisch, Lothar und Wolfgang Schröer: Blindflüge. Versuch über die Zukunft der Sozialen Arbeit. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2011.
- Brebeck, Andrea: Wissen und Agieren in der feministischen Mädchenarbeit. Ein Beitrag zur reflexiven Professionalität. Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus, 2008.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2007.
- Brückner, Margrit: Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen: Auf der Suche nach neuen Wegen. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Leske+Budrich, Opladen, 2002: 367-378.
- Brown, Wendy: Die Unmöglichkeit der Women's Studies. In: Dietze, Gabriele und Sabine Hark (Hrsg.): Gender Kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie. Helmer Verlag, Königstein im Taunus, 2006: 125-153.
- Bude, Heinz: Die Überflüssigen als transversale Kategorie. In: Berger, Peter A. und Michael Vester (Hrsg.): Alte Ungleichheiten – neue Spaltungen. Leske+Budrich, Opladen, 1998: 363-382.
- Burzan, Nicole: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2011⁴
- Busche, Mart und Michael Cremers: Jungenarbeit und Intersektionalität – und was dieses Thema in einem Mädchenarbeitsbuch zu suchen hat. In: Busche, Mart; Laura Maikowski; Ines Pohlkamp und Ellen Wesenmüller (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. transcript Verlag, Bielefeld, 2010: 223-246.

- Busche, Mart und Laura Maikowski: Reflexive Koedukation revisited. Mit Geschlechterheterogenität umgehen. In: Busche, Mart; Laura Maikowski; Ines Pohlkamp und Ellen Wesenmüller (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. transcript Verlag, Bielefeld, 2010: 162-179.
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1991.
- Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin Verlag, Berlin, 1995.
- Bütow, Birgit: Mädchenarbeit in der Sozialpädagogik. In: Matzner, Michael und Irit Wyrobnik (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim etc., 2010: 286-297.
- Casale, Rita: Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenz. In: Lutz, Helma und Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske+Budrich, Opladen, 2001: 25-46.
- Castro Varela, María do Mar: Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung. transcript Verlag, Bielefeld, 2007.
- Castro Varela, María do Mar und Modjgan Hamzhei: Raus aus der Opferrolle. Ein Bildungsansatz zur Überwindung von verinnerlichtem Rassismus. Agisra e. V., Köln, 1996.
- Crenshaw, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiskrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum, 1989, S. 139-167.
- Crenshaw, Kimberle: Race, Reform and Retrenchment: Transformation and Legitimation in Antidiscrimination Law. In: Crenshaw, Kimberle, Neil Gotanda, Garry Peller und Kendall Thomas: Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement. New Press, New York, 1996.
- Davis, Kathy: Intersektionalität als „Buzzword“: Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage: „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich?“ In: Lutz, Helma; Maria Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010: 55-68. (Gekürzte Übersetzung von Thorsten Möllenbeck: Original: Feminist Theory 9(1), 2008: 67-85).
- Davis, Kathy: Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. Feminist Theory 9(1), 2008: 67-85.
- Dausien, Bettina und Christine Thon: Gender. In: Andresen, Sabine; Rita Casale; Thomas Gabriel; Rebekka Horlacher; Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Beltz Verlag, Weinheim etc., 2009: 336-349.
- Degele, Nina: Gender/Queer Studies. Eine Einführung. Fink, Paderborn, 2008.
- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto: Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, Werner

- (Hrsg.) Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Leske+Budrich, Opladen, 2002: 179-198.
- Dietze, Gabriele; Antje Hornscheidt; Kerstin Palm und Katarina Walgenbach: Einleitung. In: Ebd. (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Budrich Verlag, Opladen, 2007: 7-22.
- Dietze, Gabriele; Elahe Haschemi Yekani und Beatrice Michaelis: „Checks and Balances.“ Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. In: Walgenbach, Katharina, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt und Kerstin Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Budrich Verlag, Opladen, 2007: 107-140.
- Dudenredaktion und Oxford University Press (Hrsg.): Duden Oxford. Standardwörterbuch Englisch. Dudenverlag, Mannheim etc. 1998².
- Dudenredaktion (Hrsg.): Duden Deutsches Universalwörterbuch. Dudenverlag, Mannheim etc. 2001⁴.
- Erel, Umut; Jinhana Haritaworn; Encarnación Gutiérrez Rodríguez und Christian Klesse: Intersektionalität oder Simultaneität?! Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse. Eine Einführung. In: Hartmann, Jutta; Christian Klesse; Peter Wagenknecht; Bettina Fritzsche und Kristina Hackmann (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2007: 239-250.
- Farrokhzad, Schahrzad; Markus Ottersbach; Michael Tunç und Anne Meuer-Willuweit: Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im intergenerativen und interkulturellen Vergleich. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2011.
- Feustel, Adriane (Hrsg.): Die Schriften Alice Salomons. Bibliographie 1896 – 2004. Verlag Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Berlin, 2004.
- Galuske, Michael: Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit: In: Grunwald, Klaus und Hans Thiersch: Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. 2004. In: dies. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2004: 233-246.
- Galuske, Michael: Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2011⁹.
- Geißler Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006⁴.
- Gertenbach, Lars; Heike Kahler; Stefan Kaufmann; Hartmut Rosa und Christine Weinbach: Soziologische Theorien. W. Fink Verlag, Stuttgart, 2009.
- Gildemeister, Regine: Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2008: 167-198.

- Glaser, Edith; Dorle Klika und Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 2004, 9-15.
- Grunwald, Klaus und Hans Thiersch: Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. 2004. In: dies. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2004: 13-40.
- Harding, Sandra: Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg, 1991².
- Heite, Catrin: Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: Kessl, Fabian und Melanie Plöber (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010: 187-200.
- Hering, Sabine und Richard Münchmeier: Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim etc. 2003².
- Isop, Utta und Viktorija Ratković (Hrsg.): Differenzen leben. Kulturwissenschaftliche und geschlechterkritische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion. Kultur & Konflikt Band 3, transcript Verlag, Bielefeld, 2011.
- Jakob, Gisela: Forschung in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.) Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Leske+Budrich, Opladen, 2002: 929-942.
- Kahlert, Heike: Differenz, Genealogie, Affidamento: Das italienische 'pensiero della differenza sessuale' in der internationalen Rezeption. In: Becker, Ruth und Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010³: 94-102.
- Klees-Möller, Renate: Mädchen- und Frauenarbeit: Mädchenbildung, Frauenselbsthilfe, Frauenprojekte. In: Krüger, Heinz-Hermann und Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2006⁴: 173-190.
- Kessl, Fabian und Melanie Plöber (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010.
- Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. 1971. In: Rittelmeyer, Christian und Michael Parmentier: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2001, S. 125-148.
- Klinger, Cornelia; Gudrun-Axeli Knapp und Birgit Sauer (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2007.
- Klinger, Cornelia und Gudrun-Axeli Knapp (Hrsg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, 2008.
- Klinger, Cornelia: Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli und Angelika Wetterer (Hrsg.): Achsen der Differenz.

- Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, 2003: 14-48.
- Kluge Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitung von Elmar Seebold. Walter de Gruyter Verlag, Berlin etc. 2002²⁴.
- Krüger, Heinz-Hermann und Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Einleitung. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2006⁴: 9-16.
- Lamp, Fabian: Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. transcript Verlag, Bielefeld, 2007.
- Lenz, Ilse: Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit. In: Becker, Ruth und Beate Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010³: 158-165.
- Lutz, Helma; Maria Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (Hrsg.): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010: 9-32.
- Maurer, Susanne: Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, Helma; Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske+Budrich, Opladen, 2001: 125-142
- McCall, Leslie: The Complexity of Intersectionality. Signs. Journal of Women in Culture and Society 30, 2005: 1771-1800.
- Mecheril, Paul und Melanie Plößer: Differenz und Pädagogik. In: Andresen, Sabine; Rita Casale; Thomas Gabriel; Rebekka Horlacher; Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Handwörterbuch der Pädagogik der Gegenwart. Beltz, Weinheim, 2009: 194-208.
- Mecheril, Paul und Claus Melter: Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Kessl, Fabian und Melanie Plößer (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit dem Anderen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010, 117-134.
- Merriam-Webster Inc. von Black dog & Leventhal Publishers Inc.: Webster's New Encyclopedic Dictionary. Könnemann, Cologne, 1993.
- Mühlum, Albert; Gerhard Olschowy und Hubert Oppl (Hrsg.): Umwelt – Lebenswelt. Beiträge zu Theorie und Praxis ökosozialer Arbeit. Luchterhand Verlag, Frankfurt am Main, 1986.
- Müller, Burkhard: Sozialer Friede und Multikultur. Thesen zur Geschichte und zum Selbstverständnis sozialer Arbeit. In: Müller, Siegfried; Hans-Uwe Otto und Ulrich Otto (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Leske+Budrich, Opladen, 1995: 133-147.

- Müller, C. Wolfgang: Forschung. In: Kreft, Dieter und Ingrid Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2008⁶: 317-318.
- Nemitz, Rolf: Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene. In: Lutz, Helma und Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske+Budrich, Opladen, 2001: 179-196.
- Niemeyer, Christian (Hrsg.): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Beltz Juventa, Weinheim etc., 1998, S. 15-43.
- Obert, Klaus: Alltags- und lebensweltorientiertes sozialpsychiatrisches Handeln: In: Grunwald, Klaus und Hans Thiersch: Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. 2004. In: dies. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Juventa Verlag, Weinheim etc. 2004: 305-316.
- Peukert, Detlev und Richard Münchmeier: Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der deutschen Jugendhilfe. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht. 1990: 3-50.
- Plößer, Melanie: Dekonstruktion ~ Feminismus ~ Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus, 2005.
- Pommerenke, Petra: Sojourner Truth. In: Gerhard, Ute; Petra Pommerenke und Ulla Wischermann (Hrsg.): Klassikerinnen feministischer Theorie. Grundlagentexte. Band I (1789-1919). Ulrike Helmer Verlag, Königstein/Taunus, 2008: 95-101.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Leske & Budrich, Opladen, 1993.
- Prenzel, Annedore: Gleichheit versus Differenz – eine falsche Alternative im feministischen Diskurs. In: Gerhard, Ute; Mechthild Jansen; Andrea Maihofer; Pia Schmid und Irmgard Schultz (Hrsg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Ulrike Helmer Verlag, Frankfurt am Main, 1997². 120-128.
- Rauschenbach, Thomas und Werner Thole (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Juventa Verlag, Weinheim etc., 1998.
- Richter, Martina: Zur (Neu)Ordnung des Familialen. In: Widersprüche, 24. Jg., Heft 92, 2004: 7-16.
- Rommelspacher, Birgit: Intersektionalität – über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen. In: Kurz-Scherf, Ingrid; Julia Lepperhoff und Alexandra Scheele (Hrsg.): Feminismus. Kritik und Intervention. Westfälisches Dampfboot, Münster, 2009: 81-96.
- Rosenthal, Gabriele: Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2008².
- Schilling, Johannes: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Luchterhand Verlag, Neuwied etc., 1997.

- Schilling, Johannes und Susanne Zeller: Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. Ernst Reinhardt Verlag, München, 2010⁴.
- Schilling, Johannes: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied etc., 1993.
- Schlee, Günther: Wie Feindbilder entstehen. Eine Theorie religiöser und ethnischer Konflikte. Verlag C.H. Beck, München, 2006.
- Schlößl, Hans-Joachim: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. In: Kreft, Dieter und Ingrid Mielenz (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Juventa Verlag, Weinheim etc., 2008⁶: 594-599.
- Schlößler, Franziska: Einführung in die Gender Studies. Akademie Verlag, Berlin 2008.
- Schmidt, Manfred G.: Wörterbuch zur Politik. Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 2004².
- Seidel, Hans: Österreichs Wirtschaft und Wirtschaftspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg. Manz-Verlag, Wien, 2005.
- Smykalla, Sandra und Dagmar Vinz: Einleitung. Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitiken vor neuen theoretischen, methodologischen und politischen Herausforderungen. In: Ebd. (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, 2011: 7-16.
- Springer, Otto (Hrsg.): Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. Der Große Muret-Sanders. Teil I. Englisch-Deutsch, 1. Band A-M, Langenscheidt, Berlin etc. 1996¹¹.
- Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, 2000⁴.
- Tenorth, Heinz-Elmar und Rudolf Tippelt (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Belz Verlag, Weinheim etc., 2007.
- Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit und Forschung. In: Rauschenbach, Thomas und Werner Thole (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Juventa Verlag, Weinheim etc., 1998: 81-97.
- Thole, Werner: Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume. In: Krüger, Heinz-Hermann und Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2006⁴: 111-132.
- Treptow, Rainer: Sozialpädagogisches Handeln. Kapitel 3. In: Mertens, Gerhard; Ursula Frost; Winfried Böhm; Hildegard Macha und Monika Witzke, (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Familie-Kindheit-Jugend-Gender/Umwelten. Band 3, Schöningh Verlag, Paderborn etc., 2009, 621-638.
- Tuider, Elisabeth: „Sitting at a Crosroad“ methodisch einholen. Intersektionalität in der Perspektive der Biographieforschung. In: Hess, Sabine; Nikola Langreiter und

- Elisabeth Timm (Hrsg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Transcript Verlag, Bielefeld, 2011, 221-249.
- Villa, Paula-Irene: Judith Butler. Campus Verlag, Frankfurt am Main, 2003.
- Walgenbach, Katharina: Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt und Kerstin Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Budrich Verlag, Opladen, 2007: 23-64.
- Walgenbach, Katharina: Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In: Walgenbach, Katharina, Gabriele Dietze, Antje Hornscheidt und Kerstin Palm (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Budrich Verlag, Opladen, 2010: 245-256.
- Welsch, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne. VCH Verlag, Weinheim 1987.
- Wendt, Wolf Rainer: Geschichte der Sozialen Arbeit 2. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse. Lucius & Lucius Verlag, Stuttgart, 2008⁵.
- West, Candace und Don Zimmerman: „Doing Gender“ In: Gender & Society I, 1987: 125-151.
- Winker, Gabriele und Nina Degele: Interaktionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. transcript Verlag, Bielefeld, 2010².
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Das große Fremdwörterbuch. Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter. Dudenverlag, Mannheim etc., 2007⁴.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Das Fremdwörterbuch. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Dudenverlag, Mannheim, 1990⁵.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Das Synonymwörterbuch. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter. Band 8, Dudenverlag, Mannheim, 2007⁴.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.): Duden. Das Bedeutungswörterbuch. Wortbildung und Wortschatz. Band 10, Dudenverlag, Mannheim, 1985².
- Woog, Astrid: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit in Familien. In: Grunwald, Klaus und Hans Thiersch: Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. 2004. In: dies. (Hrsg.): Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Juventa Verlag, Weinheim etc. 2004: 87-108.
- Yuval-Davis, Nira: Intersectionality and Feminist Politics. The European Journal of Women's Studies 13, 2006: 193-209.
- Zetkin, Clara (1979): Zur Geschichte der proletarischen Frauenbewegung Deutschlands. Marxistische Blätter, Frankfurt am Main, 1979².

7. Verzeichnis der Internetquellen

- Combahee River Collective: The Combahee River Collective Statement. 1978. URL: <http://circuitous.org/scraps/combahee.html> [Abruf: 2012-05-10]
- Bundesinstitut – Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Salzburg, 2011-2012. URL: <https://www.bifie.at/buch/1249/5> [Abruf: 2012-07-30]
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrsg.): Broschüre: Chancengleichheit. Das Gleichbehandlungsrecht in Österreich. Stand: Juli 2009³. URL: <https://broschuerenservice.bmask.gv.at/PubAttachments/Chancengleichheit.pdf> [Abruf: 2012-04-02]
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). URL: <http://www.chancen-gleichheit.at/ChancenGleichheit/Gesetze/AT/Verfassung/default.htm> [Abruf: 2012-04-02]
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). URL: <http://www.chancen-gleichheit.at/ChancenGleichheit/Gesetze/AT/Bundesrecht/default.htm> [Abruf: 2012-04-02]
- Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (BMGFJ) – Sektion II (Hrsg.): Fünfter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich: Gender Mainstreaming und geschlechtssensible Ansätze in der außerschulischen Jugendarbeit. Verleger BMGFJ, Wien, 2007. URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Seiten/default.aspx> [Abruf: 2012-06-27]
- Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Sechster Jugendbericht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der BRD. Bericht der Sachverständigenkommission. Unterrichtung durch die Bundesregierung und Stellungnahme der Bundesregierung zum Sechsten Jugendbericht. Verlag Dr. Hans Heger, Bonn, 1984. URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/6_Jugendbericht_gesamt.pdf [Abruf: 2012-06-27]
- Degele, Nina und Gabriele Winker: Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Juli 2007. URL: http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf [Abruf: 2012-05-05]
- Der Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrags über die europäische Union, der Verträge zur Gründung der europäischen Gemeinschaften sowie einiger damit zusammenhängender Rechtsakte. Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997. Artikel 13 (ex-Artikel 6 a). URL: <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html> [Abruf: 2012-05-07]
- Der Vertrag von Lissabon. 2007. URL: http://europa.eu/lisbon_treaty/full_text/index_de.htm [2012-07-19]
- Die EU-Jugendstrategie (2010-2018). Entschließung des Rates vom 27. November 2009 über einen erneuerten Rahmen für die jugendpolitische Zusammenarbeit in Europa (2010-2018). URL: http://www.jugendinaktion.at/images/doku/amtsblatt_eu_jugendpolitischezusammenarbeit.pdf [Abruf: 2012-07-19]

- Kabis, Veronika: Weg mit der rosa Multikultibrille! Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit. In: Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen. 8. Jg. Nr. 4, 2002. URL: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/16.pdf [Abruf: 2012-03-13]
- Kerber, Harald: Zum Begriff der Differenz bei Hegel, Derrida und Deleuze. In: Dokumentation der Colloquia Psychologie und Postmoderne. Universität Osnabrück, 2000. URL: <http://web.fu-berlin.de/postmoderne-psych/colloquium/kerber.htm> [Abruf: 2012-03-03]
- Landhäußer, Sandra; Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler: Informelle Bildung in benachteiligten Stadtteilen. In: Regiestelle E&C (Hrsg.): Orte der Bildung im Stadtteil 16. und 17. Juni 2005. URL: <http://www.eundc.de/pdf/36002.pdf> [Abruf: 2012-04-18]
- Mecheril, Paul: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. In: Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen. Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW. Nr. 4, 2000. URL: http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecheril.pdf [Abruf: 2012-03-13]
- Mecheril, Paul: Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen. 8. Jg. Nr. 4, 2002. URL: http://www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such_ja/12down_1/pdf/mecher_2.pdf [Abruf: 2012-03-13]
- Das Interkulturelle Zentrum – Österreichs Jugendagentur „Jugend in Aktion“ handelt im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) und der Europäischen Kommission. Wien, 2010. URL: <http://www.jugendinaktion.at/start.asp?ID=884> [Abruf: 2012-07-19]
- Walgenbach, Katharina und Telse S. Grohs: Interdependenzen-Geschlecht, Ethnizität und Klasse. Mai 2006. Einleitung zum virtuellen Seminar. URL: http://www2.gender.hu-berlin.de/geschlecht-ethnizitaet-klasse/www.geschlecht-ethnizitaet-klasse.-de/index9068.html?set_language=de&ccpage=einleitung [Abruf: 2012-05-09]

8. Anhang

8.1 Zusammenfassung

In der historisch-gesellschaftlichen Begründung der Sozialen Arbeit zeigt sich, dass ihre Ausdifferenzierung und ihre sozialpädagogischen Mittel eine Art Resonanz auf die Bewältigungsprobleme einer industriekapitalistischen Entwicklung darstellen. Insofern sind auch Sozialpädagog_innen vor die Herausforderung gestellt, ihre Konzepte, Methoden und Arbeitsweisen zu überprüfen und neu zu denken, um damit möglichst ganzheitliche Perspektiven auf Ungleichheiten und Differenzen zu entwickeln. Der Diskurs um Intersektionalität verspricht solch ganzheitliche Perspektiven. Angesichts dieser Forderungen erscheint eine intensivere theoretische, methodologische und politische Auseinandersetzung, die sich einerseits um mehrere Dimensionen sozialer Ungleichheiten, andererseits um strukturelle Ungleichheiten und deren (Re)Produktion bewegt, für die Sozialpädagogik vielversprechend. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage nach der Bedeutung des Konzepts der Intersektionalität für den Gegenstand der Sozialpädagogik. Diese wird anhand von theoretischen Argumenten und Überlegungen, unter anderem anhand des Beispiels Mädchenarbeit, beantwortet.

8.2 Abstract

The historical sociological justification for social work shows that its differentiation and its socio-pedagogical means present a certain resonance with respect to the coping problems of an industrial capitalistic development. To this extent socio-educationists also are confronted with the challenge to examine and think through anew their concepts, methodologies and operating principles in order to develop as holistic as possible perspectives while taking regard of inequalities and disparities. The dialogue surrounding intersectionality promises such holistic perspectives. In light of these demands, a more intense theoretical, methodological and political debate, which on the one hand revolves around various dimensions of social inequalities and on the other around structural disparities and their re-production, appears promising for socio-pedagogics. The present diploma thesis addresses the question of the meaning of the concept of intersectionality for the subject matter of socio-pedagogics. This will be answered on the basis of theoretical arguments and considerations, including by reference to the example of world geared to girls.

8.3 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Danijela Moharić

Wien, September 2012

8.4 Lebenslauf

Angaben zur Person

Vor- und Zuname: Danijela Moharic
Geburtsdaten: Wien, 06. Juni 1973
Staatsbürgerschaft: Kroatien

Schulbildung

1988 – 1993 HBLA für Mode u. Bekleidungstechnik, Wien 16
1983 – 1988 Realgymnasium – Zweig Bildnerische Erziehung, Wien 3
1979 – 1983 Volksschule in Wien 3

Universitäre Ausbildung

10/1995 – 11/2012 Universität Wien, Studium Pädagogik
10/1993 – 10/1995 Universität Wien, Studium Kunstgeschichte & Französisch

Sonstige Ausbildung

12/2004 – 06/2008 YogalehrerInnen Aus- und Weiterbildung

Fortbildung

08/2011 „Widerstand, eine besondere Form der Kooperation?“
11/2009 „Auf den Spuren“ Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen
04/2009 Jonglieren – Workshop
05/2008 „Von Störenfrieden und MusterschülerInnen...“
05/2008 Neue Medien und der Einsatz in der Jugendarbeit
04/2008 „Verkehrte Bilder“ Klischees, kontra Realitäten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“
04/2008 „Keine Zeit? – Gutes Zeitmanagement für mehr Lebens- u. Arbeitsqualität
05/2007 „Lehrgang Bildungsberatung – Modul 2“
04/2007 „Die Wiener Volkshochschulen u. Häuser der Begegnung“
03/2007 „Lehrgang Bildungsberatung – Modul 1“
11/2006 „Kreative Lösungen sind kein Zufall“
10/2006 „Jugendarbeitslosigkeit“
09/2006 – 01/2012 Monatliche Fall- & Teamsupervision

Berufserfahrung

09/2006 – 01/2012 Pädagogin & Betriebskontakterin, Berufsvorbereitungskurs, Projekt BOK, Wien 12
Unterbrechung: Bildungskarrenz 02/2009 – 02/2010
01/2006 laufend Hatha-Yoga-Unterricht für Erwachsene, Wien 18
12/2005 – 11/2006 Yoga-Einführungsunterricht für Jugendliche an Höheren Schulen, NÖ
10/2004 – 06/2005 DaZ-Unterricht, Projekt BOK - Berufsvorbereitungskurs, Wien 12
10/2004 – 07/2005 Tutorium, Institut für Bildungswissenschaft Universität Wien
10/2003 – 06/2004 Praktikum, Projekt BOK – Berufsvorbereitungskurs, Wien 12
09/2000 – 02/2001 Unterrichtsvertretung einer 1.Klasse VS, Privatschule, Wien 13
10/1998 – 06/1999 Kinderbetreuung und Lernhilfe, Bunter Schirm, NÖ Hilfswerk
07/1991 – 04/2005 Div. Jobs Bereich Büro, Verkauf, Gastgewerbe, Wien