

Hauptseminar: Intersektionalität und Diversität in der Jugendarbeit

Hauptseminar: Qualitative Forschung in Jugendarbeitskontexten

Sommersemester 2008

**Forschungsarbeit:**

# **Intersektionalität und Diversität am Beispiel eines Mädchenprojekts**

Universität Tübingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Studentinnen: Martina Ruggeri-Neuscheler, Raphaela Platzer, Eva Kufleitner<sup>1</sup>

Dozentinnen: Dr. Christine Riegel, Prof. Dr. Barbara Stauber

---

<sup>1</sup> arbeitete in der Vorbereitung und praktischen Durchführung der Experteninterviews mit

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>4</b>
<b>1. KLÄRUNG ZENTRALER BEGRIFFE .....</b>	<b>6</b>
1.1. GENDER / RACE / CLASS.....	6
1.2 INTERSEKTIONALITÄT .....	6
1.3 DIVERSITÄT BZW. DIVERSITY .....	7
1.4 MANAGING DIVERSITY UND GENDER MAINSTREAMING.....	7
1.5 DIFFERENZENLINIEN BZW. SOZIALE KATEGORIEN.....	8
1.6 DOING GENDER, DOING DIFFERENCE.....	8
<b>2. FORSCHUNGSFRAGE(N) IM KONTEXT THEORETISCHER BEZÜGE .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 DEGELE, NINA; WINKER, GABRIELE (2007): INTERSEKTIONALITÄT ALS MEHREBENENANALYSE .....</b>	<b>10</b>
<b>2.2 FENSTERMAKER, SARAH B.; WEST, CANDACE (2001): „DOING DIFFERENCE“ REVISITED. PROBLEME, AUSSICHTEN UND DER DIALOG IN DER GESCHLECHTERFORSCHUNG .....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 LEIPRECHT, RUDOLF (2007): AUF DEM WEG ZU EINEM GERECHTEN UMGANG MIT SOZIALER HETEROGENITÄT ALS NORMALFALL IN DER SCHULE – VON GENDER MAINSTREAMING UND INTERKULTURELLER ÖFFNUNG ZU MANAGING DIVERSITY ...</b>	<b>12</b>
<b>2.4 REINDLMEIER, KARIN (2007): „WIR SIND DOCH ALLE EIN BISSCHEN DISKRIMINIERT!“: DIVERSITY – ANSÄTZE IN DER POLITISCH-EN BILDUNGSARBEIT ...</b>	<b>13</b>
<b>3. METHODISCHES VORGEHEN .....</b>	<b>14</b>
<b>4. ERGEBNISPRÄSENTATION .....</b>	<b>16</b>
<b>4.1 PORTRÄT DER UNTERSUCHTEN EINRICHTUNG .....</b>	<b>16</b>
<b>4.2 ERGEBNISSE .....</b>	<b>17</b>
4.2.1 DIFFERENZLINIEN.....	18
4.2.2 STRUKTURELLER UMGANG MIT DIFFERENZEN.....	22

4.2.3 ROLLE .....	23
4.2.4 EIGENER UMGANG MIT DIFFERENZEN .....	24
4.2.5 HERAUSFORDERUNGEN .....	25
<b>4.2.6 STELLENWERT DER REFLEXION .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2.7 FORMEN DER REFLEXION.....</b>	<b>29</b>
<b>5. ZUSAMMENFASSUNG UND FAZIT MIT EXPLIZITEN THEORIEBEZÜGEN .....</b>	<b>30</b>
<b>6. LITERATUR.....</b>	<b>33</b>
<b>7. ANHANG: INTERVIEWLEITFADEN.....</b>	<b>35</b>

## Einleitung

Um vorliegenden Projektbericht einzuführen, haben wir uns zunächst für die Beschreibung subjektiver Herangehensweisen entschieden. Dadurch soll das Interesse deutlich werden, durch welches wir uns für das (Kooperations-)Seminar: „Diversität und Intersektionalität in der Jugendarbeit“, begleitet durch Dr. Christine Riegel, und „Qualitative Forschung in Jugendarbeitskontexten“, begleitet durch Prof. Dr. Barbara Stauber, entschieden haben.

Die Auseinandersetzung mit Interkulturalität in der Sozialen Arbeit, die Arbeit mit Menschen mit Besonderheiten, aber auch die Ausrichtung Jungen- bzw. Mädchenarbeit, sind vertraut. Festzustellen, dass sich Menschen nicht nur durch ihre ethnische Herkunft oder ihre individuellen Ressourcen voneinander unterscheiden, erscheint logisch und dennoch oft unerkannt und nicht kontinuierlich beachtet.

Es war für uns interessant, zu erfahren, dass sich Institutionen der Jugendarbeit bewusst für Unterschiede bzw. Differenzen entscheiden und entsprechend dieser Schwerpunkte ihre Arbeit gestalten. Innerhalb der Projektarbeit wurde immer wieder deutlich, dass wir es mit noch mehr Differenzlinien zu tun haben, als mit den Kernkategorien *Race*, *Class*, *Gender*.

Jeder Mensch ist anders – jeder Mensch ist individuell. Unterscheidungen müssen dabei nicht gleichzeitig auch diskriminierende Wirkung zeigen. Interessant erschien uns der Blick auf die Entstehung von Differenzen (vgl. FENSTERMAKER/WEST 2001:240). Differenzlinien können auch unterschiedlich verwoben sein und dadurch auch unterschiedliche Auswirkungen zeigen. Auf welche Differenzlinien bewusst bzw. unbewusst oder auch implizit in der täglichen Praxis Bezug genommen werden kann, beschäftigte uns.

Innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung befassten wir uns einerseits mit Perspektiven auf Jugend, weiter auch mit Konzepten der Analyse von Intersektionalität, aber auch mit Perspektiven für eine Jugendarbeit, deren GestalterInnen sich dieses Themas annehmen und bereit sind, größtmögliche Reflexivität im Umgang zu implementieren.

Wie Differenzen letztlich aufeinander wirken, wie sie durch Sprache und Interaktion konstruiert bzw. dekonstruiert werden und welche Arbeitsprozesse in der sozialen Praxis notwendig sind, um Transparenz herzustellen und kontinuierliche Reflexion zu

garantieren, stellten wir in den Mittelpunkt bei der Entwicklung eines Interviewleitfadens für unseren Praxisbesuch in einer Einrichtung für Mädchen und junge Frauen. Die Sichtweisen der Pädagoginnen auf ihre eigene Rolle und Beteiligung an Dekonstruktion bzw. Aufrechterhaltung von Differenzlinien zu erfahren und zu analysieren, aber auch die Bedeutung deren Reflexion kennen zu lernen, wurden als genauere Ausgangspunkte ausgewählt.

Die Betrachtung der Perspektive der professionellen AkteurInnen ermöglicht, zu erkennen, auf welche Differenzlinien sich die jeweilige Praxis bezieht und welche Bezüge warum hergestellt werden (vgl. DEGELE/WINKER 2007:2).

Bestehende Unterschiede, die durch soziale Herkunft, finanzielle Ressourcen, berufliche Bildung etc. hergestellt werden, beeinflussen die Gestaltung von individuellen Lebenswelten. Bevor es zu einem Abbau von Diskriminierung im aktiven Tun kommen kann, erscheint es sinnvoll, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, um Reflexion und Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Differenzen zu ermöglichen.

In seinem Aufbau ist unser Forschungsbericht wie folgt strukturiert: Um zu Beginn die Forschungsfrage(n) transparent zu machen, bearbeiten wir im ersten Teil unseres Berichtes verschiedene Positionen und Sichtweisen zu Diversität und Intersektionalität in der Jugendarbeit. Innerhalb dieser Auseinandersetzung haben wir gleichzeitig die Fragestellungen unserer erarbeiteten Fragen des Interviewleitfadens verankert, um sofort eine direkte Verbindung zu sichern.

Im weiteren Vorgehen beschreiben wir die Methodologie in unserem Forschungsprojekt.

Das Herzstück des Projektberichtes nimmt die Ergebnispräsentation, d.h. die Analyse qualitativer Interviews mit zwei Mitarbeiterinnen einer Einrichtung der Jugendarbeit für Mädchen und junge Frauen in einer süddeutschen Stadt ein. Innerhalb dieses Punktes wird das Profil der besuchten Institution, aufgrund der Zusicherung von Anonymität, nur partiell beschrieben.

In unserer Schlussbetrachtung stellen wir abschließend Zusammenhänge zur zuvor erarbeiteten Theorie her, um in einem letzten Schritt ein Fazit bezüglich unserer Ausgangsinteressen zu formulieren.

Der Interviewleitfaden, den wir entworfen und mit welchem wir gearbeitet haben befindet sich im Anhang des Berichts. Mit einem so genannten

Postskript/Beobachtungsprotokoll verschrifteten wir direkt nach den Gesprächen einen völlig informellen Austausch, der natürlich auch mit subjektiven Erlebnissen unseres Teams durchzogen war. Diese Form hat uns auch geholfen, persönliche Eindrücke anzusprechen und dann auch ablegen zu können. So mussten diese Punkte auch während des restlichen Arbeitsprozesses nicht mehr angesprochen werden. Das Postskript ist aus Gründen der Anonymität dem Bericht nicht beigelegt.

Bevor wir zur Erläuterung unserer Forschungsfragen kommen, führen wir an dieser Stelle die Klärung zentraler Begriffe an.

## **1. Klärung zentraler Begriffe**

### **1.1. Gender / Race / Class**

Die Diskussion der sozialen Kategorien Gender, Race, Class hat ihren Ursprung bzw. ihre Entwicklung Ende der 1970-er, Anfang der 1980-er Jahre in den USA. Die Triade sollte den Strukturverbund in der Unterdrückung neben den „weißen Mittelschichten“ (KNAPP 2005:69) aufzeigen.

Das soziale Geschlecht, die Identität des Menschen als soziale Kategorie wird als *Gender* bezeichnet. *Race* wird in der Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum höchst selten als „kategoriale Ressource“ (KNAPP 2005:72) und mit dem Begriff *Rasse*, sondern vielmehr mit dem Begriff der ethnischen Zugehörigkeit übersetzt. Mit dem Begriff *Class* kann die soziale Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit eines Menschen übersetzt werden. Insgesamt gesehen sind diese Ursprungskategorien zu erweitern.

Menschen sind nicht ausschließlich durch ihr soziales Geschlecht, ihre ethnische oder soziale Schichtzugehörigkeit verortet. Vielmehr geht es darum, ein Verständnis für eine mehrdimensionale Zugehörigkeit von Menschen aufzunehmen.

### **1.2 Intersektionalität**

Davon ausgehend, dass Menschen innerhalb ihrer Lebenswelt verschiedene Zugehörigkeiten haben, diese allerdings auch nicht voneinander zu trennen sind, sich gegenseitig bedingen oder auslösen, bietet das Analyseinstrument der Intersektionalität Möglichkeiten in der sozialen Praxis. Die intersektionelle Perspektive unterstützt das Erkennen des Zusammenwirkens verschiedener sozialer Kategorien (z.B. Alter, Gesundheit, Bildung u.v.m.) und hilft, Interdependenzen transparent zu machen. So

können Achsen der Differenz aufgenommen werden, Begriffe werden thematisiert und hinterfragt.

### **1.3 Diversität bzw. Diversity**

Diversität bzw. Diversity (engl.) bezieht sich auf soziale Vielfalt, d.h. die Vielfalt an Lebenslagen von Individuen im Kontext einer ungleich strukturierten Gesellschaft. Diversity-Konzepte greifen diese soziale Vielfalt und Differenzen auf. Dabei ist nicht eine Konzentration auf eine Auswahl von bestimmten Unterscheidungen (z.B. nach Geschlecht) gemeint, sondern vielmehr, aber nicht nur, die Sicht auf Menschen und deren mehrdimensionale Individualität und Verortung in der Gesellschaft. Die organisatorische Gestaltung von Jugendarbeit erfordert unter einer diversitätsbewussten Perspektive den Bezug auf Vielfalt und Diskriminierung, sowohl auf der Ebene des Personals, der Ebene von Rahmenbedingungen und pädagogischen Konzepten. Eine erweiterte Sichtweise auf den Begriff Diversität bzw. Diversity ermöglicht, auch die Beziehungen zwischen Kategorien zu betrachten. Zugehörigkeiten werden dabei vielmehr als Geflecht gesehen, dies impliziert, dass nicht nur eine soziale Kategorie im Vordergrund stehen kann. (REINDLMEIER 2007:29)

### **1.4 Gender Mainstreaming und Managing Diversity**

Mitte der 1980-er Jahre wurde in Nairobi auf der dritten Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen Gender Mainstreaming als politische Strategie aufgenommen. Gender Mainstreaming findet im Grundgesetz eine gesetzliche Verankerung und bedeutet, dass Frauen und Männer von Beginn an in ihren unterschiedlichen Lebenssituationen zu berücksichtigen sind, da es keine sogenannte Geschlechtsneutralität gibt (<http://www.gender-mainstreaming.net/> 29.09.2008).

Ein Konzept, in welchem entsprechend mehrere Kategorien bzw. Differenzlinien simultan berücksichtigt werden sollen und welches somit den Intersektionalitätsansatz in die Praxis aufnimmt, stellt der Ansatz des Managing Diversity dar. Das Ziel ist, soziale Verschiedenheit von Menschen transparent zu machen. Die alleinige Sichtweise auf eine soziale Differenzlinie, z.B. die ethnische Zugehörigkeit, soll dadurch abgelöst werden.

Rudolf Leiprecht betrachtet das Konzept Managing Diversity als eine Möglichkeit, wiederum andere Konzepte, z.B. das der interkulturellen Pädagogik, zu integrieren. Er

geht davon aus, dass eine sogenannte „Ausweitung und Verbindung von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung einen großen Vorteil darstellen könnte.“ (LEIPRECHT 2007:7)

Die Leitkategorie Diversität bzw. Diversity berücksichtigt dadurch die Komplexität der Verschiedenheit von Menschen, ohne dabei eine einzelne Differenzlinie in den Vordergrund zu stellen. Managing Diversity als einen Ansatz, der übergreifend verschiedene Differenzlinien fokussiert. Reindlmeier bezeichnet das Konzept „Managing Diversity“ als die Möglichkeit eines „horizontalen Ansatzes“, der sich davon abwendet, Differenzen zu addieren „im Sinne von ‚Ich bin eine Frau und weiß und behindert‘“. (REINDLMEIER 2007:29 )

Innerhalb des Konzeptes des Managing Diversity wird auch die strukturelle Ebene von Organisationen einer Betrachtung unterzogen.

## **1.5 Differenzlinien bzw. soziale Kategorien**

Mit der Benennung von Differenzlinien bzw. sozialen Kategorien werden Menschen in ihren Zugehörigkeiten und Individualitäten voneinander unterschieden. Mit Hilfe einer intersektionalen Analyse ist es möglich, unterschiedliche und vielfältige Kategorien transparent zu machen.

Der Begriff der Differenzlinien wird innerhalb dieser Arbeit synonym mit dem Begriff der sozialen Kategorie verwendet.

## **1.6 Doing Gender, Doing Difference**

Die Herstellung des sozialen Geschlechts (engl. Gender), aber auch die Herstellung von Differenzen ist ein jeweiliges Konstrukt, das Individuen herstellen. „[...] die Gesellschaft stellt ein Ensemble kultureller Erwartungen für jedes Geschlecht bereit.“ (NUNNER-WINKLER 2001:267) D.h., wenn ein Kind zur Welt kommt, wird sein biologisches Geschlecht, das ebenso eine Form der sozialen Konstruktion ist, festgestellt und daraufhin mit bestimmten Erwartungen konfrontiert. Besonders verdeutlicht heißt das, dass selbst das Geschlecht, das dem Kind zugeteilt wird eine soziale Konstruktion von Individuen ist und so festgelegt wurde. Wie sich ein Kind letztlich bezüglich seiner Identität entwickelt, bestimmt auch die Kultur einer Gesellschaft und ihre Erwartungen, die an die Verhaltensweisen des Kindes formuliert werden. Die Feststellung von Differenzlinien ist ebenso eine Konstruktion von

Individuen, die Zuschreibungen formulieren und zuordnen. Intersektionalität kann die soziale Praxis darin unterstützen, zwischen der Entstehung, also der Konstruktion, und dem Ergebnis zu unterscheiden. Eine sogenannte Dekonstruktion soll an dieser Stelle allerdings nicht die unmögliche Leistung erbringen, Differenzlinien aufzulösen. Vielmehr geht es darum, die Entstehung aktiven Herstellens von Unterschieden zu beleuchten und aus Missverständnissen und Unklarheiten entstandene Zuschreibungen transparent zu machen, sowie Ausschließungspraktiken notwendigerweise aufzulösen.

## **2. Forschungsfrage(n) im Kontext theoretischer Bezüge**

In der folgenden Auseinandersetzung beschäftigen wir uns mit Sichtweisen auf Diversität/Diversity und Intersektionalität in der Jugendarbeit. In Folge jeder inhaltlichen Auseinandersetzung haben wir für uns besondere Kernaussagen herausgearbeitet und festgehalten. Jeweils daran anknüpfend soll transparent werden, welche Aspekte besondere Relevanz für unser Forschungsvorhaben erhalten haben. An diesen Stellen sind im Anschluss die Fragestellungen aus dem Interviewleitfaden verankert.

Für die Ausarbeitung unseres Interviewleitfadens haben wir uns für zwei Schwerpunkte bzw. Fragestellungen entschieden:

**Fragestellung 1:** Wie sehen die Pädagoginnen ihre eigene Rolle bzw. die eigene Beteiligung an Dekonstruktion und Aufrechterhaltung von Differenzlinien?

**Fragestellung 2:** Welche Bedeutung nimmt dabei Reflexion ein?

Die Auseinandersetzung mit der personalen Beteiligung der Akteurinnen der Praxis an Differenzlinien erschien uns für unseren eigenen beruflichen Einstieg wichtig und hilfreich. Welche Rollen in der täglichen Praxis eingenommen werden und ob auch das Bewusstsein als solches ausreicht, um Differenzlinien zu dekonstruieren, war für uns von Interesse. Wir wollten feststellen, welche Differenzlinien benannt oder zugeschrieben und welche effizienten Reflexionsformen eingesetzt werden.

Insgesamt gesehen war es für uns wichtig, Sichtweisen auf die eigene Rolle und das berufliche Selbstverständnis zu erfahren und in welchem Maße Reflexion dabei zur Weiterentwicklung beitragen kann.

## **2.1 Degele, Nina; Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse**

Degele/Winker benennen eine sogenannte Mehrebenenanalyse, davon ausgehend, dass Kategorien unterschiedlich miteinander in Verbindung stehen bzw. verwoben sind und eine Trennung derselben unmöglich scheinen. Bezüglich einer analysierenden Blickweise ergibt sich für die Forscherinnen die Fragestellung: „Wann sind welche Differenzkategorien relevant?“ (DEGELE/WINKER 2007:1)

Mit dieser formulierten Frage wird die Erweiterung der alleinigen Sichtweise auf die Kernkategorien *Race, Class, Gender* möglich.

In die Betrachtung von Differenzen beziehen Degele/Winker auch den Blick auf strukturelle Ebenen ein (vgl. DEGELE/WINKER 2007:1). D.h., dass nicht nur die Bearbeitung der individuellen Sichtweise und Reflexion von Bedeutung ist, wenn es um das Erkennen von Zuschreibungen geht, sondern auch Organisationen in ihren Abläufen und Machtverteilungen betrachtet werden müssen. Sie plädieren für eine genaue Beobachtung der Praxis von professionellen Akteurinnen in der Sozialen Arbeit, um die Verwobenheit der Kategorien bzw. deren Bezüge erkennen zu können. Dabei spielen die Interaktionen, aber auch die Verwendung von Sprache eine wichtige Rolle.

Wir haben uns für eine Auswahl an Schwerpunkten entschieden, die in unseren Interviews durch entsprechende Fragestellungen fokussiert werden sollten.

Mit Hilfe einer Mehrebenenanalyse nach Degele und Winker, richtete sich unser Interesse, innerhalb der ausgewählten Einrichtung, auf die Relevanz der Differenzkategorien, die die befragten Akteurinnen ihrer Arbeit zugrunde legen.

Wie eingangs benannt, erschien es für unseren eigenen beruflichen Einstieg sehr interessant, die Arbeit der befragten Akteurinnen in deren Praxis und darüber hinaus auch die Interaktion mit Klientinnen, sowie die angewandte Sprache in den Fokus zu nehmen.

Daraus haben wir folgende Fragestellungen im Interviewleitfaden formuliert.

**Frage 2)** *In welcher Weise spielen soziale Differenzen und Unterschiede in Ihrer Arbeit eine Rolle?*

**Frage 2a)** *Welche Differenzen sind das konkret?*

**Frage 2b)** siehe unter Punkt 2.2

**Frage 3)** *Inwiefern werden diese in der pädagogischen Arbeit aufgegriffen?*

**Frage 3a)** *Gibt es konkrete Angebote, durch die Differenzen aufgegriffen werden?*

*Wenn ja, welche?*

**Frage 3b)** *Erzählen Sie doch mal, wie ein solches Angebot aussehen kann.*

## **2.2 Fenstermaker, Sarah B.; West, Candace (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung**

Fenstermaker/West gehen davon aus, dass *Geschlecht*, *Klasse* und *Ethnie* simultane Prozesse sind, d.h., dass diese zeitgleich zueinander verlaufen bzw. entstehen. Ausgehend von diesem Punkt kann dann in weiteren Schritten deutlich werden, dass die Bedeutsamkeit von „Ordnungsmuster[n; RP] je nach Interaktionskontext variieren [...]“ (FENSTERMAKER/WEST 2001:237) können.

Für die Forscherinnen hat es ebenso Relevanz, zwischen der Konstruktion, also der Herstellung von Unterschieden, und dem Resultat, also dem Ergebnis von Differenzen, eine Unterscheidung vorzunehmen.

Innerhalb dieser Auseinandersetzung waren folgende Aussagen, hier stichpunktartig formuliert, für unsere Befragung relevant.

- Unterscheidung zwischen Herstellung und Ergebnis von Differenz
- Differenzen sollen nicht abgeschafft, sondern vielmehr das Zusammenspiel von Macht und sozialer Ungleichheit verstanden werden
- Differenzlinien sind miteinander verwoben, wirken und erscheinen simultan
- Doing Difference entsteht durch Kultur und Interaktion von Menschen

An dieser Stelle interessierte uns in welchen Situationen die Akteurinnen in der Zusammenarbeit mit beteiligten Mädchen Differenzlinien beobachten bzw. feststellen können. Daher folgende Teilfrage.

**Frage 2b)** *In welchen Situationen treten sie in besonderer Weise (bzgl. Differenzen) in den Vordergrund?*

## **2.3 Leiprecht, Rudolf (2007): Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule – von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity**

Leiprecht bezieht sich auf drei Konzepte zur Organisationsentwicklung und stellt das Prinzip der sozialen Konstruktionen in den Mittelpunkt der Arbeit von professionellen PädagogInnen. Mit seinem Konzept nimmt er mehrere Differenzlinien in den Fokus und sieht davon ab, nur eine zu verfolgen. Das Konzept der Diversität benennt er dabei als leitende Kategorie, unter welcher weitere gefasst werden, so z.B. Gender Mainstreaming oder Interkulturalität. Nicht mehr nur eine Differenzlinie soll dabei im Vordergrund stehen, sondern die Verschiedenheit, d.h. die Diversität als solche.

Leiprecht selbst versteht die Institution Schule als lernende Organisation. Konflikte, die durch die Auseinandersetzung mit diesen Konzepten entstehen, gilt es konstruktiv zu erfassen und zu bearbeiten (vgl. LEIPRECHT 2007:11)

Folgende Aussagen bzw. Stichpunkte waren für unsere Befragung relevant.

- Managing Diversity als Leitkategorie
- Konzentration auf die Verschiedenheit als solche und nicht auf einzelne Unterschiede
- Konstruktive Gestaltung auftretender Konflikte
- Bewusste Auseinandersetzung mit sozialer Vielfalt

Für unseren Interviewleitfaden formulierten wir daher folgende Fragestellung.

**Frage 6c)** *Welche Chancen sehen Sie bzgl. Ihrer eigenen Rolle?*

## **2.4 Reindlmeier, Karin (2007): „Wir sind doch alle ein bisschen diskriminiert!“. Diversity – Ansätze in der politischen Bildungsarbeit**

Reindlmeier geht davon aus, dass zunächst an eigenen Einstellungen gearbeitet werden muss, bevor strukturelle Veränderungen aufgenommen werden können.

Konzepte, die Vorurteile brechen wollen, schließen mit ein, dass Diskriminierung unbewusst passiert. Sie stellt allerdings fest, dass auch die Frage danach gestellt werden muss, welchen Nutzen Vorurteile erbringen können. Diese Fragestellung bleibt im Projektbericht unbearbeitet.

Weiter geht sie davon aus, dass eine Sensibilisierung in diesem Bereich sich dann auch in einem veränderten Verhalten zeigt.

Auch Konzepte, die im Grunde strukturelle Ebenen in den Blick nehmen, beginnen zunächst, ihren Fokus auf das Individuum und dessen Einstellungen aufzunehmen.

Um eine weitere Transparenz zu schaffen, ist es wichtig, zu klären, wer Zugehörigkeiten thematisiert, welche dies sind und wer dies entscheidet. Zum Thema gemacht werden sollte eine „postulierte Mehrdimensionalität“ (vgl. REINDLMEIER 2007:29), d.h. dann aber auch die Beziehungen zwischen den Kategorien aufzunehmen.

Reindlmeier plädiert dafür, zu sehen, wie Identitäten zusammengesetzt sind d.h. sich davon abzuwenden, dass Persönlichkeiten eindeutig und stabil sind.

Als ein letzter Gesichtspunkt soll die Sichtweise Reindlmeiers auf sogenannte „erfahrungsorientierte Konzepte“ aufgenommen werden. (REINDLMEIER 2007:30)

Hierin stellt sie fest, dass ein vorsichtiger Umgang mit Konzepten, die sich an Erfahrung orientieren, passieren sollte. Denn es besteht die Gefahr, dass Zugehörigkeiten und Erfahrungen von Diskriminierung vermischt und dadurch relativiert und beliebig werden.

„Die Selbstreflexion dieser Zugehörigkeiten und den damit verbundenen Erfahrungen spielt auf der pädagogischen/methodischen Ebene eine zentrale Rolle.“ (REINDLMEIER 2007:25)

Innerhalb dieser Auseinandersetzung fokussierten wir folgende Aussagen.

- Individuen haben verschiedene Zugehörigkeiten

- Selbstreflexion bezüglich diverser Zugehörigkeiten und subjektive Erfahrungen ist wichtig
- Bei erfahrungsorientierten Konzepten Vorsicht vor der Anordnung auf gleicher Ebene von Diskriminierungserfahrungen und Zugehörigkeiten
- Herausforderung: Differenzlinien erkennen, aber nicht festschreiben oder gar diskriminieren, durch Selbstreflexion im Blick behalten

Hierzu formulierten wir die Fragestellungen unter 4 bis 5b.

**Frage 4)** *Wir haben jetzt gerade soziale Differenzen thematisiert und wie Sie diese in Ihrer Arbeit aufgreifen. Welche Rollen nehmen Sie nun in dieser Arbeit ein?*

**Frage 4a)** *Ergeben sich in diesem Zusammenhang bzgl. Ihrer eigenen Rolle Schwierigkeiten? Wie sehen diese aus?*

Als Erweiterung der Frage 6:

**Frage 4b)** *Fällt Ihnen eine konkrete Situation ein, die sich problematisch gestaltet hat?*

**Frage 4c)** siehe unter Punkt 2.3

**Frage 5)** *Welchen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang eine kontinuierliche Reflexion Ihrer Rolle?*

**Frage 5a)** *Wie zeigt sich dieser Stellenwert?*

**Frage 5b)** *In welcher Form findet Reflexion statt?*

### **3. Methodisches Vorgehen**

Für unseren Besuch in dieser Einrichtung hatten wir mit zwei der dort beschäftigten Pädagoginnen Termine für Experteninterviews vereinbart. Da unsere Fragestellung besonders die Rolle der Pädagoginnen beim Dekonstruieren bzw. Festigen von Differenzen in den Blick nahm, erschien uns diese Methode am vielversprechendsten und sinnvollsten. Das Experteninterview zählt zu den qualitativen, leitfadengestützten Interviews, die auch als halbstandardisierte Interviews bezeichnet werden (vgl. FRIEBERTSHÄUSER 1997:372). Innerhalb der Leitfaden-Interviews ist das problemzentrierte Interview eine Form, die besonders durch Witzel geprägt und bekannt ist. Das problemzentrierte Interview zielt nach Witzel „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“. (WITZEL

2000:1) Und auch Flick et al. ordnen das Leitfaden-Interview als Methode der Datenerhebung ein, durch die Zugänge zu subjektiven Sichtweisen möglich sind. (vgl. FLICK/VON KARDORFF/STEINKE 2000:19) Lamnek ordnet das Experteninterview im Gegensatz dazu dem informatorischen Interview zu, das „der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten“ (LAMNEK 2005<sup>4</sup>:725) dient. Dieser Definition folgen wir an dieser Stelle nicht, sondern beziehen uns auf Witzel und Flick et al. Unser Forschungsinteresse bezog sich nicht auf die „deskriptive Erfassung von Tatsachen“ (ebd.), sondern vielmehr auf subjektives und möglicherweise sogar unbewusstes Verhalten.

Ergänzend zu den Experteninterviews hatten wir eine Dokumentenanalyse geplant, für die uns die Einrichtung schon vor unserem Besuch vor Ort Material, das heißt Infolyer zu verschiedenen Themen sowie Jahresberichte der vergangenen Jahre, zur Verfügung stellte. Wie sich nach Sichtung des Materials ergab, war die Dokumentenanalyse für unsere Forschungsfrage jedoch wenig ergiebig. Lamnek formuliert als Nachteil einer Dokumentenanalyse, dass „zwar feststehende Fakten und Ereignisse [erhoben werden können], Einstellungen der hinter den Dokumenten stehenden Untersuchungspersonen können jedoch nicht [oder nur sehr begrenzt, RP] ermittelt werden“. (LAMNEK 2005<sup>4</sup>:502) Aus diesem Grund beruhen unsere Ergebnisse, die wir unter Punkt 4 ausführlich darstellen, fast ausschließlich auf den beiden Experteninterviews, deren Zitate durch die Buchstaben A und B unterschieden werden. Die wesentlichen Informationen der Dokumentenanalyse sind im Porträt der Einrichtung unter Punkt 4.1 enthalten.

Bei der Erstellung des Interviewleitfadens orientierten wir uns an den Vorgaben und Empfehlungen von Helfferich. Der Prozess des Fragen Formulierens gestaltete sich recht aufwendig und schwieriger als erwartet. Dem Prinzip der Offenheit, das für qualitative Forschung als Grundlage gilt (vgl. MEINEFELD 2000:266), gerecht zu werden, erforderte, im Voraus keine Hypothesen zu formulieren, sondern etwaige Vorabannahmen zunächst auszublenden. Trotz ständiger Bemühungen, geschlossene und Suggestivfragen zu vermeiden, stellten wir im Nachhinein fest, dass sich im Interview bzw. im Gespräch doch die ein oder andere ungeschickte Formulierung eingeschlichen hatte, was auch bei Friebertshäuser als Gefahr benannt wird: „Nachfragen bergen allerdings die Gefahr, in Form von Suggestivfragen formuliert zu

werden, in die Erwartungen und Unterstellungen des Interviewenden einfließen.“ (FRIEBERTSHÄUSER 1997:376f) Doch kann selbst die Diskussion bei der Erstellung des Leitfadens über mögliche Vorausannahmen oder Implikationen als sehr interessant und aufschlussreich gewertet werden

Die beiden Pädagoginnen, die sich bereit erklärt hatten, für unser Forschungsprojekt zur Verfügung zu stehen, erhielten den Interviewleitfaden auf ihre Anfrage hin zu Vorbereitungszwecken bereits vorab. Die Interviews vor Ort fanden zeitgleich statt, sodass sich unsere Kleingruppe, bestehend aus drei Personen, aufteilte, wobei ein Interview zu zweit geführt wurde. Interessant waren im Anschluss an den Besuch die teils doch recht unterschiedlichen Eindrücke der einzelnen.

Nachdem wir die Interviews geführt hatten, transkribierten wir die Aufnahmen arbeitsteilig und gingen dann in mehreren Schritten ans Sequenzieren und Kodieren. Beim Austausch in der Kleingruppe ergaben sich interessante Sichtweisen und unterschiedliche Lesarten einzelner Passagen.

## **4. Ergebnispräsentation**

### **4.1 Porträt der untersuchten Einrichtung**

Die von uns besuchte Institution ist sowohl Träger als auch Einrichtung.

Unter ihrer Trägerschaft gibt es neben einer Beratungsstelle weitere Einrichtungen, die sich mit Themen wie Anorexie und Bulimie bzw. Essstörungen im Allgemeinen beschäftigt. Sie steht auch Erwachsenen und vor allen Dingen Frauen und Männern offen und ist nicht ausschließlich auf die Differenzlinie Geschlecht konzentriert. Die Idee einer Beratungsstelle speziell für Jungen bestand bereits seit einigen Jahren, jedoch war die Frage der Finanzierung ein Hemmnis. Nachdem die Finanzierungssituation der Institution 2007 deutlich verbessert und abgesichert werden konnte, stand der Erweiterung nichts mehr im Weg.

Die besuchte Einrichtung ist eine Beratungsstelle für Mädchen und junge Frauen im Alter zwischen acht und 20 Jahren im süddeutschen Raum.

Mit seinem Angebot versteht sich die Einrichtung zur Gesundheitsförderung, Sexualerziehung, Sucht- und Gewaltprävention. Das Angebot umfasst sowohl einmalige als auch längerfristige Beratung, die in Informationsberatung und psychosoziale

Beratung zu unterscheiden ist, Mädchengruppenarbeit, Fortbildungen und Elternabende, Selbsthilfegruppen, kollegiale Supervision und Beratung sowie Faltblätter und Broschüren.

Es arbeiten dort vier Pädagoginnen, alle jedoch nur auf Teilzeitstellen. Die Finanzierung basiert zum größten Teil auf der Regelfinanzierung durch die Stadt und das Land Baden-Württemberg und wird durch Spenden und kleinere Beiträge für Beratung und sonstige Angebote ergänzt. Die Angebote folgen, soweit dies möglich ist, dem Prinzip der Nachfrageorientierung. „Wir arbeiten nachfrageorientiert in der Beratung; da greifen wir nix auf, sondern des machen die Mädchen, die ja praktisch in der Gruppenarbeit, die stellen anonyme Fragen und ähm, und aufgrund von den Fragen machen wir die Veranstaltung.“ (A, Zeile 265ff) Die Pädagoginnen greifen das auf, was die Mädchen an Fragen und Themen mitbringen. Eine Methode ist dabei, das Vorabefassen bedeutsamer Themen über anonyme Fragebögen bzw. die Möglichkeit, anonym Fragen zu stellen. Dieses Prinzip der Nachfrageorientierung ist von großer Bedeutung, wenn es um die Frage nach dem Aufgreifen von Differenzlinien geht.

Die Institution ist in Arbeitskreisen auf kommunaler Ebene vertreten und gestaltet die Arbeit auf politischer Ebene mit. Auch die Kooperation mit anderen Einrichtungen ist wichtiger Bestandteil ihrer Arbeit. So wurde beispielsweise 2007 verstärkt das Thema Alkohol aufgegriffen und in Zusammenarbeit mit einer anderen Institution ein Projekt dazu entwickelt.

Das zeigt zum einen, dass Kooperation und Vernetzung wichtig sind und im Fall der Einrichtung funktionieren, zum anderen wird an diesem Beispiel deutlich, dass die Pädagoginnen aktuelle Themen aus dem Leben junger Frauen und Mädchen aufgreifen und Schwerpunkte setzen. Einer dieser Schwerpunkte war z.B. die wachsende Risikobereitschaft unter Mädchen und in diesem Zusammenhang besonders das Thema Alkohol.

## **4.2 Ergebnisse**

Doch zurück zu unserer Forschungsfrage, wie die Pädagoginnen ihre eigene Rolle bzw. die eigene Beteiligung an Dekonstruktion und Aufrechterhaltung von Differenzlinien sehen und welche Bedeutung dabei der Reflexion zukommt.

Im Folgenden werden wir einzelne Aspekte aufgreifen bzw. Kategorien erläutern, die in den Interviews mit den beiden Pädagoginnen zur Sprache kamen und in Zusammenhang zu unserer Forschungsfrage stehen.

#### **4.2.1 Differenzlinien**

Die für unsere Forschungsfrage grundlegende Kategorie ist die der Differenz. Welche Differenzlinien werden von den Pädagoginnen überhaupt als solche wahrgenommen und thematisiert?

Insgesamt konnten wir aus den Interviews sechs bzw. acht Differenzlinien herausfiltern. Sechs der Differenzen wurden explizit als solche benannt, zwei weitere flossen eher indirekt ein. Von beiden Pädagoginnen wurden die Differenzlinien Geschlecht, Migration und Bildung genannt. Mit Blick auf die Einrichtung, ihren Namen und die Zielgruppe ist die Differenzlinie Geschlecht sehr eindeutig und leicht zu erkennen und wurde von den Pädagoginnen auch entsprechend eingebracht:

Also was natürlich, denk ich, was Zentrales is, is, wir sind ja ein altes klassisches Mädchenprojekt und damit war natürlich immer schon die Kategorie Geschlecht ganz zentral für uns. Und ich hab des auch immer als großen Luxus erlebt, dass es hier wirklich einfach um Mädchen gehen darf und dass einfach klar war, des is unser Auftrag, also des war was, was uns immer schon natürlich ganz wichtig war, diesen Unterschied auch so zu sehen. (B, Z. 170ff)

Die besuchte Einrichtung ist speziell für Mädchen und junge Frauen. In diesem Fall ist die Abgrenzung bewusst vollzogen und die Differenzlinie Geschlecht im Fokus.

Um die Fragedimensionen einer intersektionellen Analyse nach Riegel/Stauber (vgl. RIEGEL/STAUBER 2008:6) zu verwenden, kann man sagen, dass durch die Institutionalisierung einer Einrichtung nur für weibliche Klientel die soziale Differenz bzw., um die Unterscheidung von Lutz/Wenning in körperorientierte, (sozial-)räumlich orientierte und ökonomisch orientierte Differenzlinien (vgl. LUTZ/WENNING 2001:21) aufzugreifen, die körperorientierte Differenzlinie Geschlecht im Sinne eines doing difference-Ansatzes bewusst gezogen ist. Damit wird die Kategorie Geschlecht bedeutsam, und zwar dominiert im Sinne eines Ausschlussprinzips weiblich über männlich. Die Differenzbildung ist in diesem Fall jedoch ausschließlich funktional zu verstehen und bleibt dementsprechend und vor allem mit Blick auf Pendant-Einrichtungen für männliche Klientel ohne negative Folgen für die soziale Ordnung.

Die ebenfalls von beiden Pädagoginnen angesprochenen Differenzlinien Migration und Bildung bedürfen im Vergleich zum Geschlecht einer genaueren Betrachtung. Bei Veranstaltungen und Angeboten zum Thema Sexualpädagogik muss ein Migrationshintergrund beispielsweise unbedingt mitgedacht werden.

[...] also für Migration (1) fällt's manchmal eben schon auf, weil's ja auch im sexualpädagogischen Bereich arbeiten und da ist der Umgang (.) schon sozusagen n anderer [...] Des sin eher dann auch so Kleinigkeiten, zum Beispiel ham wir ganz lang so n Holzpenis gehabt (2) um, um Kondome darzustellen und des war denen oft zu offensiv sozusagen als Anschauungsmittel (A, Z. 99ff und 448ff)

Das heißt, dass die Differenzlinie Migration im Bereich von sexualpädagogischer Bildungsarbeit eine besondere Sensibilität erfordert, die im Handeln der Pädagogin mit bedacht werden sollte. Auf keinen Fall darf sie aber stigmatisierend hervorgehoben werden. Bei den Angeboten geht es darum, alle Mädchen einer Gruppe oder Klasse zu einem Thema zu informieren, ohne die verschiedenen kulturellen Hintergründe zu betonen. Auffällig ist dabei auch, dass gar nicht von dem Migrationshintergrund gesprochen werden kann. Die Pädagoginnen im Interview stellten anhand mehrerer Situationen heraus, dass es zum einen Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen gibt, so gestaltet sich ein Beratungsgespräch mit südeuropäischen Mädchen beispielsweise völlig anders als ein Gespräch mit Mädchen aus Osteuropa (vgl. A, Z. 883-893), dass es aber genauso auch unterschiedliche Positionen innerhalb einer Kultur gibt: „Und dann war, gings ums Thema Jungfräulichkeit und es gab ganz heftige Auseinandersetzungen unter den Muslimas selber.“ (B, Z. 238ff)

Ein weiterer wichtiger Punkt, der in den Interviews genannt wurde, ist der, dass es meist nicht ausreicht, nur einen Aspekt im Blick zu haben. Degele/Winker sprechen davon, dass „Intersektionalität [...] die Analyse der Verwobenheit und des Zusammenwirkens verschiedener Differenzkategorien sowie unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit und Herrschaft“ (DEGELE, WINKER 2007) bezeichnet. Diesen Anspruch haben auch die von uns interviewten Pädagoginnen:

[...] und ähm so des auch quasi miteinander zusammenzubringen, also diese Kategorie Geschlecht immer im Kopf, im Blick zu haben und trotzdem aber zu gucken, wo kommen die Mädchen eigentlich her. Ein wichtiges Thema ist das Thema Migration, Migrationshintergrund bei uns. Wobei des was is, was oft gar nicht so ganz einfach is, weil, äh, wenn wir eben Mädchen jetzt nur in so

einmaligen Veranstaltungen sehn, is es gar nicht unbedingt so klar, also wo und wie haben die denn nen Migrationshintergrund. (B, Z. 181ff)

Eine Äußerung an anderer Stelle zielt auf den gleichen Kontext, dass immer mehrere Perspektiven und Ebenen gleichzeitig berücksichtigt werden müssen:

[...] aber was mir schon auffällt, dadurch eben dass ich, ähm (.) viel auch diese Interviews gemacht hab, (4) dass ich find, dass grad eben in der Beratungsarbeit (.) ähm (.) wichtig is, dass ma dieses Thema soziale Differenzen (3) nich aus'm Auge verliert und also so mein Eindruck is, dass, dass es da passier'n kann, dass ma sozusagen (1) sich n Stück weit, weil ma so n individualisierten Ansatz hat, also zu denken, diese eine Person, um die geht's. Und so weiter und dass ma soziale Differenzen dort (3) also is mir öfters passiert, gar nich mitdenkt (3), sondern durch diesen individualisierten Ansatz diese sozialen Differenzen ausblendet in ner Weise, wie's für Mädchen nich hilfreich is. (A, Z. 1067ff)

Neben Geschlecht und Migrationshintergrund stellt Bildung eine dritte Differenzlinie dar, die von beiden Pädagoginnen benannt wird. Bildung und Migration stehen oft in engem Zusammenhang.

Es is zum Beispiel gewesen dieses ‚Zoffen-Projekt‘, äh, es war offen ausgeschrieben und da haben sich eben die Kollegen Förder- und Hauptschulen beworben und damit einfach auch ganz klar Mädchen, die eben auf der Schattenseite stehen, also die sogenannten Verliererinnen der Globalisierung, ähm, auch ganz viele Migrantinnen dann. Also die Erfahrung machen wir dann eben einfach auch immer wieder, dass sich des dann gesellschaftlich abbildet, je weniger Bildung, dass da einfach dann der Migrationsanteil wieder sehr, sehr viel höher is. (B, Z. 198ff)

Da die Angebote und Veranstaltungen der besuchten Einrichtung auch in allen Schularten angeboten werden, erhalten Mädchen unabhängig ihres Bildungshintergrunds die Chance daran teilzunehmen. Der Aspekt Bildung erfährt dadurch eine chancengerechte Betrachtung.

Die weiteren drei Differenzlinien Armut, Glaube und Lebenswelt wurden nur von je einer der beiden Interviewpartnerinnen thematisiert. Armut wurde beispielsweise neben Geschlecht und Migration zu den drei Hauptdifferenzlinien ihrer pädagogischen Arbeit gezählt. Zur Erklärung sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Kollegin, die während des Interviews mehrfach auf die Differenzlinie Armut verwies, viel auf struktureller Ebene arbeitet und somit auch viel mit den Themen konfrontiert ist, die aktuell sind oder besonders auffällig oder einfach viel diskutiert, beispielsweise in Zusammenhang mit der Armutskonferenz, auf die wir unter Punkt 4.2.2 noch zu sprechen kommen.

Die Differenzlinie Glaube ergab sich eher zufällig und tritt in der alltäglichen Arbeit wohl nicht so häufig in Erscheinung. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass die Pädagogin Glaube eher vorbehaltlich als Differenz anführte und für unsere Zwecke gedanklich vorselektiert meinte, „des is jetzt wie gesagt nich ne soziale Differenz, die Sie meinen, aber (.) des is trotzdem ne Differenz“ (A, Z. 1016ff).

Eine weitere Differenzlinie, die nur von einer Kollegin angesprochen wurde, ist die der Lebenswelt.

Und was uns eben auch von Anfang an wichtig war und immer wieder wichtig is, is ja einfach auch drauf zu gucken, dass eben Mädchen nicht gleich Mädchen sind, sondern dass es eben sehr, sehr unterschiedliche Mädchen gibt und sehr, sehr unterschiedliche, ähm, Zusammenhänge, aus denen die kommen, ganz unterschiedliche Lebenswelten auch. (B, Z. 175ff)

Wie bei den Differenzlinien Migration und Bildung wird die Unterschiedlichkeit der Mädchen hinsichtlich ihrer Lebenswelt bei den Angeboten und in der Arbeit der Pädagoginnen nicht herausgehoben, betont und so gefestigt, sondern allenfalls erklärend mitgedacht.

Indirekt kamen in den Gesprächen noch die Differenzlinien Schicht und Alter zum Ausdruck, wobei Schicht hier eher mit Bildung gleichzusetzen ist. (vgl. B, Z. 356f)

Degele/Winker folgend kann als letzte Differenzlinie noch das Alter genannt werden. (vgl. DEGELE/WINKER 2007) Zwar wurde es im Interview nicht explizit als Differenzlinie bezeichnet, der Kontext und die Formulierung lassen jedoch darauf schließen, dass es als eben solche fungiert bzw. fungieren kann.

Sechste Klasse, is n ganz spannendes Alter, weil die da ähm @(. )@ gibt's viele soziale Differenzen. Weil die einen quasi noch eher so diese kindliche Seite haben und die andern aber schon in der Pubertät sehr weit sind. Und des is oft ne riesen Spannweite, die man gar nich unbedingt so zusammenbekommt. Des merken dann die Lehrerinnen im Alltag, dass die Mädchen halt untereinander nich mehr so miteinander klarkommen, weil die einen finden die einen kindisch und die anderen haben dann zum Teil auch n bisschen Schiss vor denen, die dann schon weiter sind, die dann schon auch teilweise relativ heftig sein können, so. (B, Z. 275ff)

Was von unserer Seite aus als weitere Differenzlinien wahrgenommen wurden, sind die Themen Gesundheit und Sexualität. Es lassen sich nur Spekulationen darüber anstellen, warum keine der beiden Pädagoginnen die Differenzlinie Gesundheit nicht als explizite Differenzlinie genannt wurde. Eine Stelle in einem der beiden Interviews könnte den

Schluss zulassen, dass Gesundheit von den Pädagoginnen nicht als eigene Differenzlinie wahrgenommen, sondern unter der Kategorie Geschlecht subsumiert wird.

Und, und wir ham geschlechtsspezifischen Zugang zum, also alle Themen sozusagen, die Gesundheit angehen, weil Gesundheit is ja auch n sehr geschlechtsspezifisches Thema. (A, Z. 255ff)

Wie in der Dokumentenanalyse jedoch zu sehen war, finden viele Angebote zu speziellen Themen statt, die Gesundheit als eigene Differenzlinie durchaus rechtfertigten: Adipositas, Aids, Blasenentzündung, Essstörungen, selbstverletzendes Verhalten etc.. Gleiches gilt für die von uns zusätzlich vorgeschlagene Differenzlinie Sexualität. So gibt es einen extra Flyer zum Thema Homosexualität, „Lesbische Mädchen“, so dass das Thema also durchaus als bedeutsam wahrgenommen wird.

#### **4.2.2 Struktureller Umgang mit Differenzen**

Im Umgang mit den im vorangehenden Teil beschriebenen Differenzlinien muss man zwischen struktureller Ebene und dem eigenen Umgang der Pädagogin mit den Differenzen unterscheiden. Zumindest kam das in einem der beiden Interviews sehr deutlich zum Ausdruck. Auch Degele/Winker weisen darauf hin, dass soziale Ungleichheiten sozialstrukturell verankert sind. (vgl. DEGELE/WINKER 2007:2)

In genanntem Interview wurden im Umgang auf struktureller Ebene eine Armutskonferenz angeführt, die im Sommer 2008 im süddeutschen Raum stattgefunden hat, sowie Genderleitlinien und ein interkulturelles Beratungskonzept, an dessen Erstellung die befragte Pädagogin bzw. die Einrichtung maßgeblich mitgewirkt hat. Das bedeutet, „soziale Ungleichheit is auf jeden Fall so n großes Thema, dass es uns jetzt auf struktureller Ebene für uns relevant wird“ (A, Z. 59ff).

Gleiches gilt für die Genderleitlinien und das interkulturelle Beratungskonzept. Die Differenzlinien Geschlecht und Kultur werden als so bedeutsam wahrgenommen, dass sie auf übergeordneten Ebenen thematisiert und verhandelt werden. Das kann als Zeichen bzw. Versuch verstanden werden, dass nicht nur auf interpersonaler Ebene, sondern auch auf den Ebenen der Organisation strukturelle Unterschiede beachtet werden.

### 4.2.3 Rolle

Bevor wir zum eigenen Umgang der Pädagoginnen mit verschiedenen Differenzlinien kommen, möchten wir an dieser Stelle zunächst auf das Rollenverständnis der Pädagoginnen eingehen.

Beide Interviewpartnerinnen unterschieden die Rollen nach Settings. So erfordert Gruppenarbeit eine andere Rolle als ein Beratungsgespräch mit einem einzelnen Mädchen. Hinsichtlich der Gruppenangebote nannten beide die Rolle der Strukturgeberin, der Vermittlerin, die in all den individuellen Ansprüchen und Fragen der Mädchen den Überblick behalten muss, das Geschehen strukturiert und darauf achtet, dass allen Ansprüchen Genüge getan wird. Das Erfordernis dieser Rolle habe in den letzten Jahren zugenommen.

[...] viele Kinder sind ja nicht mehr (...) trifft Jungs und Mädchen, nicht mehr so gruppenfähig. Also sehr individuell, individualisiert. Und da geht's schon mmh drum, sozusagen zu vermitteln. Also zu vermitteln, dass man als Gruppe jetzt praktisch auch als Gruppe arbeitsfähig sein (2) sollte [...] (A, Z. 641ff)

Diese auf die Gruppenarbeit bezogene Rolle wurde in einem Interview noch weiter ausdifferenziert. Als Strukturgeberin gehe es darum, zum einen einen Rahmen zu bieten und zu gestalten, zum anderen aber auch sich dabei an vorhandenen Ressourcen zu orientieren. Dieser Verweis auf die Ressourcenorientierung spiegelt erneut den Grundsatz der Nachfrageorientierung wider.

Eher auf die Beratungssituation bezogen wurden in beiden Interviews die Pädagoginnen als Begleitung und Orientierung beschrieben. Es geht darum, die Mädchen während einer bestimmten Zeit, das kann länger-, aber auch nur kurzfristig sein, zu begleiten und ihnen Orientierung zu bieten: „Jemand hat eine schwierige Lebenssituation und man begleitet ihn (...) oder sie in dem Fall (2) durch diese schwierige Lebenssituation ein Stück weit mit.“ (A, Z. 623)

Oftmals fehlt den Mädchen, die das Beratungsangebot der Einrichtung in Anspruch nehmen, eine erwachsene Begleit- bzw. Bezugsperson. Diese Funktion übernimmt für eine gewisse Zeit und in beschränktem Maß dann die Pädagogin.

Weiter sehen sich die Pädagoginnen in der Rolle, die Mädchen, die zu ihnen kommen, zu stärken und sie zu Eigeninitiative zu ermutigen. „Und die andere Rolle ist natürlich auch immer, denen zu vermitteln, dass sie praktisch Gestalterinnen ihres Lebens sein können.“ (A, Z. 656ff) Sie wollen ihnen Denkanstöße und Feedback, aber auch Input

geben, die Mädchen herausfordern und unterstützen. Die verschiedenen und vielfältigen Anforderungen, die an eine Pädagogin gerichtet werden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

[...] in den Einzelberatungen kommen die Mädchen ja ganz oft und sagen, helfen Sie mir oder hilf mir, oder was soll ich denn jetzt tun. Und auch da ist mein Verständnis eben zu sagen, ich kann dich dabei begleiten, dass du dich auf den Weg machst. Und ich kann dir Anregungen geben und Nachfragen stellen, Methoden anbieten, damit du für dich deinen Weg findest. Also es geht eben da auch wieder darum, die Mädchen wertzuschätzen und eben zu sagen, sie sind Expertinnen ihrer selbst, und sie kennen sich am Besten da aus. Und haben ganz viel Potentiale, die eben vielleicht verschüttet sind [...] (B, Z. 469ff)

Das alles erfordert professionelle Distanz, was ebenfalls in Zusammenhang mit ihrem Rollenverständnis für wichtig erachtet wurde. (vgl. B, Z. 516f)

#### **4.2.4 Eigener Umgang mit Differenzen**

Im eigenen Umgang mit sozialen Ungleichheiten geht es darum, den Differenzen einerseits gerecht zu werden, sie wahrzunehmen und Wertschätzung zu zeigen, andererseits aber auch darum, Position zu beziehen. Bei beiden Pädagoginnen kam die Sprache auf blinde Flecken, die es sich bewusst zu machen gilt.

Dass man eben auch auf die eigenen blinden Flecke immer wieder aufmerksam werden kann und da einfach sehr wach dabei bleibt und ich glaube auch schon ein bisschen der Wunsch, was ich allerdings glaube uns ganz gut hier gelingt, das jetzt nicht als Bedrohung wahrzunehmen, sondern wirklich auch zu sagen, das ist eine Vielfalt und es ist ne Chance auch das hinzukriegen und wirklich zu gucken, wo stecken jeweils auch die Chancen drin und die Ressourcen oder die Möglichkeiten. (B, Z. 651ff)

Man muss sehr aufmerksam sein und zwar in zweierlei Hinsicht. Es ist unabdingbar, sich eigene Bilder bewusst zu machen und eigene Reaktionen stetig zu beobachten und gegebenenfalls zu hinterfragen. In anderer Weise aufmerksam sein, müssen die Pädagoginnen, wenn es darum geht, Differenzen wahrzunehmen und sie als solche zu erkennen. Nicht immer sind soziale Ungleichheiten offenkundig oder gehen die Mädchen offensiv damit um. Es erfordert ein gewisses Gespür, Hinweise richtig zu deuten. So beschreibt die Pädagogin in einem Interview, wie diffizil es sein kann, die Differenzlinie Armut zu erkennen.

Mmh, Armut is was Anderes. Also Armut is ähm (3) Da, da muss man eher so n bisschen n Gespür haben oder des so n bisschen rauskriegen. Also da geht niemand offensiv mit um. Des is eher so, dass dann, wenn Mädchen ganz lange

nicht zahlen, diese drei Euro, dass man dann da so n bisschen frägt [...] Aber thematisieren – also Armut wird nich so thematisiert, nich offensiv thematisiert, sondern eher (3) ähm, des is so n Thema, was sehr leise mitschwingt (A, Z. 185ff und Z. 204f)

In beiden Interviews wurde besonders deutlich, dass es bei manchen Differenzlinien schneller passieren kann, eine abwertende Haltung einzunehmen, als bei anderen. Dass also genau das passiert, was bei Lutz/Wenning mit Hierarchisierung bezeichnet wird. Die Differenzlinien „folgen der Logik der Grunddualismen [...], die komplementär *scheinen*, aber hierarchisch funktionieren“ (LUTZ/WENNING 2001:20). Die Beispiele aus den Interviews sind der Kategorie Kultur zuzurechnen. Es geht in den meisten Fällen darum, mit welchen unterschiedlichen, kulturell geprägten Sichtweisen die Pädagoginnen beispielsweise in Beratungsgesprächen oder auch Gruppensituationen konfrontiert werden und wie ihre Reaktion darauf ist. Dabei unterscheiden beide zwischen einem Reagieren und einem Reflektieren. In einem Interview ging es beispielsweise um erwünschte und nicht-erwünschte Erweiterungen des eigenen Verständnisses:

[...] die kam wegen selbstverletzendem Verhalten (3) (unvst.) un dann blablabla erzählt die so und dann äh sagt sie, ja ähm, da geht's um, wie die Eltern ihre Kinder schlagen und ähm, dass sie des eigentlich gut findet, wenn Eltern, wenn Eltern ihre Kinder schlagen (2) weil ihr hätt's ja auch nich geschadet (2,5) und äh, und dann wüssten wenigstens die Kinder, wo se dran sin, wenn se geschlagen werden, da gibt's halt immer eine drauf, aber des sei nich so schlimm wie irgendwas Anderes. (.) Und dann staun ich, des würde n, n Mädchen, die praktisch hier aufgewachsen is, also hab ich noch nie sagen hör'n, während Mädchen, die aus Osteuropa kommen, des hab ich schon öfters gehört. (.) Da hab ich, vielleicht als ich's des erste drei, vier Mal gehört hab, hab ich gedacht, häh, (sag mal,) die sin ja aber echt schräg drauf (2) des denk ich nich mehr inzwischen. Aber des, selbst da find ich, isses n schwieriger Schritt, weil des (.) tatsächlich, des is keine Erweiterung (.) also des is schon ne Erweiterung, aber keine Erweiterung, die ich so gern geh (B, Z. 926ff)

An diesem Beispiel kann man gut sehen, dass es eine professionelle Haltung erfordert, eine subjektiv befremdliche Einstellung nicht automatisch abzuwerten, sondern das Ganze distanziert und reflektiert wahrzunehmen.

#### **4.2.5 Herausforderungen**

Im eben beschriebenen eigenen Umgang mit sozialen Differenzen erleben die Pädagoginnen immer wieder Situationen, die Herausforderungen darstellen. Es gibt

Momente, in denen sie sich der eigenen Haltung besonders bewusst sein müssen, um nicht in Subjektivität abzugleiten. Abwertung und eigene, möglicherweise konträre Wertmaßstäbe bilden für die Pädagoginnen die entscheidenden Herausforderungen.

In zwei beschriebenen Beispielen wurde besonders gut deutlich, welchen Spagat die Pädagoginnen unter Umständen bewältigen müssen.

Oder letzte Woche war ich in einer Grundschule, dann war das Thema, sie sollten eine Situation sagen, in der sie das letzte Mal mutig waren. Dann sagte eine: „Ah, als ich habe meiner kleinen Schwester eine runter gehauen habe.“ Da kann ich jetzt nicht wertschätzend sein... „Ha ja, das ist jetzt super mutig“, andererseits war sie jetzt die erste in der Runde, wo klar ist, wenn ich jetzt gleich bei der ersten sage, aber das ist nicht mutig, sondern bitte sei mal woanders mutig. Also das sind dann Herausforderungen, wie setze ich eine klare Grenze, hinterfrage was und trotzdem werte ich das Mädchen nicht ab oder bringe sie in eine Situation, in der sie sich kritisiert und abgewertet fühlt. (B, Z. 505ff)

Ein weiteres Beispiel, in dem es darum geht, möglichst diplomatisch, einen extremen kulturellen Unterschied zu überbrücken, drehte sich um ein Mädchen mit Migrationshintergrund:

Vor kurzem zu mir sagt in der Beratung, wenn jetzt ein Mädchen schwanger wird vor der Ehe, das würde sie ihren Eltern nie sagen, da würde sie umgebracht werden. Sagt ein anderes Mädchen, ja sie würde ihren Eltern alles erzählen und wenn sie dann halt umgebracht wird, das ja dann das gute Recht der Eltern, weil dann hat sie ja was falsch gemacht. Und so... Also das finde ich schon eine extrem hohe Herausforderung. Da einfach auch klar zu machen, das ist eine Grenze, die dürfen auch Eltern nicht überschreiten. [...] Aber wiederum als Deutsche, Weiße dann wieder einer Migrantin gegenüber – ja wie verhält man sich dann da, dass es dann eben gut rüberkommt und da ist schon das Zentrale, dass die Mädchen das Gefühl haben, dass ich ihnen mit Wertschätzung begegne, d.h. nicht, dass ich alles gut finde, was sie macht, aber dass ich zumindest ernst nehme oder versuche zu verstehen. Und dann vielleicht zwei Seiten aufzeigen kann. (B, Z. 520ff)

Neben solchen recht spannungsgeladenen Themen können auch weniger dramatische Umstände eine Herausforderung darstellen. Von jeweils einer der beiden Interviewpartnerinnen wurden als weitere komplexe und diffizile Situationen Rollenkonflikte, vor allem in Bezug zum Ehrenmord-Thema (vgl. B, Z. 537f), Besonderheiten bei der Beratung von Migranten aus unterschiedlichen Kulturkreisen und dabei besonders der Umgang mit osteuropäischen Mädchen genannt:

Ähm, die sin oft sehr abwertend (2), sin oft sehr harsch, nich w- so, so empathisch wie wir find ich. Und wie gesagt ham ganz stark dieses

Leistungsthema (1,5) un des is was, was eher auch in unsrer Kultur, die sehr auf Empathie und Kommunikation angelegt is, des dann eher zur Abwertung führ'n kann. Nich zu (.) expli-, also nich, dass ma's mmh ner, ner verbalisierten Abwertung, aber so zu denken, die soll mal hier ankommen. Un-, und so geht's nich. Also da war'n ma nomal vor ner Herausforderung, des ich echt spannend find (A, Z. 890ff)

Wichtig ist in solchen Situationen auf jeden Fall, sich der eigenen, abweichenden Haltung oder Einstellung bewusst zu sein. Die Problematik, die entstehen kann, eröffnet das Spannungsfeld „Wir“ und die „Anderen“, die hier von der Interviewpartnerin hergestellt wird. Diese polarisierende Konstruktion von Differenz kann einen detaillierten Blick auf unterschiedliche Kulturkreise hemmen und zu (ethnischen) Zuschreibungen, wie z.B. „So sind sie, die...“, führen. Wie beide Pädagoginnen festgestellt haben, geht es nicht darum, unter allen Umständen und unbedingt einen Konsens herzustellen, sondern vielmehr darum, den Mädchen mit Offenheit und Wertschätzung entgegenzutreten und deren Positionen und Perspektiven aus den Differenzen heraus zu verstehen bzw. zumindest nachvollziehen zu können.

#### **4.2.6 Stellenwert der Reflexion**

Der kontinuierlichen Reflexion wird ein hoher Stellenwert beigemessen. Dies zeigt sich einerseits im Anspruch einer Institutionalisierung und dadurch, dass eine Verankerung in der Arbeit vorgenommen werden sollte. Durch die langjährige Tätigkeit der Pädagoginnen konnten mit Reflexion als solche auch schon viele Erfahrungen gemacht werden.

Die hat natürlich einen ganz hohen Stellenwert. Und äh..wir arbeiten zum großen Teil seit vielen, vielen Jahren hier, weil wir dadurch natürlich auch viel Erfahrungen haben und viel Reflexion über die Jahre auch schon machen. (B, Z. 586-588)

Berufserfahrung hebt den Stellenwert der Reflexion dahingehend, dass Themen, die bei den Mädchen relevant sind, schnell erkannt werden. Unklar bleibt jedoch, welche Verbindung direkt mit Reflexion besteht. Kritisch gesehen würde dies bedeuten, dass, wenn Berufserfahrung vorhanden ist, Reflexion automatisiert abläuft. Wenn Reflexion allerdings synonym mit Auseinandersetzung und Einschätzung verwendet wird, so ist eine gewisse Souveränität in der Einschätzung von Themen der Mädchen nachvollziehbar.

Im Weiteren wurde deutlich, dass eine Weiterentwicklung ohne Reflexion nicht möglich ist. Reflexion ist also ein zentrales Element pädagogischer Arbeit. Denn die Reflexion ermöglicht nach Sicht der Pädagoginnen nicht nur, die Einschätzung eigener Fähigkeiten wahrzunehmen, sondern auch Rückmeldung durch Kolleginnen zu erhalten. Die Reflexion also als eine Grundlage, um die eigene Aufmerksamkeit im Umgang mit Differenzen zu erhalten. Dadurch wird man auf Sichtweisen bzw. Zusammenhänge aufmerksam gemacht, die man selbst möglicherweise gar nicht wahrgenommen hat bzw. aktuell wahrnimmt (vgl. synonymes Beispiel Punkt 4.2.4).

also ma muss, des werden wir immer im Team ähm (2,5), ma muss, ma muss viel reflektier'n [...] des geht nich, ohne dass ma praktisch (2) bei uns is es im Team, wo reflektiert wird, aber ohne äh Reflektion oder Evaluation der Arbeit geht des gar nich [...] Also Reflektion, also weil letztendlich m:a hat, kommt immer wieder an die Stellen, wo ma vielleicht irgendwie ähm (2) n blinden Fleck hat oder wo sich was einschleift, (2) da kommt ma von selber nich unbedingt drauf (A, Z. 741-764)

In der Auseinandersetzung mit Reflexion wird auch Evaluation benannt. Die Einschätzung von Qualität nicht aufzunehmen, wird als Schwierigkeit angesehen. Es wird als positiv eingeschätzt, Richtlinien in der pädagogischen Arbeit zu erhalten, wodurch nun auch Träger angehalten sind zu reflektieren und Qualität mit zu sichern.

Und dann haben wir natürlich, was auch super is, (1,5) äh, dadurch, dass es die interkulturellen Leitlinien gibt und äh dadurch, dass wir die Gender-Leitlinien auch mit verfasst haben, is es, ma hat praktisch als Träger jetzt auch die Aufgabe, n Stück weit zu reflektier'n (A, Z. 781-784)

Der Wunsch nach mehr Reflexion, ohne dabei eine besondere Form herauszuheben, wird deutlich. Für uns bleibt allerdings offen, ob von einem persönlichen Bedarf des informellen Austausches auszugehen ist, fehlende Zeit oder fehlende Offenheit für weitere Belange in den Settings die Grundlage sind. Der verwendete Begriff *Raum* lässt unterschiedliche Interpretationen zu.

Aber ja, ich glaube, das ist in jeder Praxis so, dass man sich wünschen würde, man hätte da mehr Raum dafür, weil einfach auch klar ist, es gibt auch ganz viel Wissen hier und man könnte mehr davon profitieren vielleicht. (B, Z. 640-642)

## 4.2.7 Formen der Reflexion

Die vorhandenen Reflexionsformen der befragten Pädagoginnen sind vielfältig und in ihrer Kontinuität unterschiedlich.

Die alltägliche Reflexion beispielsweise nach Veranstaltungen ist nicht immer gesichert. Dies scheint von weiteren Verpflichtungen abhängig zu sein. Dennoch wird nach jeder Veranstaltung bzw. Beratung eine schriftliche Fixierung in Form eines Protokolls vorgenommen. Es wird als wichtige Grundlage für weitere Veranstaltungen bzw. Vorgehensweisen in der Beratung wertgeschätzt.

Also wir schreiben von jeder Veranstaltung, von jeder Beratung ein Protokoll. Indem wir eben einfach auch nochmal ein Stück weit reflektieren, was ist da eigentlich passiert. Warum habe ich, also, wie war der Plan, wie war der Verlauf und wie kam es da dazu? Und wie muss es dann jetzt weitergehend dann weiter gehen oder was steht an? Das ist was ganz wichtiges. (B, Z. 610-614)

Weitere Formen der Reflexion, die von den Befragten genannt wurden, zeigen eine große Bandbreite auf. Diese reicht von der informellen Ebene, um kurzfristigen Irritationen in der Beratung oder aber auch individuellen Befindlichkeiten Raum zu geben bis hin zur Supervision mit unterschiedlichen Fragestellungen.

Die Form der Teamsitzung wird als Möglichkeit genutzt, um organisatorische Fragen und Angelegenheiten zu klären, und bietet wenig bis gar keine Möglichkeit der Reflexion im Team als solches. Berichte, die zu Projektabschlüssen geschrieben werden müssen, werden zwar als anstrengend empfunden, aber auch als gute Möglichkeit gesehen, nochmals in die Auseinandersetzung mit der getätigten pädagogischen Arbeit zu gehen.

Solche Dinge, also bezogen auf spezielle Projekte. Dann muss man bei Projekten immer auch einen Abschlussbericht schreiben. Das ist auch oft anstrengend, aber auch was ganz Wichtiges und das macht man nicht, wenn man es nicht muss. Und da hat man eben auch nochmal wirklich Zeit dazu, um es auch auf den Punkt zu bringen, was ist das Wichtige so letztendlich. (B, Z. 625-629)

Die kollegiale Beratung wird auch als eine weitere Form der Reflexion genutzt, allerdings nicht kontinuierlich.

In ihrem zeitlichen Turnus wird die Supervision noch vor das so benannte Fachteam, das dreimal im Jahr zusammenarbeitet, platziert. Mit einer externen Supervisorin

werden Themen und Zusammenhänge aufgegriffen, die für die Kolleginnen in ihrer (Zusammen-)Arbeit aktuell sind.

Oder spezielle Fälle aus der Einzelberatung, sowas kann auch Thema sein. Da gibt es ein extra Setting. Dann haben wir eine Supervision. Also mit einer externen Supervisorin, die sowohl Fallsupervision als auch Teamsupervision beinhaltet, und wird halt geguckt, was steht an.  
(B, Z. 632-636)

Also wir mach'n äh (3) wir machen, wir ham Supervision. Ham wir ungefähr alle vier bis sechs Wochen (A, Z. 770ff)

Das Team der besuchten Institution hat hohe personale Ressourcen bezüglich der Zusatzqualifikationen der Mitarbeiterinnen. Beide Interviewpartnerinnen verfügen über zusätzliche therapeutische Qualifikationen und bezüglich weiterer Fortbildungen wissen sich die Mitarbeiterinnen gut versorgt.

Abschließend zu dieser Interviewfrage erscheint interessant, dass auch der Faktor Zeit mit Reflexionsleistungen in Verbindung gebracht wird. Wir gehen davon aus, dass die Auseinandersetzung bzw. die Erschließung von Zusammenhängen durch Reflexion ausgelöst werden, aber die Erfassung von Sinn und Logik auch mehr Zeit in Anspruch nehmen kann.

[...] oder kann's Unterschiede geben einfach, also wie ma praktisch (.) des Großwerden begreift oder wie ma sich initiiert auch, also welche Initiationsrituale (1,5) man da macht (.) und ähm (.) und inzwischen is des aber ganz klar, also dass die, zum Beispiel auf Freizeiten kommt des sehr häufig vor, diese Gruppen(.)selbstinitiationen über selbstverletzendes Verhalten, aber (2) des war für mich, da hab ich lange Zeit gebraucht (A, Z. 1025-1030)

## **5. Zusammenfassung und Fazit mit expliziten Theoriebezügen**

Mit der Schlussbetrachtung sollen innerhalb dieses Projektberichts wesentliche inhaltliche Punkte fixiert werden. Dabei ist es uns wichtig, die Ergebnisse unserer Befragung im Bezug zu unseren Eingangsüberlegungen, die zur Formulierung unserer Forschungsfragen geführt haben, zu betrachten.

Innerhalb der ersten Auseinandersetzungen war es für uns wichtig, zu erfahren, wie letztlich Differenzlinien miteinander verwoben sein können und wie bewusst diese den Akteurinnen sind. Durch unsere Frage, welche konkreten Differenzen in der Arbeit eine

Rolle spielen, wurde deutlich, dass es klar benannte Differenzlinien gibt und solche, die eher indirekt einfließen.

So müssen mehrere Differenzlinien gleichzeitig beachtet und in die Arbeit miteinbezogen werden (vgl. Ergebnispräsentation unter 4.2.1 sowie FENSTERMAKER/WEST 2001:237). Es war interessant, dass die Interviewpartnerinnen selbst Unterschiede innerhalb einer Differenzlinie, hier Migration, feststellten. (vgl. 4.2.1).

Gemäß Reindlmeier und Leiprecht kann innerhalb der Erkenntnisse aus den Interviews bestätigt werden, dass nicht nur eine Differenzlinie im Vordergrund stehen kann, wenn von Diversity gesprochen wird (vgl. REINDLMEIER 2007 und LEIPRECHT 2007). So stellen die Expertinnen fest, dass man durch die Betrachtung von Differenzlinien die Person nicht auf diese reduziert, sondern die Betrachtung bezüglich ihrer unterschiedlichen Verwobenheit in Gruppen und Interaktionen aufnehmen sollte.

Ein praktisches Beispiel für aktive Dekonstruktion wurde durch die Vorgehensweise der Interviewpartnerinnen deutlich, die ein spezielles Projekt für bildungsferne bzw. -benachteiligte Jugendliche an Förder- und Hauptschulen initiierten. Damit stellten sie sicher, dass keine Schulart von dieser Form der Angebote ausgeschlossen wurde. Nach Reindlmeier nehmen sie damit die Differenzlinie Bildung an, beteiligen sich aber aktiv daran, diese nicht diskriminierend festzuschreiben.

Der Anspruch, auch die strukturelle Ebene mit in die Auseinandersetzung innerhalb von Diversity-Konzepten aufzunehmen (vgl. DEGELE/WINKER 2007:2), erscheint uns bezüglich der Benennung von Genderleitlinien etc. auf Trägerebene umsetzbar (vgl. 4.2.2).

Im eigenen Umgang mit Differenzen war bei beiden Interviewpartnerinnen erkennbar, dass es für sie wichtig ist, gegenseitige Rückmeldungen zu erhalten, um sogenannte „blinde Flecke“ (vgl. 4.2.4 sowie 4.2.6) zu erkennen. Den Blick auf sich selbst und sein berufliches Handeln zu richten und damit eine Selbstreflexion, wie sie Reindlmeier zentral hervorhebt, zu ermöglichen. (vgl. REINDLMEIER 2007: 25)

Die vielfältigen Reflexionsformen zeigen auf, dass Reflexion als solches einen hohen Stellenwert in der Arbeit der befragten Pädagoginnen hat. Dennoch schließt diese Institutionalisierung nicht ein, dass der Bedarf an persönlicher Reflexion gedeckt ist bzw. auch personale Ressourcen ausreichend genutzt werden können (vgl. 4.2.7).

Reflexivität gehört unbestritten zum Berufsverständnis von PädagogInnen. In welcher Form Reflexion allerdings praktiziert und implementiert wird, ist unterschiedlich. Um eine bewusste Auseinandersetzung eingehen zu können, sind PädagogInnen angehalten, sich und ihr Handeln kontinuierlich zu beleuchten, um ein professionelles Handeln gewährleisten zu können (vgl. LEIPRECHT 2007:4), aber auch Raum für persönliche Befindlichkeiten sicher zu stellen. Wenn Reflexion aufgenommen wird, so besteht die Chance, dass PädagogInnen auf ihre Praxis achten und gleichzeitig auch feststellen können, welche Differenzlinien möglicherweise bisher nicht beachtet wurden oder bereits internalisiert sind und dadurch keine Benennung mehr erfahren (vgl. 4.2.2).

**Als Fazit bzw. pädagogische Konsequenz** möchten wir formulieren, dass es durchaus möglich ist, sich an der Dekonstruktion von Differenzlinien zu beteiligen. Bevor allerdings eine Dekonstruktion aufgenommen werden kann, ist es unerlässlich, zur Einsicht zu kommen, dass Individuen unterschiedlich verortet sind und dadurch nicht nur eine Differenzlinie im Vordergrund stehen kann. Dies gilt es auch bei der Planung und Veranstaltung von Bildungsangeboten zu beachten. Dennoch gehen wir davon aus, dass auch durch die Institutionalisierung von Reflexion in ihren unterschiedlichen Formen ein gewisses „Restrisiko“, sich an der Konstruktion von Differenzlinien zu beteiligen, verbleibt.

Den beiden Mitarbeiterinnen der besuchten Institution möchten wir für ihre Offenheit und ihre Bereitschaft zu den Interviews danken. So war es uns möglich, Einblicke in eine Praxis zu erhalten, die sich täglich mit Differenzlinien, Konstruktion und Dekonstruktion auseinandersetzt.

Tübingen, den 01.10.2008

Martina Ruggeri-Neuscheler, Raphaela Platzer

## 6. Literatur

- DEGELE, Nina; Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. <http://www.feministisches-institut.de/druck/intersektionalitaet.pdf> (27.09.2008).
- FENSTERMAKER, Sarah B.; West, Candace (2001): "Doing Difference" revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 236-249.
- FLICK, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden. Weinheim, München: Juventa Verlag. S. 371-395.
- HELFFERICH, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung von Interviews. Wiesbaden:VS-Verlag.
- KNAPP, Gudrun-Axeli (2005): Intersectionality – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von *Race, Class, Gender*. Feministische Studien, 1. S. 68-81.
- LAMNEK, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- LEIPRECHT, Rudolf (2007): Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule – von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. In: Seemann, Malwine (Hrsg.) (2008): Ethnische Diversitäten Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: Bis-Verlag.
- LUTZ, Helma; Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich. S. 11-24.
- MEINEFELD, Werner (2000): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.)

- (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 265-275.
- NUNNER-WINKLER, Gertrud (2001): Geschlecht und Gesellschaft. In: Joas, Hans (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. Frankfurt, New York: Campus Verlag. S. 265-288.
- REINDLMEIER, Karin (2007): „Wir sind doch alle ein bisschen diskriminiert!“ – Diversity-Ansätze in der politischen Bildungsarbeit. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich: „Alles so schön bunt hier“. Zur Kritik kulturalistischer Praxen der Differenz. Heft 104, Juni 2007. Bielefeld: Kleine-Verlag. S. 25-36.
- RIEGEL, Christine; Stauber, Barbara (2008): Auszüge aus: Die intersektionelle Perspektive auf alltägliche Interaktionsprozesse an der Universität. Unveröffentlichtes Skript, Eberhard Karls Universität Tübingen.
- WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (27.09.2008).

## 7. Anhang: Interviewleitfaden

- Erzählen Sie doch mal: Wie sieht Ihre alltägliche Arbeit in Ihrer Einrichtung aus?

Frage 2:

- In welcher Weise spielen soziale Differenzen und Unterschiede in Ihrer Arbeit eine Rolle?

Frage 2a:

- Welche Differenzen sind das konkret?

Frage 2b:

- In welchen Situationen treten sie in besonderer Weise in den Vordergrund?

Frage 3:

- Inwiefern werden diese in der pädagogischen Arbeit aufgegriffen?

Frage 3a:

- Gibt es konkrete Angebote, durch die Differenzen aufgegriffen werden? Wenn ja, welche?

Frage 3b:

- Erzählen Sie doch mal, wie ein solches Angebot aussehen kann.

Frage 4:

- Wir haben jetzt gerade die sozialen Differenzen thematisiert und wie Sie diese in Ihrer Arbeit aufgreifen. Welche Rolle nehmen Sie nun in dieser Arbeit ein?

Frage 4a:

- Ergeben sich in diesem Zusammenhang bezüglich Ihrer eigenen Rolle Schwierigkeiten? Wie sehen diese aus?

Frage 4b:

- Fällt Ihnen eine konkrete Situation ein, die sich problematisch gestaltet hat?

Frage 4c:

- Welche Chancen sehen Sie bezüglich Ihrer eigenen Rolle?

Frage 5:

- Welchen Stellenwert hat in diesem Zusammenhang eine kontinuierliche Reflexion Ihrer Rolle?

Frage 5a:

- Wie zeigt sich dieser Stellenwert?

Frage 5b:

- In welcher Form findet Reflexion statt?
  
- Abschluss
  - Bei dem, was wir nun alles im Hinblick auf Differenzen besprochen haben, was ist Ihnen hier vor allem wichtig?
  - Möchten Sie noch etwas hinzufügen oder haben Sie noch eine Frage?