

Der Intersektionalitätsansatz als Reflexionsangebot für die Soziale Arbeit

Eine Betrachtung am Beispiel des Umgangs mit Sprache und Begrifflichkeiten

Torsten Linke

Einleitung: Zur Einbindung von Intersektionalität

Im vorliegenden Beitrag wird auf Basis von Expert_inneninterviews¹ der Umgang mit Sprache und Begrifflichkeiten in der Praxis Sozialer Arbeit² unter einer intersektionalen Perspektive thematisiert.³

Für die Betrachtung der Komplexität, der Vielschichtigkeit und der Widersprüche, die sich in den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit anhand miteinander verwobener Lebenssituationen und Problemlagen zeigen, bietet sich eine intersektionale Perspektive als theoretische Grundlage für eine Analyse und Reflexion an (vgl. Bereswill, 2011, S. 212). Durch die Thematisierung sozialer Ungleichheiten, struktureller Benachteiligungen und deren Verwobenheit kann die Reflexion der beruflichen Praxis und die Selbstreflexion einer Person bereichert und

- 1 Die im Beitrag verwendeten Zitate sind aus Interviews entnommen, die im Merseburger Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung« mit Fachkräften in der Sozialen Arbeit geführt wurden. Die Interviews wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.
- 2 Im Anschluss an die Überlegungen Pierre Bourdieus kann Sprache als Instrument zur Herstellung und zum Erhalt von Herrschaftsverhältnissen dienen. Durch die Verwendung einer spezifischen Sprache und bestimmter Begrifflichkeiten können Abgrenzungen erfolgen und soziale Unterschiede manifestiert werden. Damit können Menschen, die nicht über die nötigen Sprachkompetenzen und die Möglichkeit der Aneignung dieser verfügen, ausgeschlossen werden. Dies ist sowohl in Bezug auf die in der Arbeit mit den Adressat_innen verwendete Sprache als auch bei der Kommunikation unter bzw. mit Fachkräften zu reflektieren (vgl. hierzu Bourdieu, 2005, 2017).
- 3 Für eine weitere Einführung bezüglich Intersektionalität wird auf den Beitrag von De Coster, Wolter & Yilmaz-Günay (2014) verwiesen.

damit die Arbeit an der persönlichen und professionellen Haltung der Fachkräfte unterstützt werden (vgl. Walgenbach, 2014, S. 87f.). Für die Soziale Arbeit ergibt sich durch den Einbezug des Intersektionalitätsansatzes auch ein Reflexionsangebot für die Analyse von Klassifikationssystemen in pädagogischen Institutionen und Organisationen und damit verbundenen Praxen (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 237, 243). Die entscheidenden Impulse für Fragen der pädagogischen Praxis, deren praktische Umsetzung und für dementsprechende Konzepte kommen bisher aus den Selbstorganisationen von People of Color (PoC) bzw. von gemeinnützigen Trägern, die diese Ideen übernahmen – und in erster Linie nicht aus dem akademischen Bereich. Dies zeigt sich unter anderem in der Erarbeitung konkreter Materialien für die pädagogische Arbeit.⁴

Ausgehend von der Bewegung US-amerikanischer Schwarzer Frauen gegen diskriminierende Strukturen verfassten Aktivist_innen 1974 ein Statement, in dem die Verflechtung verschiedener Zugehörigkeiten (Identitäten) wie Race, Class und Gender und damit zusammenhängende Diskriminierungen benannt wurden (vgl. Combahee River Collective, 1977). Die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw prägte aufbauend auf diesen Überlegungen 1989 den Begriff *Intersectionality*.⁵

Mit Blick auf die deutsche akademische Debatte kann zusammenfassend unter dem Begriff Intersektionalität verstanden werden, dass

»historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern

4 Vgl. die Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit (HEJ: <http://hej.gladt.com> [29.03.2020]) und für intersektionale Pädagogik (i-PÄD: <http://www.i-paed-berlin.de/de/Downloads/> [29.03.2020]).

5 Kimberlé Crenshaw bezeichnete damit die Überschneidung und Überlagerung verschiedener Diskriminierungsformen. Sie analysierte verschiedene juristische Prozesse in den USA und stellte fest, dass gerade Schwarze Frauen aus der Arbeiterschicht zum Beispiel nicht nur aufgrund ihrer Hautfarbe (Race), sondern auch aufgrund ihres Geschlechts (Gender) und ihrer Schichtzugehörigkeit (Class) Diskriminierungen in ihrer beruflichen Biografie ausgesetzt sind (vgl. Crenshaw, 1989; für eine Auseinandersetzung mit Sprache und Begriffen in diesem Kontext: <https://www.amnesty.de/2017/3/1/glossar-fuer-diskriminierungssensible-sprache>).

in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (intersections) analysiert werden müssen« (Walgenbach, 2014, S. 54f.).⁶

Für diskriminierte Personen ist es nach Maria do Mar Castro Varela (2012) oft schwierig, einzelne Diskriminierungsformen auseinanderzuhalten, zu benennen und somit deren Wirkungen zu erkennen, was sich wiederum auf ihre Handlungsfähigkeit auswirkt. Für Forschung und Praxis ist es demnach wichtig, vorhandene Diskriminierungsformen herauszuarbeiten, zu benennen, gleichwertig zu betrachten und in der Arbeit zu berücksichtigen (ebd., S. 14f.).

Begriffsverständnisse in der Praxis: »es ist echt komplex«⁷

In den Interviews zeigen sich zwei unterschiedliche Begriffsverständnisse von Intersektionalität. Eine Gruppe der Fachkräfte lehnt sich mit einem grundlegenden Verständnis an die oben genannte Definition des Begriffs an und arbeitet in diesem Sinne (auch aus einer Selbstverortung heraus) intersektional. In der anderen Gruppe ist der Begriff Intersektionalität nicht bekannt. Dass die Adressat_innen, mit denen die Fachkräfte arbeiten, von unterschiedlichen Diskriminierungen betroffen sind, ist den Fachkräften bewusst, jedoch nur teilweise mit einem Verständnis der Überschneidung und Verwobenheit der Diskriminierungsformen und der Macht- und Herrschaftsverhältnisse.⁸ Im Folgenden wird auf die erste Gruppe fokus-

6 Die klassische Triade Race-Class-Gender bezieht sich auf die ethnische, klassenspezifische und geschlechtliche Zugehörigkeit von Menschen und daraus resultierende Diskriminierungen. Katharina Walgenbach (2014) sieht den zentralen Fokus von Intersektionalität in der Analyse von sozialen Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsstrukturen. Ausgehend von der historischen Triade könnten weitere Kategorien wie zum Beispiel Alter, Gesundheit, Sexualität oder Staatsangehörigkeit in die Analyse einbezogen werden (vgl. Walgenbach, 2014, S. 67ff.).

7 Zitat Interview FElsP2_3_560.

8 Maria do Mar Castro Varela (2012) trifft hinsichtlich der Analyse in empirischen Untersuchungen eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung. Intersektionalität fokussiert die Verschränkung und das Zusammenspiel von Kategorien, während das Konzept der Mehrfachdiskriminierung diese getrennt sehe, aber hinsichtlich ihrer Wirkung gemeinsam betrachte (ebd., S. 13). Dies könne dazu führen, dass mit dem Konzept der Mehrfachdiskriminierung »die Dynamiken zwischen

siert. Die Komplexität und die Schwierigkeit der Benennung bzw. Gewichtung einzelner Diskriminierungsformen (vgl. Castro Varela, 2012, S. 14) beschreibt eine Expert_in im Interview sehr detailliert und an die eigene Erfahrungswelt angeknüpft:

»Ständige, unnötige Beeinträchtigungen [...] massive Diskriminierung [...] und Benachteiligung oder auch Beleidigung [...] diese Intensität [...] kann sehr viele unterschiedliche Gründe haben. Aber, dass es so ist, dass es [...] Unterschiede gibt oder [...] Dimensionen im Vordergrund stehen, obwohl [man sie] gar nicht auseinander [...] halten kann, [...] macht das Ganze sehr komplex« (FEIs_1_31–33).

Der Begriff Intersektionalität wird in den Interviews kaum selbst von den Fachkräften eingebracht, sondern es wird eher von Mehrfachdiskriminierung und/oder Mehrfachzugehörigkeit gesprochen. Die Vermeidung des Begriffs Intersektionalität in der Praxis entspricht dem Anspruch der Fachkräfte, dass intersektional zu arbeiten auch heißt, verstanden zu werden. Die Expert_in berichtet:

»in unserer Praxis sprechen wir genau mit diesem Verständnis von Mehrfachdiskriminierung. [...] wir verwenden, [...] den Begriff, weil wir merken, dass es besser verstanden wird, [...] in der Praxis wollen wir verstehen, verstanden werden« (FEIs_1_16).

Zu verstehen und verstanden zu werden wird als eine grundlegende Voraussetzung der professionellen Tätigkeit betrachtet. Ein Ziel der Arbeit ist es unter anderem, für die Lebenswelt von Menschen mit Mehrfachzugehörigkeiten und sich daraus ergebenden Mehrfachdiskriminierungen sensibel und diesbezüglich verständnisvoll zu sein. Als eine zentrale Aufgabe wird in den Interviews genannt, dass es wichtig sei, die Haltung von Fachkräften zu verändern. Es zeigt sich bei den Interviewten überwiegend ein praktisch orientiertes Verständnis und weniger ein Interesse an theoretischer Auseinandersetzung zu Intersektionalität. Neben dem Bedarf, Theorie einfach

den unterschiedlichen Diskriminierungsgründen nicht erfasst werden können« (ebd., S. 14). Die Perspektive der Intersektionalität könne hingegen dazu führen, dass durch den Fokus auf die Verflechtungen die Klarheit über und die Benennung der einzelnen Diskriminierungsformen sowie deren Wirkungen verloren gehen (ebd.).

darzustellen und eine gemeinsame Sprache zu finden, sehen es die Expert_innen als komplexe Herausforderung an, an einem generellen empathischen zwischenmenschlichen Verständnis zwischen Fachkraft und Adressat_in zu arbeiten. Ebenso zeigt sich, dass eine Verwendung des Begriffes Intersektionalität und die Auseinandersetzung mit der Theorie bei einem Teil der Expert_innen mit den Erfahrungen aus der praktischen Arbeit zusammenhängen und teils durch diese motiviert wurden. Im folgenden Beispiel wird deutlich, dass die Wahrnehmung verschiedener Zugehörigkeiten und Diskriminierungsformen bei der Fachkraft vorhanden und reflektiert ist. Der Anschluss an die theoretische Perspektive erfolgte erst später.

»Ich glaube, wir sind in der Arbeit von [Projekt A] gar nicht von dem Begriff Intersektionalität ausgegangen, weil wir den damals vielleicht gar nicht kannten. [...] was für uns klar war, war, dass die Thematisierung von Homophobie oder Transphobie (.) oder von Rassismus oder Migration [...] alleine nicht funktioniert« (FEIs_4_46).

In den oben angeführten Beispielen wird eine reflexive Kompetenz der Fachkräfte in Bezug auf die verwendete Sprache und die Begrifflichkeiten sowie eine Sensibilität in Bezug auf die Berücksichtigung der realen inhaltlichen Bedarfe der Adressat_innen deutlich.

Die Verwendung von Sprache in der Praxis: »Wo willst du hin?«⁹

Verschiedene Autor_innen verweisen darauf, dass Bildungs- und Beratungsangebote zu sexuellen Themen die Adressat_innen nicht oder nur unzureichend erreichen (vgl. Busche & Marjanski, 2014; Voß, 2014; Yilmaz-Günay, 2009). Mart Busche und Jacek Marjanski (2014) sehen hier neben der notwendigen Offenheit für die Themen und Bedürfnisse der Adressat_innen die Notwendigkeit, dass die betreffenden Menschen bei der Umsetzung einbezogen werden müssen (ebd., S. 59). Speziell für Angebote der sexuellen Bildung fordert Uwe Sielert (2014) mit Blick auf die Adressat_innen »[e]ine ihren besonderen Interessen und Bedürfnissen sowie Ressourcen angemessene sexuelle Bildung« und, dass diese »ge-

9 Zitat Interview FEIs_3_360.

meinsam mit den Menschen entwickelt werden [muss]« (ebd., S. 41). Aus den Interviews lassen sich verschiedene Bedarfe analysieren, die in einem Kontext mit den oben genannten Punkten hinsichtlich einer adressat_innenorientierten Umsetzung und Berücksichtigung deren Interessen stehen. Ein zentraler Punkt ist hier, wie bei der Auseinandersetzung mit den verwendeten Begrifflichkeiten bereits deutlich wurde, die verwendete Sprache. Dies wird von einer Fachkraft im Interview thematisiert:

»Das sind akademische Begriffe, wie zum Beispiel prekär, Heteronormativität und sowas [...] wir versuchen zu sagen, wenn du dieses Wort benutzt, dann musst du es aber in leichter deutscher Sprache direkt auch erklären [...] sie kriegen es nicht hin, unakademisch zu sprechen« (FEIs_3_368).

Die Fachkraft bezieht ihre Äußerung auf Begriffe, die sie als akademisch geprägte wahrnimmt, und einen akademischen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit den Adressat_innen. Damit verweist sie auch auf bestehende Herrschaftsverhältnisse, da durch die hier verwendete Sprache Menschen ausgeschlossen und diskriminiert werden könnten, die diese aufgrund ihrer Sozialisation nicht verstehen und sprechen (vgl. Bourdieu, 2005, 2017). Die Aussage der Fachkraft bezieht sich auf den Anspruch, in der Praxis verstanden zu werden, und schließt sich an die obigen Ausführungen an. Sie benennt eine grundlegende und in ihrer Wahrnehmung fehlende Kompetenz: den Theorie-Praxis-Transfer in Bezug auf eine adressat_innenorientierte Sprache.¹⁰ Im Interview werden von der Fachkraft, aus einer Reflexion der praktischen Erfahrungen heraus, Anforderungen an Lehre und Ausbildung formuliert. Der Anspruch, sich an den Bedürfnissen der Adressat_innen zu orientieren, wird neben der verwendeten Sprache auch auf die Reflexion der professionellen Rolle und den Theorie-Praxis-Transfer bezogen. Die interviewte Person sieht aus einer intersektionalen Perspektive eine Lücke zwischen der (theoretischen) Ausbildung, den im Studium erworbenen Kompetenzen und den Anforderungen der Praxis. Es fehle die Kompetenz, Theorie in die Praxis und für die Praxis zu übersetzen und damit einen Transfer theoretischer Ideen und Konzepte in die praktische Arbeit zu ermöglichen. In Bezug auf die Arbeit mit Kindern berichtet die Fachkraft im Interview von ihren Ideen und Erfahrungen:

10 Vgl. zu Fragen des Theorie-Praxis-Dialogs auch die Beiträge von Maria Urban und Karoline Heyne in diesem Band.

»wie angehende Erzieherinnen, die dann sagen, [...] die Seite finde ich nicht gut. Ich [...] streich das Wort mal kurz durch. Ich schreib ein anderes drüber und dann würde ich es so oder so in einer Kita einsetzen« (FEIs_3_360).

Von der Fachkraft wird eine konkrete Handlungsmöglichkeit benannt, durch die aus einer reflektierten und sensibilisierten Perspektive heraus direkte Veränderungen möglich sind. In der Praxis kann, wie dieses Beispiel zeigt, zum Teil mit geringem Aufwand ein diskriminierungsärmeres Handeln erreicht werden. Voraussetzung dafür wäre, die in der Arbeit verwendeten Materialien auch unter einer intersektionalen Perspektive zu betrachten. Dies sollte, wie auch andere pädagogische und/oder erzieherische Aufgaben, im Team reflektiert und abgesprochen werden. Im Zitat wird deutlich, dass die Fachkraft auch dem zur Verfügung stehenden Material gegenüber und damit auch den Verfasser_innen und Käufer_innen gegenüber sensibel ist. Es geht ihr nicht darum, Materialien auszutauschen oder zu ächten, sondern diese gezielt zu verändern, um Diskriminierungen zu vermeiden. Das kann bereits durch den Austausch eines Wortes erreicht werden. Die Fachkraft berichtet im Interview, dass sie die in den meisten Kinder- und Schulbüchern verwendete Sprache kritisch sieht. Sie problematisiert, dass über die verwendete Sprache und die bildlichen Darstellungen Stereotype, Vorurteile und Diskriminierungen vermittelt werden können. Sie bezieht dies auf eine in vielen Büchern heteronormative und/oder mehrheitsdeutsch geprägte Darstellung und dementsprechende Texte. In diesen würde die reale gesellschaftliche Vielfalt zu wenig berücksichtigt, und dadurch könnten sich Menschen ausgeschlossen und diskriminiert fühlen. Für Fachkräfte brauche es daher eine entsprechende Sensibilität und Kompetenzen zur Gestaltung eines diskriminierungsärmeren Umgangs.

Eine andere Expert_in berichtet im Interview davon, wie in der Einrichtung mit dem Vorwurf von Adressat_innen umgegangen wurde, dass Fachkräfte sich – bezogen auf sprachliche Äußerungen gegenüber Adressat_innen – rassistisch verhalten würden. Das wurde im kollegialen Rahmen thematisiert. In der Diskussion unter den Kolleg_innen kam es – möglicherweise aufgrund der Konfrontation mit diesem Vorwurf – auch zu rassistischen Äußerungen, wie die Fachkraft berichtet. Dies wurde als Anstoß für eine interne Auseinandersetzung genommen. Neben der weiteren Diskussion im Team erfolgten innerhalb des Trägers Bildungsangebote und Diskussionsrunden für alle Mitarbeitenden, die zu einem sensibleren und diskriminierungsärmeren Umgang untereinander und in der Interaktion

mit den Adressat_innen führten. Daran wird deutlich, wie wichtig eine entsprechende Fehlerkultur in der Einrichtung, aber auch für die einzelnen Fachkräfte selbst ist, um mit solchen Situationen und möglichen Verletzungen umzugehen, und eine Sensibilisierung als Basis einer Veränderung zu erreichen. Ines Pohlkamp (2012) sieht eine Fehlerkultur, die solch eine Auseinandersetzung möglich macht, als unabdingbare Grundlage für ein professionelles Handeln, da durch die Vielheit sozialer Differenzen in der pädagogischen Arbeit Fehler passieren und Verletzungen auftreten können (ebd.). In diesem Zusammenhang wird von der Fachkraft auch auf die verwendete Sprache eingegangen und daran deren Bedeutung deutlich:

»Wen schließen wir durch unsere Sprache eventuell aus und halt eben, wenn da so Sachen entdeckt werden, wie können wir das verändern [...] dass [sich] darauf geeinigt [wurde], dass wir hier ein Ort sein wollen, der halt eben [so] diskriminierungsarm wie möglich arbeitet?« (FEIsP2_13_126)

Die Fachkraft nimmt eine diskriminierungssensible Perspektive ein, indem sie reflektiert, dass durch Sprache Menschen ausgeschlossen werden können, und ist damit sensibilisiert für die Situation, dass bestimmte Menschen oder Gruppen sich nicht in der verwendeten Sprache wiederfinden und dadurch diskriminiert werden und dies so empfinden können. Gleichzeitig zeigt sie Sensibilität hinsichtlich des alltäglichen Umgangs mit Sprache und daraus folgenden Diskriminierungen in Bezug auf eine angemessene Fehlerkultur in der Einrichtung. Ihr geht es um eine Veränderung, die durch eine Aushandlung und Einigung erreicht wird. Die Fachkraft formuliert eine reflektierte, an ihre Alltagserfahrung anknüpfende Zielstellung, indem sie sagt, sie möchte einen Ort schaffen, der so diskriminierungsarm wie möglich arbeitet. Durch diese Formulierung nimmt sie eine Abgrenzung zum Ideal einer gänzlich diskriminierungsfreien Umgebung vor. Dies verweist auf ein Bewusstsein, dass Fehler und Verletzungen auch Teil des Arbeitsalltages sind und daher eine entsprechende Fehlerkultur nötig ist (vgl. Pohlkamp, 2012).

Fazit: Die Bedeutung von Reflexion

Bezugnehmend auf das oben angeführte Zitat einer Fachkraft »Wo willst du hin?« stellt sich für Fachkräfte in der sexuellen Bildung die Aufgabe,

die eigenen Motivationen und Interessen, und deren Einfluss auf die professionelle Tätigkeit zu reflektieren. Daran gekoppelt ist die Reflexion darüber, wie die Bedürfnisse und Interessen der Adressat_innen ausreichend berücksichtigt werden können, und wie die Angebote inhaltlich und praktisch umgesetzt werden. Sprache ist dabei zentrales Medium. Die sprachliche Sensibilität sollte dabei, wie im letzten Zitat deutlich wird, die Kommunikation innerhalb des Teams und zwischen allen Beteiligten einer Einrichtung einschließen. Ulrike Schmauch (2015) verweist in diesem Kontext auf Diskriminierungen von Jugendlichen in Einrichtungen der Sozialen Arbeit bezüglich deren sexueller Orientierung und/oder Identität durch Fachkräfte. Zu diesen Diskriminierungen komme es auch aufgrund einer fehlenden Reflexion, Sensibilität und unzureichender Kompetenzen (ebd., S. 172ff.). Der Intersektionalitätsansatz als Reflexionsangebot kann eine Erweiterung der professionellen Perspektive ermöglichen, für die Wahrnehmung von Diskriminierungen sensibilisieren und so die Gestaltung eines diskriminierungsarmen pädagogischen Settings und dazugehöriger Strukturen, mit Blick auf das Handeln der einzelnen Fachkräfte sowie das Handeln von Teams, Einrichtungen und Trägern unterstützen.

Folgende Fragen stellen sich diesbezüglich für eine Auseinandersetzung und eine Reflexion im Kontext sexualisierter Gewalt: Welche Zusammenhänge zwischen Diskriminierungsformen und sexualisierter Gewalt lassen sich beschreiben? Welche praxisrelevanten Ableitungen ergeben sich in Bezug auf die Prävention von Diskriminierungen und sexualisierter Gewalt und den Umgang damit in der Sozialen Arbeit? Wie lässt sich eine intersektionale Perspektive in die Praxis Sozialer Arbeit einbinden?

Literatur

- Bereswill, M. (2011). Intersektionalität. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (S. 210–213). Weinheim: Juventa.
- Bourdieu, P. (2005). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (2017). *Sprache. Schriften zur Kultursoziologie 1*. Berlin: Suhrkamp.
- Busche, M. & Marjanski, J. (2014). Wir können nicht etwas für Migrant_innen ohne diese tun. *Sozialmagazin*, 39(3–4), 54–59.
- Castro Varela, M. d. M. (2012). Einleitung: Traurige Forschung. In LesMigras (Hrsg.), *»... nicht so greifbar und doch real« Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland* (S. 9–19). [http://www.lesmigras.de/tl_files/lesmigras/kampagne/Dokumentation Studie web.pdf](http://www.lesmigras.de/tl_files/lesmigras/kampagne/Dokumentation%20Studie%20web.pdf) (29.03.2020).

- Combahee River Collective (1977). The Combahee River Collective Statement. http://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf (14.06.2016).
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. <http://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf> (14.06.2016).
- De Coster, C., Wolter, S. & Yılmaz-Günay, K. (2014). Intersektionalität in der Bildungsarbeit. In M. Hawel & S. Kalmring (Hrsg.), *Bildung mit links! Gesellschaftskritik und emanzipierte Lernprozesse im flexibilisierten Kapitalismus* (S. 118–135). Hamburg: VSA Verlag.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pohlkamp, I. (2012). Differenzsensible/intersektionale Bildung – Ein Theorie-Praxis-Dilemma? Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies«, Universität Hamburg, 29.10.2012. http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/pohlkamp_29102012.pdf (27.03.2017).
- Schmauch, U. (2015). Sexuelle Vielfalt und Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In B. Bretländer, M. Köttig & T. Kunz (Hrsg.), *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion* (S. 170–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sielert, U. (2014). Sexualerziehung, sexuelle Bildung und Entwicklung von Sexualkultur als sozialpädagogische Herausforderung. *Sozialmagazin*, 39(1–2), 38–45.
- Voß, H.J. (2014). Geschlechtliche und sexuelle Zurichtungen im Kapitalismus. *Sozialmagazin*, 39(3–4), 90–96.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Yılmaz-Günay, K. (2009). Andere Realitäten – gleiche Homophobie. *Jugendkultur, Religion und Demokratie. Politische Bildung mit jungen Muslimen (ufuq-Newsletter)* 11, 2–4. <http://www.ufuq.de/pdf/Newsletter%2011-2009.pdf> (05.09.2018).

Der Autor

Torsten Linke, Dr. phil., Diplom-Sozialarbeiter, M.A. Angewandte Sexualwissenschaft, Professor für Sozialarbeitswissenschaften an der Hochschule Zittau/Görlitz mit dem Schwerpunkt Soziale Einzelfallhilfe, Sozialmanagement und Ethik in der Sozialen Arbeit, von 2016 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Merseburg im Forschungsprojekt »Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung«.

Kontakt: torsten.linke@hszg.de