

Rudolf Leiprecht  
(Hrsg.)

**Politik**  
und Bildung

# Diversitäts- bewusste Soziale Arbeit



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

Reihe Politik und Bildung – Band 62

---

Rudolf Leiprecht (Hrsg.)

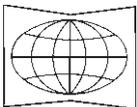
**Diversitätsbewusste**

**Soziale Arbeit**



Rudolf Leiprecht (Hrsg.)

# Diversitätsbewusste Soziale Arbeit



**WOCHEN  
SCHAU  
VERLAG**

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag  
Schwalbach/Ts. 2011

### **[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl-Design  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
ISBN 978-3-89974686-0

**E-Book** ISBN 978-3-7344-1453-4

# Inhaltsverzeichnis

Rudolf Leiprecht	
Einleitung .....	7
<b>1. Theorie und Praxis von Sozialpädagogik .....</b>	<b>12</b>
Rudolf Leiprecht	
Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik .....	15
Hans Thiersch	
Diversity und Lebensweltorientierung .....	45
Heike Fleßner	
Die Kategorie Gender in der diversitätsbewussten Sozialpädagogik .....	61
Albert Scherr	
Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse .....	79
<b>2. Jugendforschung und Jugendarbeit .....</b>	<b>91</b>
Ann Phoenix	
Youth, Research and Doing Intersectionality .....	93
Wiebke Scharathow, Rudolf Leiprecht	
„Wenn die mir gar nicht zuhören wollen“ – Ein eigener Dokumentarfilm als Medium von Forschung und Bildungsarbeit zu Rassismus und Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen .....	109
Rudolf Leiprecht	
Zur Problematik von Stereotypen über „Kulturen“, „Ethnien“ und „Nationen“: Begriffe, Mechanismen und Funktionen – Text und Übung zum Einstieg in einen rassistuskritischen Bildungsprozess auf Workshopebene .....	135

**3. Entwicklungsarbeit und Begleitforschung in der Praxis ..... 147**

Richard Krisch, Wolfgang Schröer

Sozialräumliche Jugendarbeit und Diversität – zur Entwicklung eines  
Positionspapiers im Verein Wiener Jugendzentren ..... 149

Anke Spies

Sozialpädagogische Wegeplanung – Schulformunabhängige Impulse für  
Benachteiligtenförderung und Schulentwicklung ..... 165

Bertina Schmidt

Brüche, Brüche, Widersprüche ...

Subjektwissenschaftliche Begleitforschung emanzipatorischer politischer  
Bildungsarbeit in der Schule ..... 195

Bedia Akbas, Dirk Ysker

Das Modellprojekt „Bildungserfolg durch Gestaltung von Vielfalt“ ..... 217

Autorinnen und Autoren ..... 233

Rudolf Leiprecht

## Einleitung

In unseren Gesellschaften werden Menschen oft im Kontext von vereinheitlichenden Konstruktionen als „Großgruppen“ wahrgenommen und unterschieden, also z. B. *die* Ausländer, *die* Deutschen, *die* Türken, aber auch *die* Schwulen, *die* Jugendlichen usw. Dabei geht es um Fremd- und Selbstzuschreibungen, die auf die Bedeutung von Geschlecht, sexueller Orientierung (also entlang von Homosexualität bzw. Heteronormativität), Familiensprache, Religion, Herkunft, Migrationshintergrund, Hautfarbe, sozialer Klasse bzw. Schicht, Alter und Generation und/oder geistiger und körperlicher (Nicht-)Beeinträchtigung verweisen. All diese Gruppenkonstruktionen tragen zu Differenzlinien bei, die häufig mit mannigfachen Problemlagen, Benachteiligungen und Negativbewertungen, aber auch – auf der jeweils „anderen“ Seite – Privilegien und Begünstigungen einhergehen. Und es ist wenig überraschend, dass entlang dieser Differenzlinien deshalb oft auch unterschiedliche Ressourcen, Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Lebensweisen, Krisenbewältigungsmuster festzustellen sind. Um Menschen in prekären Lebensverhältnissen und kritischen Situationen gerecht zu werden und zugleich das Ziel eines *Mehr an sozialer Gerechtigkeit* nicht aus dem Auge zu verlieren, haben sich auch in der Sozialen Arbeit (= Sozialpädagogik und Sozialarbeit) diversitätsbewusste Ansätze entwickelt.

Diversitätsbewusste Ansätze verlangen die Entwicklung einer *besonderen Aufmerksamkeit* für die genannten Differenzlinien, wobei davon ausgegangen wird, dass solche Unterschiede in historischen und gesellschaftlichen Prozessen, die mit bestimmten Konstellationen von Interessen, Macht und Dominanz verbunden waren, „gemacht“ wurden und zu u. U. folgenreichen Unterscheidungen führten. Solche Differenzlinien sind jedenfalls bereits „in der Welt“ und in unterschiedlicher Weise bedeutungsvoll. Es wäre unangemessen, sie zu ignorieren. „Differenzblindheit“ wäre völlig fehl am Platz und würde eher dazu führen, ungleiche und ungerechte Verhältnisse zu verfestigen. Gleichzeitig müssen wir uns jedoch im Klaren darüber sein, dass wir „in“ solchen Unterschieden leben und sie möglicherweise mit eigenen Unterscheidungen reproduzieren. Diese „Verstrickung“ ist selbstreflexiv zu bearbeiten.

Deutlich ist, dass die Analyse von Differenzlinien, Unterschieden und Unterscheidungen, die Kritik damit verbundener sozialer Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten und eine entsprechende Selbstreflexion auf theoriebezogene Konzepte angewiesen sind. Diese dürfen allerdings nicht mit der aktuellen

„Wirklichkeit“, so wie wir sie in unseren Handlungs- und Praxisfeldern erfahren, gleichgesetzt werden. Es handelt sich vielmehr um kritische Fragen an diese „Wirklichkeit“.

Die Aufmerksamkeit, die bei diversitätsbewussten Ansätzen gefordert ist, ist also voraussetzungsvoll und muss theoretisch reflektiert und zugleich offen gegenüber empirischen Phänomenen sein. Es handelt sich hier um eine *untersuchende Haltung*, die es ermöglicht, „mehr“ zu sehen und zu hören, angemessene Fragen zu stellen und – gemeinsam mit anderen – zu einer verändernden Praxis zu kommen. Die Professionellen Sozialer Arbeit müssen dabei jeweils eine sehr anspruchsvolle *Balance* finden, wobei mit Balance mindestens dreierlei gemeint ist:

- Erstens müssen zwar – wie erwähnt – aus Gründen der Gerechtigkeit und im Zusammenhang eines Arbeitens *gegen* Benachteiligung und Ausgrenzung Differenzlinien wahrgenommen werden, jedoch dürfen Individuen nicht auf einen bestimmten Unterschied oder eine bestimmte Unterscheidung *reduziert* werden. Eine solche einseitige Betonung – die leider auch in der Sozialen Arbeit oft zu beobachten ist – macht nämlich u. U. unsichtbar, dass in einem konkreten Fall z. B. nicht nur ein Migrationshintergrund (bzw. ein sich darauf beziehendes Zuschreibungsmuster) wirksam ist, sondern gleichzeitig oder auch vor allem Generationsverhältnisse, Geschlechterverhältnisse und/oder soziale Schichtungsverhältnisse von Bedeutung sind. Das hilfreiche Konzept der *Intersektionalität* fordert uns hier dazu auf, stets nach *mehr* als *einer* einzelnen Differenzlinie zu fragen (z. B. haben Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund auch mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen über „Männlichkeit“ oder „Weiblichkeit“ zu tun), grundsätzlich davon auszugehen, dass soziale Gruppen *nicht* homogen sind (z. B. gibt es bildungserfolgreiche und bildungsferne, sozial benachteiligte und mittelschichtorientierte Familien mit türkischem Migrationshintergrund) und darauf zu achten, in welcher Weise verschiedene Differenzlinien wechselseitig zusammenspielen.
- Zweitens dürfen bei der Berücksichtigung von Unterschieden und Unterscheidungen Menschen *nicht* in *gruppenbezogene Schubladen* gesteckt werden, auch dann nicht, wenn eine ganze Bandbreite von zusammenwirkenden Differenzlinien berücksichtigt wird. Individuen müssen auch als solche wahrgenommen werden. Dabei muss allerdings deutlich sein, dass sie „nicht freischwebend in der Luft“ hängen (es gibt keine vollständige Autonomie), sondern mit den historischen und gesellschaftlichen Kontexten, in denen sie leben, zu tun haben – jedoch *keineswegs* so, dass aus einem Wissen über diese Kontexte abgeleitet werden kann, wie genau die einzelnen Menschen damit *umgehen* (wenn eine solche einfache Ableitung möglich wäre, würde sich das Nachdenken zu Individuellem erübrigen).

- Drittens sind Differenzlinien entlang von Gruppenkonstruktionen nicht immer mit sozialen Benachteiligungen, Ausgrenzungsprozessen, Negativbewertungen usw. verbunden. Manches, was im Zusammenhang mit Unterschieden und Unterscheidungen z. B. auf dem Schulhof oder im Freundeskreis passiert, kann durchaus auch harmlos sein, als lustvoll erlebt werden, kurzfristig für die Beteiligten einen erfreulichen Sinn machen usw. Professionelle Sozialer Arbeit müssen also in der Lage sein, zumindest ansatzweise die jeweilige Bedeutung von Unterschieden und Unterscheidungen für die beteiligten Subjekte und ihre sozialen Kontexte zu erfassen. Handelt es sich um eine bedeutungsvolle Angelegenheit im skizzierten Sinne (also mit Ausgrenzung, Negativbewertung usw. verbunden), müssen sie die jeweiligen Unterschiede und Unterscheidungen thematisieren und hinterfragen können. Dazu gehört u. U. auch, ihrer Entstehungsgeschichte – womöglich verbunden mit Dominanz- und Machtverhältnissen – nachzugehen und Unterdrückung und Benachteiligung zu skandalisieren. Handelt es sich hingegen um eine im skizzierten Sinne „unschädliche Geschichte“, gilt es, Unterschiede und Unterscheidungen „stehen zu lassen“ und/oder Tendenzen einer unnötigen „Aufladung“ mit Bedeutung vorzubeugen.

Es ist deutlich, dass dies hohe Anforderungen sind, die an Professionelle Sozialer Arbeit gestellt werden. Davon kündigt auch dieses Buch. Es bezieht sich auf ein fachliches Diskursfeld, welches sich in den letzten zehn Jahren um Stichworte wie soziale Heterogenität, Differenzen, Diversity Education, Managing Diversity und Inklusion herausgebildet hat. Das Buch ist als eine Einführung, wenn auch auf hohem Niveau, konzipiert, das in der Aus- und Weiterbildung von Professionellen Sozialer Arbeit benutzt werden kann. Es verfolgt aber zugleich den Anspruch, theoriebezogen *und* praxisnah aktuelle Entwicklungen zu diskutieren und Lösungsvorschläge für komplexe Gegenstände und komplizierte Fragen vorzulegen.

### **Die Gliederung des Buches versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden**

In einem ersten Teil – überschrieben mit dem Titel *Theorie und Praxis von Sozialpädagogik* – finden sich Beiträge, die die Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit eines diversitätsbewussten Ansatzes aufzeigen, die Diskussionslinien innerhalb des Fachdiskurses nachzeichnen und begründete Hinweise für die weitere Entwicklung von Theorie und Praxis geben.

In einem zweiten Teil folgen Beiträge, die auf der Grundlage neuerer Forschungsarbeiten die Wahrnehmung für eine verändernde Praxis verbessern können, wobei ein Schwerpunkt auf *Jugendforschung und Jugendarbeit* gelegt wird.

In einem dritten Teil wird auf die *Entwicklungsarbeit und Begleitforschung in der Praxis* eingegangen. Dabei kommen auch Handlungsfelder in den Blick, die sowohl auf Jugendarbeit als auch auf Schule hinweisen.

Ein Wort noch zur Einleitung, um Missverständnissen vorzubeugen: Der Vorschlag für eine *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*, der hier unterstützt und vorangetrieben wird, zielt *nicht* auf die Bildung einer neuen Schule oder einer neuen Teildisziplin. Dies wäre in keiner Weise sinnvoll und angemessen. Vielmehr handelt es sich um eine *Querschnittsaufgabe* für die *Theorie und Praxis von Sozialer Arbeit insgesamt*, die allerdings darauf angewiesen sein wird, auf *Spezialisierungen* zurückzugreifen. Keine einfache Sache, da zugleich eine *umfassende* Auseinandersetzung mit der Theorie und Praxis von Sozialer Arbeit sowie ihren breit gefächerten Arbeitsfeldern – Kinder- und Jugendhilfe, Familienhilfe, Altenhilfe, Heimerziehung, Drogenarbeit, Sozialberatung, Jugendbildung, Jugendarbeit, Schulsozialarbeit, Bewährungshilfe etc. – stattfinden muss. Zudem sind diversitätsbewusste Ansätze auf eine Zusammenarbeit mit Interkultureller Pädagogik, Geschlechterpädagogik und Sonder- und Rehabilitationspädagogik angewiesen, allesamt erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen, die wiederum jeweils untereinander zu einer engen Kooperation aufgefordert sind. Womöglich ist in Bezug auf den letztgenannten Punkt die Entwicklung und Förderung von Zusammenarbeit an einer Universität einfacher: Ich selbst arbeite beispielsweise an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in einer Fachgruppe Sozialpädagogik, die einem Institut für Pädagogik zugeordnet ist, die wiederum zu einer Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften gehört. Die alltägliche Begegnung und Auseinandersetzung mit Kolleginnen und Kollegen der Interkulturellen Pädagogik – einer weiteren Fachgruppe am selben Institut – und Kolleginnen und Kollegen des benachbarten Instituts für Sonder- und Rehabilitationspädagogik – ist angesichts gemeinsamer Studiengänge (mit gemeinsamen Modulen und Lehrveranstaltungen) und „verwandter“ Fragestellungen, die sich auch auf die Forschung beziehen, nicht nur im wahrsten Sinne des Wortes überaus *nabeliegend*, sondern auch erforderlich und gewünscht.

Entstanden ist die Idee zu diesem Buch bei einer Tagung, die im Sommer 2007 in Oldenburg unter dem Titel „Diversitätsbewusste Sozialpädagogik“ in Verbindung mit meiner Antrittsvorlesung stattfand. Grundzüge meines damaligen Vortrages habe ich im darauf folgenden Jahr in der *Neuen Praxis* publiziert (vgl. Leiprecht 2008), aber die Erscheinung des vorliegenden Bandes ließ auf sich warten. Bei den Autorinnen und Autoren, die bereits recht früh ihre Texte eingereicht hatten und mit einigen Veränderungswünschen zu tun bekamen, um stets auf dem neusten Stand zu bleiben, möchte ich mich für ihre große Geduld bedanken.

Mittlerweile ist die Debatte zu Diversität im deutschsprachigen Fachdiskurs Sozialer Arbeit erfreulicherweise nicht nur angekommen, sondern weitet sich aus. Davon zeugen auch neuere Texte und Bücher, die sehr gut zu dem vorliegenden Band passen (vgl. z. B. Lamp 2010 oder Plößer 2010).

## Literatur

- Lamp, Fabian (2010): Differenzsensible Soziale Arbeit – Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung. In: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden. S. 201-217.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik: Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 38. Jg., 2008. S. 427-439.
- Plößler, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessler, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden. S. 218-232.



# **Kapitel 1**

## **Theorie und Praxis von Sozialpädagogik**

---



*Rudolf Leiprecht*

## **Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik<sup>1</sup>**

### **1. Einleitung**

Im folgenden Beitrag möchte ich den langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik skizzieren. Dabei versuche ich, die Notwendigkeit dieses Weges zu begründen und auf einige weit verbreitete Fallstricke und Missverständnisse hinzuweisen. Obwohl ich hier eine diversitätsbewusste Perspektive einnehme, ist bei den Beschreibungen und Argumentationen deutlich, dass ein wichtiger Ausgangspunkt meine eigene Geschichte als Sozialpädagogin *und* Interkultureller Pädagogin darstellt, wobei ich die Rassismusforschung und Rassismuskritik stets als unverzichtbaren Bestandteil dieser (Teil-)Disziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaften betrachtet habe.

### **2. Zum spezifischen Begründungsdiskurs von Diversity/ Diversität in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften**

Wissenschaftliche Begriffe stellen theorie- und forschungsbezogene Verdichtungen dar, mit deren Hilfe komplexe Sachverhalte aufgeschlüsselt werden sollen. Sie funktionieren im Wissenschaftsdiskurs häufig wie Metaphern, die eine Signalfunktion haben und auf zentrale Merkmale aufmerksam machen. Allerdings können Begriffe gewissermaßen untreu gegenüber denjenigen werden, die sie mit spezifischen Begründungen formuliert haben. Sie können eine Eigendynamik entfalten, in deren Verlauf sich die zentralen Begriffsinhalte von den Absichten und Motiven ihrer Autorinnen und Autoren entfernen. Wir beobachten oft, dass Begriffe abgelehnt und verworfen, aber eben auch aufgegriffen, in bestimmter Weise besetzt, ja umbesetzt und in ihrer Aussagerichtung umformuliert werden. Meist finden dann Deutungskämpfe um diese Besetzungen und Lesarten statt. Solche Deutungskämpfe sind in der Wissenschaft durchaus sinnvoll, wenn sie

---

1 Eine stark gekürzte Version dieses Beitrages ist in der Zeitschrift *Neue Praxis* erschienen (vgl. Leiprecht 2008). Gegenüber dem dortigen Text sind die Abschnitte 1, 2, 5, 6 und 8 völlig neu verfasst. Zum Gebrauch des Begriffs *Sozialpädagogik* vgl. die Fußnote 1 im Beitrag von Heike Fleßner im vorliegenden Band.

mit wissenschaftlichen Begründungen und Argumentationen geführt werden, allerdings – und wir dürfen hier nicht naiv sein – geht es auch im Wissenschaftsbereich leider nicht nur um bloße Erkenntnis, sondern oft eben auch um egoistischen Narzissmus, einseitigen Machtgewinn, politischen Einfluss und um partikuläre Gruppeninteressen, die als angebliche Allgemeininteressen ausgegeben werden.

Gleichzeitig – und dies ist für Erziehungs- und Bildungswissenschaften von besonderer Relevanz – kommt es nicht nur im Wissenschaftsbereich, sondern auch im Alltag zu unterschiedlichen Lesarten, Interpretationen und Assoziationen, wobei Wissenschaftsdiskurs und Alltagsdiskurs durchaus miteinander in Verbindung stehen.<sup>2</sup> Aus dem Begriff kann hier ein *bloßes Wort* werden, das nicht nur mit einer spezifischen begriffsbezogenen Begründung und Bedeutung benutzt wird, sondern eine ganze Bandbreite von weiteren Begründungen und Bedeutungen transportiert. In unserem Gegenstandsbereich bringt dies einige Kolleginnen und Kollegen zum Beispiel dazu, in Fortbildungskontexten das *Wort* Kultur zu vermeiden und stattdessen das *Wort* Lebenswelt zu benutzen: Kultur führt durch seine parallele Verwendung in den politischen und alltäglichen Diskursen in der Tat sehr schnell zu Lesarten, die einheitliche und in sich geschlossene Nationalkulturen assoziieren, und Lebenswelt scheint hier zunächst unverfänglicher und viel deutlicher auf individuelle und möglicherweise heterogene Kontexte zu verweisen.<sup>3</sup>

Mit dem expliziten Gebrauch des Begriffs Diversity/Diversität sind die Fachdiskurse der Erziehungs- und Bildungswissenschaften jedenfalls spät dran, wobei die Entwicklung in Deutschland noch zusätzlich verzögert erfolgt.<sup>4</sup> Es geht hier also nicht so sehr um eine exklusive Begründung, die gleichsam zum ersten Mal in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften stattfindet, sondern eher um eine *Umbesetzung* und *Neuerwendung*, die sich auch mit den Begründungs- und Bedeutungsmustern in anderen Disziplinen auseinandersetzen muss.

So findet sich im Wissenschaftsdiskurs von Biologie und Umweltwissenschaften bereits seit mehr als dreißig Jahren der Begriff Biodiversität. Damit ist die

2 Mit dem Forschungskonzept zu Sozialen Repräsentationen von Serge Moscovici lassen sich solche Verbindungen gut untersuchen (vgl. Moscovici 1995).

3 Wenn dies auch, wenn wir uns auf der begrifflichen Ebene bewegen und uns die sozialwissenschaftliche Begriffsgeschichte näher anschauen, ein Missverständnis ist. So formuliert Georg Auernheimer als Ergebnis einer vergleichenden Untersuchung der Begriffe „Kultur“ und „Lebenswelt“: „Lebenswelt hat alle Merkmale eines kritisierten Kulturverständnisses: unhistorisch, statisch, nicht dynamisch, hermetisch geschlossen, den Beteiligten nicht reflexiv verfügbar und nicht verhandelbar“ (Auernheimer 2002, S. 96).

4 Wichtige Publikationen stellen für den deutschsprachigen Fachdiskurs der Erziehungs- und Bildungswissenschaften zum Beispiel die Arbeiten von Annedore Prang (1993) und Helma Lutz/Norbert Wenning (2001) und Ulrike Hormel/Albert Scherr (2004) dar.

biologische Vielfalt der Arten auf der Erde, die Vielfalt innerhalb der Arten sowie die Vielfalt von Ökosystemen gemeint (vgl. Wilson 1988). Diversität an sich wird in diesem Kontext als etwas Positives gesehen: Genetische Vielfalt innerhalb von Arten gilt als eine Voraussetzung, sich verändernden Umweltbedingungen anpassen zu können, und mit dem Begriff Biodiversität wird die Ausrottung von Arten und ihrer Varietäten kritisiert, wie sie durch die rücksichtslosen Eingriffe von Menschen in die Umwelt und ihre Folgen für Flora und Fauna hervorgerufen werden.

Im Kontext von Erziehungs- und Bildungswissenschaften muss jedoch deutlich sein, dass es hier bei Diversität um Prozesse geht, die auf spezifisch Menschliches verweisen und nicht auf Biologisches reduziert werden können, d.h. es geht um Einteilungen *innerhalb* der Menschenwelt, die im Rahmen historischer und gesellschaftlicher Prozesse von Menschen gemacht und mit bestimmten sozialen Bedeutungen versehen wurden. Dies bedeutet auch, dass die Thematisierung von Diversität nicht per se darauf zielt, Diversität einen positiven Wert beizumessen oder Diversität zu erhalten. Diversität muss in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vielmehr thematisiert werden,

- a) weil zu beobachten ist, dass entsprechende „Einteilungen“ mit Zuschreibungs- und Bewertungsprozessen und mit Festlegungen verbunden sind, die soziale Ungleichheit und Benachteiligung unterstützen und rechtfertigen;
- b) weil eine Ignoranz gegenüber den vorfindbaren „Einteilungen“ keine Möglichkeit eröffnet, sie in kritischer Perspektive zu thematisieren und diesbezüglich Veränderungsprozesse einzuleiten;
- c) und weil eine solche Ignoranz auch bedeuten würde, Macht, Dominanz und Privilegierung auf der Seiten derjenigen, die sich eine diesbezügliche Ignoranz am Ehesten leisten können, da sie sich hinsichtlich spezifischer „Einteilungen“ in einer relativ privilegierten Position befinden, aus der Wahrnehmung auszuklammern.

Doch nicht nur im Verhältnis zum Fachdiskurs in Biologie und Umweltwissenschaft, sondern auch in Bezug auf den Fachdiskurs im Bereich der Wirtschafts- und Betriebswissenschaften sind die Erziehungs- und Bildungswissenschaften mit einem eigenständigen Begriff von Diversität spät dran. Auch dort hat der Begriff Diversität/Diversity bereits seit vielen Jahren Einzug gehalten, meist in der Kombination mit dem Begriffsteil „Managing“. Es ist für den hier interessierenden Gegenstandsbereich wichtig, sich den zentralen Fachdiskurs genau anzuschauen, dies auch deshalb, weil sich viele Pädagoginnen und Pädagogen, die Diversity-Prinzipien aufgreifen, auf Ansätze aus dem Bereich von Betriebswirtschaft und Wirtschaftsunternehmen beziehen (so etwa Gather Thurler 2006, 5; Sielert 2006, 7). Dies ist nicht unproblematisch. Deutlich muss sein, dass im Wirtschaftsbereich und im Bereich von Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Ansätze des Managing Diversity bei aller Ähnlichkeit doch auf unterschiedlichen Grundlagen aufbauen und mit unterschiedlichen Logiken und Handlungsvoraussetzungen zu tun haben. Im Wirtschaftsbereich steht der so genannte *Business Case* im Vordergrund: Managing Diversity muss zur Förderung von Geschäftsinteressen bzw. zur Gewinnmaximierung beitragen, darf diese zumindest nicht behindern. Bezeichnend ist, dass dabei „Soziale Klasse“ oder „Soziale Schicht“ bei Managing Diversity im wirtschafts- und betriebswissenschaftlichen Fachdiskurs bzw. auf der Ebene von an Gewinn orientierten nichtöffentlichen Unternehmen in aller Regel *nicht* thematisiert werden.<sup>5</sup> Zu deutlich wird mit dem Hinweis auf *solche* „Einteilungen“ die im Wirtschaftssystem übliche Hierarchisierung und Differenzierung nach Bildung, Einkommen und Status *innerhalb* eines Unternehmens thematisiert. Die in der Logik des Wirtschaftens in kapitalistischen Gesellschaften durchaus notwendige Orientierung am *Business Case* – so machen zum Beispiel die im Bereich von Business Management und Industrial Relations in London und Warwick arbeitenden Wirtschaftswissenschaftlerinnen Gill Kirton und Anne-marie Greene deutlich – führt zudem oft zu einem *Verharren am Status quo gegebener Zuschreibungsverhältnisse*. Das Personal wird nach den Bedürfnissen der Organisation modelliert, wobei die Bedürfnisse des Personals nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen – es sei denn, sie sind mit dem *Business Case* vereinbar (vgl. Kirton/Greene 2000/2005<sup>II</sup>, 239). Dabei kommt es im Rahmen einer Betriebspolitik, die Managing Diversity mit der Frage nach den *Human Resources* im Unternehmen verbindet, nicht selten zur Unterstützung von Prozessen der Essentialisierung und Stereotypisierung, etwa durch das Reden über gruppenbezogene Potentiale (Stichwort „weibliches Arbeitsvermögen“), die für das Unternehmen nutzbar gemacht werden sollen (vgl. ebd., 241).

Anders als bei der Führung eines Wirtschaftsunternehmens sollten in Organisationen der institutionalisierten Erziehung und Bildung bei *Managing Diversity* Ziele wie *Chancengleichheit* und *Soziale Gerechtigkeit* im Vordergrund stehen. Dies muss auch in den Wissenschaftsdisziplinen, die sich auf diese Praxisfelder beziehen, reflektiert werden. Das Projekt der Bildungsgerechtigkeit ist zunächst eine ethische Frage von gesamtgesellschaftlichem Format, wenngleich es sich durchaus mit Überlegungen nach mittel- oder längerfristigen sozialen und ökonomischen Folgekosten verbinden kann: Es steht zunächst für sich selbst, einerlei, ob es direkte oder vermittelte Gewinne für eine Organisation verspricht, und es muss notwendig ein nachhaltiges und langfristiges Projekt sein, das nicht durch eine negative Gewinnentwicklung oder durch Kursverluste an den Börsen gestoppt werden darf (vgl. Kirton/Greene 2000/2005<sup>II</sup>; ähnlich Hubertus Schröer 2006, 60).

5 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Scherr im vorliegenden Band, dort Abschnitt 2.

*Managing Diversity* in Organisationen von institutionalisierter Erziehung und Bildung sollte zudem eng mit *Diversity Education* (vgl. Appelbaum 2002) verbunden sein, d.h. es geht um ein *inhaltliches Prinzip* in der professionellen Praxis, es geht um eine bestimmte – auf Wissenschaft bezogene – Theorie und Praxis von Pädagogik (vgl. Hormel/Scherr 2004, 203 ff.).<sup>6</sup> Dies gilt selbstverständlich auch für die Sozialpädagogik und Sozialarbeit, der ich mich im Folgenden zuwenden möchte.

### 3. Geschlecht, Ethnizität und Klasse im Fachdiskurs von Sozialpädagogik und Sozialarbeit

Ein zentrales Segment von Sozialarbeit/Sozialpädagogik betrifft „die Unterstützung von psychosozialen Gleichgewicht, Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz in Situationen, die durch prekäre Verhältnisse, erhöhte Risikofaktoren und kritische Lebensereignisse gekennzeichnet sind“ (Leiprecht 2009a, 212). Da solche Situationen häufig mit sozialen Ungleichheiten, Benachteiligungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungs- und Zuschreibungsmustern verbunden sind, die entlang spezifischen Differenzlinien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse verlaufen, gehört die kritische Reflektion solcher Differenzlinien und ihrer Wirkungen eigentlich zu den Kernaufgaben von Sozialarbeit/Sozialpädagogik.<sup>7</sup> Zudem lässt sich in der Entwicklungsgeschichte dieser Disziplin eine Grundlinie ausmachen, die Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer und Hans Thiersch als „Hilfe zur Lebensbewältigung im Horizont sozialer Gerechtigkeit“ beschreiben (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 15).

Vor diesem Hintergrund sollte man meinen, mit der Forderung und Betonung eines *bewussten* Umgangs mit Differenzlinien wie Geschlecht, Ethnizität und Klasse offene Türen einzurennen und einen Gegenstandsbereich zu benennen, der in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit wenn denn nicht schon immer, so doch zumindest in den letzten 40 Jahren eine zentrale Rolle gespielt hat. Leider ist dies jedoch nicht der Fall<sup>8</sup>. Schauen wir uns die Thematisierung/Nicht-Thematisierung der einzelnen Differenzlinien genauer an.

6 Allerdings ohne damit eine neue Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaften begründen zu wollen (siehe hierzu ausführlicher unten, 5. und 6.).

7 Vgl. hier auch den Text von Albert Scherr im vorliegenden Band.

8 Dies ist im angelsächsischen Sprachraum deutlich anders. So macht beispielsweise Neil Thompson bereits in der Erstauflage seines Buches *Anti-discriminatory practice* deutlich, dass die kritische Thematisierung und Auseinandersetzung mit sozialen Zuschreibungsmustern und Platzanweisern zu race, class, gender, age und disability mit zu den Kernaufgaben Sozialer Arbeit gehört (vgl. Thompson 1992). In der Neuauflage dieses Buches weist Thompson zudem darauf hin, dass ein *diversity approach* trotz aller Fallstricke, die hierbei auftreten können, bei der Weiterentwicklung eines übergreifenden Antidiskriminierungsansatzes sinnvoll sein könnte, wobei es darauf ankommt, wie genau im Einzelnen dies geschieht: „How it develops in the coming years will be very significant“ (Thompson 2006<sup>IV</sup>, 12).

### 3.1 Soziale Klasse/Migration/Interkulturalität

Nur eine der oben genannten Differenzlinien befand sich – um materielle Armut und soziale Not herum gruppiert – gewissermaßen von Beginn an im Kern der Entwicklungsgeschichte von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Es handelt sich um *soziale Schichtungen* wie den Stand (genauer: die niedrigen Stände) in agrarischen Ständegesellschaften bzw. später die soziale Klasse oder soziale Schicht in industriellen Klassengesellschaften (genauer: die Arbeiterklasse, auch das Proletariat/das Lumpenproletariat; in anderen Theoriediskursen: die Unterschicht) (vgl. hierzu auch Lamp 2007, 11 ff.). In der Tat waren Begriffe wie Klasse oder Schicht zum Beispiel in den 1960er und 1970er Jahren wichtige Begriffe in den Debatten der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, und dies nicht nur bei eher marxistischen Ansätzen wie etwa von Walter Hollstein und Marianne Meinhold, die 1976 eine Funktionsbestimmung von Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen versuchten (vgl. Hollstein/Meinhold 1976). Auch Ansätze, die eher dem Symbolischen Interaktionismus nahestanden, kamen um Begriffe wie Klasse oder Schicht nicht herum und warnten beispielsweise vor der „Mittelschichtdominanz“ in der sozialpädagogischen Beratung und betonten, dass der Professionelle stets seine Schichtzugehörigkeit im Umgang mit den Adressaten und Adressatinnen zu reflektieren hat, um die eigenen „meist mittelständischen moralischen Vorstellungen“ – so etwa Hans Thiersch 1973 – nicht auf die Adressaten und Adressatinnen zu übertragen (Thiersch 1977, 16).

Interessant ist nun, dass im Kontext dieser *sozialen Schichtungen* eine bestimmte Gegebenheit aus der Wahrnehmung ausgeklammert wurde. Die frühe Entwicklungsgeschichte der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zeigt, dass sie zu Beginn – also im 15. und 16. Jahrhundert in der Vorform der Armenfürsorge – wesentlich davon bestimmt war, Regulierungen zu finden, „durch die ‚fremde‘ Arme unterschiedlich behandelt werden konnten“ (Müller 1997, 137).

Vielfältige Wanderungsprozesse – vom Land in die Stadt, von ärmeren Gebieten in reichere Regionen – und – in den Worten von Burkhard Müller – „aus allen Arten von unterprivilegierten Rändern dieser Welt in die Metropolen, in denen das gute Leben erwartet wird, oder wenigstens ein klein wenig besseres Leben – das hat soziale Arbeit entstehen lassen als den kombinierten Versuch, ‚fremde‘ Arme draußen zu halten und, wo dies nicht ging, sie wenigstens als ‚eigene‘ Arme unter Kontrolle zu kriegen“ (ebd.).

Eine kritische Reflexion *dieser* Entwicklungsgeschichte müsste – so Burkhard Müller – dazu führen, auch „die gegenwärtige Praxis und die Theorie sozialer Arbeit neu zu lesen“ und migrationsbezogenen und interkulturellen Überlegungen einen *wichtigen Platz* einzuräumen (ebd., 133). Wer sich aber die Fachdiskurse der letzten 40 Jahre anschaut, muss konstatieren, dass Interkulturalität und

Migration „in der deutschen sozialpädagogischen Diskussion nur als ein Sonderproblem behandelt worden“ sind (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 210).

### 3.2 Geschlechterverhältnisse

Ähnliches lässt sich über weite Strecken auch für die Differenzlinie Geschlecht sagen: Erst in den 1990 Jahren, und dann auch nur teilweise, erreichte die Frauenforschung die Sozialpädagogik (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 52), obwohl von der Frauenbewegung um die Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik „wohl am Entschiedensten um die sozialpädagogischen Aufgaben angesichts der (damaligen) gesellschaftlichen Umgestaltung gestritten wurde“ (ebd., 44), einer Transformation, die Gertrud Bäumer damals mit der Formel „Von der Caritas zur Sozialpolitik“ auf den Begriff brachte – also vom mildtätigen Geben und der Wohltätigkeit hin zu den rechtlich verbürgten Basissicherheiten in einem Sozialstaat. Gleichzeitig waren es Frauen wie Maria Baum und Helene Weber, die in den 1920er Jahren darauf hinwiesen, dass die „Fürsorgerin (...) gleichzeitig rational-methodisch arbeiten und den Klienten mit ‚Wärme und Liebe‘ entgegenzutreten (sollte), damit sie nicht als ‚Fall‘ im behördlichen Apparat nur ‚bearbeitet‘ würden“ (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 48); eine sehr moderne und immer noch hoch aktuelle Frage. Zudem machten sie auf den unbefriedigenden Zustand aufmerksam, dass die Struktur der Arbeit geschlechtstypisch geteilt sei: Während die Frauen dem „praktische(n) Außendienst“ nachgingen, wurde „den Männern der administrative, letztentscheidende Innendienst zugewiesen“ (ebd.).

In den 1960er und 1970er Jahren bekam die Differenzlinie Geschlecht durch die neue Frauenbewegung zwar ein größeres Gewicht in den Debatten der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, wobei sich die bewegten Frauen gegen die Dominanz der Klassenfrage, die von vielen zum Hauptwiderspruch erhoben worden war, durchsetzen mussten, um sich mit den als Nebenwiderspruch abqualifizierten Geschlechterverhältnissen im Fachdiskurs Stimme und Gehör zu verschaffen.

Der Erfolg ist zwar beachtlich (vgl. hierzu z. B. bereits 1997 Friebertshäuser et al.), jedoch keineswegs so umfassend, wie er sein sollte: Angesichts eines dominierenden Leitbildes geschlechtsneutraler Professionalität sprechen Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer und Hans Thiersch heute denn auch von einem eher „verdeckte(n) Gender-Curriculum unterhalb einer geschlechterneutralisierenden Fachkultur“ (Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, 52). Eine geschlechter *bewusste* Perspektive sieht jedenfalls anders aus.<sup>9</sup>

9 Vgl. hierzu ausführlich den Beitrag von Heike Fleßner im vorliegenden Band.

### 3.3 Wandlungen im Fachdiskurs

Dennoch hat sich unbestreitbar etwas bewegt im Fachdiskurs, und um dies anschaulich zu machen, möchte ich einen kleinen Gang durch einige ausgewählte Werke der Fachliteratur in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit machen.<sup>10</sup>

Ein Beispiel für den Wandel in neuerer Zeit, von Mitte der 1980er Jahre bis kurz nach der Jahrtausendwende, bietet das Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik, das zuerst 1984 von Hanns Eyferth, Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch herausgegeben wurde und dann 2001 in einer völlig neuen Überarbeitung erschienen ist, jetzt herausgegeben von den beiden letztgenannten. Was hat sich über 17 Jahre hinweg in diesem Standardwerk der Sozialarbeit/Sozialpädagogik verändert? Zunächst fällt auf, dass das Nachschlagewerk noch umfangreicher geworden (von 1322 Seiten auf 2044 Seiten), die Schrift ist noch kleiner und das Papier noch dünner geraten und es finden sich viel mehr Stichwortartikel (von 104 auf 189).

Aufschlussreich ist es, sich in vergleichender Perspektive die Stichwortartikel anzuschauen, die im Kontext einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik/Sozialarbeit interessieren. Dazu habe ich eine Auswahl der Stichwortartikel getroffen, die a) die verschiedenen Positionen im Lebenslauf charakterisieren, die sich b) im weitesten Sinne auf im internationalen Fachdiskurs bedeutsame Differenzlinien wie *race*, *class* und *gender* beziehen und die c) auf einen Blick über Ländergrenzen aufmerksam machen.

a) Stichwortartikel zu verschiedenen Positionen im Lebenslauf. Übersicht 1:

Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik 1984	Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik 2001
Kindheit	Kinder Kinderpolitik Kinderrechte  Erwachsene
Jugend: Strukturwandel und Problemlagen	Jugend Neue Jugendkulturen
Altenarbeit Alter	Altenarbeit Altenpolitik Alter, alte Menschen Gewalt und Alter Selbsthilfe im Alter  Generationen Lebenslauf Biographie

<sup>10</sup> Vgl. als Beispiel für diesen Wandel etwa den Band „Differenz und Soziale Arbeit“, der 2003 von Heiko Kleve, Gerd Koch und Matthias Müller herausgegeben wurde.

Im Vergleich der Ausgaben wird zunächst deutlich, dass sich bei den lebenslaufbezogenen Stichwortartikeln vor allem der Bereich „Altenarbeit“ und „Alter“ deutlich ausgeweitet hat und mit „Generationen“, „Lebenslauf“ und „Biographie“ drei neue Beiträge hinzu gekommen sind, die in übergreifender Weise Positionen und Prozesse von Kindheit über Jugend und Erwachsenenalter bis hin zum Alter zu beschreiben suchen. Nun haben die neuen Stichworte zu Alter zweifellos zu tun mit der größeren Bedeutung von sozialpädagogischer Altenhilfe in einer Gesellschaft mit einem deutlich höheren Anteil an alten Menschen wie früher. Und selbstverständlich charakterisieren *Kinder- und Jugendhilfe* klassische Arbeitsfelder von Sozialpädagogik/Sozialarbeit, weshalb hierzu auch nach wie vor ein entsprechender Stichwortartikel zu finden ist. Dennoch kann man davon ausgehen, dass die Vielzahl der neuen Stichworte im Handbuch von 2001 zugleich auch eine höhere Aufmerksamkeit im Fachdiskurs für lebenslaufbezogene Differenzlinien (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, alte Menschen) signalisiert; eine Aufmerksamkeit, wie sie im Fachdiskurs etwa auch durch Ansätze wie die „Sozialpädagogik der Lebensalter“ (Böhnisch 2001) zum Ausdruck kommt.

b) Stichwortartikel in Bezug auf Differenzlinien wie *race*, *class* und *gender*. Übersicht 2:

Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik 1984	Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik 2001
Klasse und Schicht Arbeiterbewegung und Arbeitsrecht Arbeiterjugend Sozialistische Erziehung	Arbeits-, Schicht- und Klassengesellschaft Arbeiterbewegung und Soziale Arbeit
Frauen	Geschlechterforschung Geschlechterpolitik: Feminismus Gewalt gegen Kinder, Frauen und in Familien Soziale Arbeit als Frauenberuf Mädchenarbeit Jungenarbeit Männer
Ausländer Ausländerrecht	Interkulturelle Arbeit Migration Rechtsextremismus/Rechtsradikalismus
Behinderung	Behinderung

Bei den im weitesten Sinne auf *race*, *class*, *gender* bezogenen Stichwortartikeln fällt auf, dass in der neuen Ausgabe *Klasse* etwas weniger umfangreich vertreten ist, dafür aber vor allem *Geschlecht* eine erhebliche Ausweitung erfahren hat. Zudem zeigt sich, dass die Stichworte – entsprechend der Entwicklung der Fachdiskurse – moderner (oder sollte man formulieren: postmoderner) geworden sind, dabei aber zugleich einen Paradigmenwechsel vollzogen haben: eben von „Frauen“ zu „Geschlecht“ (Stichworte „Geschlechterforschung“ und „Geschlechterpolitik“: